



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología

“La Reflexión como Herramienta de Autoeducación”

TESIS

que para obtener el grado de

LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA

Presentan:

Diana Eunice Quesnel Castro

Y

Luis Ricardo Camargo Ferreti

Director de Tesis: Mtra. Hilda Soledad Torres Castro

México. D.F.

2011





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Gracias a la vida, a Dios y a la UNAM,

A nuestros padres,

A nuestra familia,

A nuestros amigos,

y

A nuestros profesores de CU y la FES Zaragoza.

Índice

Pág.

Parte I. Marco Teórico

Introducción	7
1. Capítulo 1. Autoeducación	10
1.1. Introducción	10
1.2. Relación entre educación y autoeducación	11
1.3. Sociedad e individuo	13
1.4. La Educación	14
1.5. Objetivos que persigue la Educación	14
1.6. Maneras de actuar de la Educación	15
1.7. Consecuencias de la Educación	16
1.8. La Autoeducación	17
1.9. Necesidad de una autoeducación	19
1.10. Requisitos para que se dé una autoeducación según Feldenkrais.....	21
1.11. Obstáculos que surgen durante la autoeducación.....	22
1.12. Pasos a seguir en la autoeducación.....	23
1.13. Resultado de la autoeducación	24
1.14. Papel de la voluntad	25
1.15. Conocerse a sí mismo es aprender.....	26
Bibliografía	28
2. Capítulo 2. La Reflexión Integral	30
2.1. Introducción	30
2.2. Definición de Reflexión Integral	31
2.3. Fundamentos Teóricos de la Reflexión integral	32
2.4. Antecedentes Históricos	33
2.4.1 Presocráticos y Sócrates.	34
2.4.2 Platón.	34
2.4.3 Aristóteles.	35
2.4.4 Neoplatonismo: San Agustín. Santo Tomás. San Buenaventura.	36
2.4.5 Racionalismo: Descartes. Spinoza. Leibnitz.	37
2.4.6 Asociacionismo y Empirismo: Locke. Berkeley y Hume. Los Mill.	39
2.4.7 La Unión de Empirismo y Racionalismo: Kant. Hegel. Husserl.	41
2.4.8 El comienzo de una Psicología Independiente: Wundt y el Estructuralismo.	43
2.4.9 Psicología del Acto.	44
2.4.10 Desarrollos posteriores: La escuela de Würzburgo.	44
2.4.11 Darwin y la evolución.	45
2.4.12 Galton.	46
2.4.13 La Psicología del pensamiento de América: James. Funcionalismo. Conductismo.	46
2.4.14 Sociología.	48
2.5. Integración de los componentes	49
2.6. Sobre el Contexto	52
2.7. Sobre los Afectos	54
2.8. Sobre la Razón	58
2.9. Sobre la Conducta	62

2.10.	La reflexión	66
2.11.	El Proceso de Reflexión Integral	68
	Bibliografía	73
3.	Capitulo 3. Fase Afectiva del proceso de Reflexión Integral	75
3.1.	Introducción	75
3.2.	Definiendo Términos	76
3.3.	Teorías sobre la Emoción	79
3.4.	El Proceso de la Emoción.....	82
3.5.	Regulación de la Emociones	84
3.6.	Biología de la Emoción	85
3.7.	La Afectividad en el Proceso Reflexivo Integral	90
	Bibliografía	95
4.	Capitulo 4. Fase Cognitiva del Proceso de Reflexión Integral.....	96
4.1.	Introducción	96
4.2.	Cómo pensamos	97
4.3.	Representaciones Sensoriales.....	99
4.4.	Representaciones Perceptuales.....	100
4.5.	Representaciones conceptuales o categoriales	101
4.6.	Representaciones lingüísticas	102
4.7.	El Pensamiento Reflexivo según John Dewey	103
4.8.	Características del Pensamiento Reflexivo	104
4.9.	Fases del Pensamiento Reflexivo	106
4.10.	La Conciencia	106
4.11.	Asimetría Cerebral	109
4.12.	Dos Formas de Conocer	110
4.13.	La creación de patrones repetitivos	112
4.14.	Un sistema complejo	113
4.15.	Solución de Problemas	114
4.16.	EL Proceso de Solución de Problemas	116
4.17.	Teorías enfocadas al estudio de la solución de problemas	118
4.18.	Métodos de Solución de Problemas	122
4.19.	La Cognición en el Proceso Reflexivo Integral	124
	Bibliografía	128
5.	Capitulo 5. Fase Conductual del Proceso de Reflexión Integral	129
5.1.	Introducción	129
5.2.	Antecedentes Históricos en el estudio de la Asertividad	130
5.3.	Diferentes definiciones de Asertividad	132
5.4.	Agresividad, Pasividad y Asertividad	134
5.5.	Algunos obstáculos para la conducta Asertiva.....	139
5.6.	Técnicas para el desarrollo de la Asertividad	140
5.7.	La Asertividad dentro del Proceso Reflexivo Integral	141
	Bibliografía	143
6.	Capitulo 6. Técnicas empleadas en el proceso de la Reflexión Integral	144
6.1.	Introducción	144
6.2.	Educación Somática (Definición).....	145
6.3.	Fundamentos de la Educación Somática.....	147
6.4.	Objetivo de la Educación Somática	149
6.5.	Métodos de la Educación Somática	150

6.6. Mindfulness	151
6.7. Lo que el Mindfulness sí es y lo que no... evitando malos entendidos	152
6.8. Beneficios	153
6.9. Fundamento Biológico	154
6.10. Fundamento Filosófico	158
6.11. Técnicas y estrategias específicas para llevar a cabo el Mindfulness	162
Bibliografía	174

Parte II. Investigación

1. Metodología	177
1.1. Taller	179
1.2. Resultados: Análisis y Discusión	213
1.3. Conclusiones	259
1.4. Bibliografía General	262
ANEXOS	266
ANEXO A	267
ANEXO B	268
ANEXO C	271

Plegaria del Estudiante

*¿Por qué me impones lo que sabes
si quiero yo aprender lo desconocido
y ser fuente en mi propio descubrimiento?
El mundo de la verdad es mi tragedia;
tu sabiduría, mi negación; tu conquista, mi
ausencia;
tu hacer, mi destrucción.
No es la bomba lo que me mata; el fusil
hiere, mutila y acaba,
El gas envenena, aniquila y suprime, pero la
verdad seca mi boca,
Apaga mi pensamiento y niega mi poesía,
me hace antes de ser.
No quiero la verdad, dame lo desconocido.
Déjame negarte al hacer mi mundo
Para que yo pueda también ser mi propia
negación
Y a mi vez ser negado.
¿Cómo estar en lo nuevo sin abandonar lo
presente?
No me instruyas, déjame vivir viviendo
junto a mí;
Que mi riqueza comience donde tú acabas,
Que tu muerte sea mi nacimiento.
Me dices que lo desconocido no se puede
enseñar,
Yo digo que tampoco se enseña lo conocido
Y que cada hombre hace el mundo al vivir.
Dime, que yo tejeré sobre tu historia;
Muéstrate para que yo pueda pararme
sobre tus hombros.
Revélate para que desde ti pueda yo ser y
hacer lo distinto;
Yo tomaré de ti lo superfluo, no la verdad
que mata y congela;
Yo tomaré tu ignorancia para construir mi
inocencia.
No te das cuenta de que has querido
Combatir la guerra con la paz, y la paz
es la afirmación de la guerra?
¿No te das cuenta de que has querido
Combatir la injusticia con la justicia,*

*Y que la justicia es la afirmación de la
miseria?
¿No te das cuenta de que has querido
combatir
La ignorancia con la instrucción y que la
instrucción
Es la afirmación de la ignorancia porque
destruye
La creatividad?
Tu conocimiento nos muestra el mundo o lo
niega,
Porque es la historia de tus actos,
O lo negará porque despertando tu
imaginación
Te llevará a cambiarlo. Deja que lo nuevo
Sea lo nuevo y que el tránsito sea la
negación del presente;
Deja que lo conocido sea mi liberación, no
mi esclavitud.
No es poco lo que te pido. Tú has creído
Que todo ser humano puede pensar,
Que todo ser humano puede sentir.
Tú has creído que todo ser humano puede
amar y crear.
Comprendo pues tu temor cuando te pido
que vivas
De acuerdo a tu sabiduría y que tú respetes
tus creencias;
Ya no podrás predecir la conducta de tu
vecino,
Tendrás que mirarlo; ya no sabrás lo que él
te dice escuchándote,
Tendrás que dejar poesía en sus palabras.
El error será nuevamente posible en el
despertar
De la creatividad, y el otro tendrá
presencia.
Tú, yo y él tendremos que hacer el mundo.
La verdad perderá su imperio para que el
ser humano
Tenga el suyo.
No me instruyas, vive junto a mí;
Tu fracaso es que yo sea idéntico a ti.”*

**Humberto Maturana (biólogo y filósofo
chileno)**

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el ser humano se ha hecho diferentes preguntas sobre su existencia: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy? Las respuestas varían a lo largo del tiempo y según la cultura de diferentes pueblos. En algunas se promueve que venimos a ser felices, en otras que somos un plan de Dios, a algunos pueblos se les vende la idea de que nacieron para ser esclavos, en otras culturas más “modernas” se nos dice que somos libres y tenemos derechos, que valemos igual que los demás, etc.

Podemos ver que las ideas que nacen en el ser humano sobre sí mismo y sobre lo que le rodea, son diferentes a lo largo de la historia, y en la actualidad parece que la idea más general es que nacimos para ser productivos, para producir en una sociedad de consumo. Este parece ser el lema que rige en las diferentes áreas donde se desenvuelve el ser humano actual, sobre todo en las grandes capitales del mundo, las cuales son los centros que orquestan las diferentes dimensiones de la vida del ser humano, por ejemplo, el tipo de educación que se debe proporcionar, las necesidades de la población, etc.

A menudo se dice que la Educación es la clave para formar a los seres humanos que este mundo necesita; se pone en manos de pedagogos y maestros la esperanza de un futuro mejor, y se realizan grandes esfuerzos para encontrar las mejores técnicas y métodos de enseñanza. Sin embargo, parece ser que hasta ahora, la Educación por sí misma no ha resultado suficiente, y en algunos aspectos ha resultado contraproducente.

De esta manera, si la Educación toma como base las ideas que hemos mencionado (la producción como fin último del hombre), sirviéndole como plataforma para sentar las bases de lo que un individuo debe aprender, descuida la formación del ser humano como un ente integral, como un ser con necesidades afectivas, de autonomía, de iniciativa, de confianza, y de autoconocimiento, enfocándose en el “deber ser” de una sociedad que arrastra al individuo sin detenerse a escuchar lo que le sucede con las rutinas y hábitos que se le imponen.

El propósito de esta tesis es promover la Autoeducación, la cual implica asumir la responsabilidad de esa maravillosa tarea que es la búsqueda de la formación de uno mismo, teniendo como objetivo el de llevar una vida más satisfactoria, armoniosa, bella o simplemente, con más sentido. Para lograr esta meta, se propone a la Reflexión como herramienta de búsqueda e investigación. Esta propuesta, es realizada desde un enfoque integral, en el que se sostiene que la experiencia humana se vive con todos los componentes de ésta, con todos los sentidos de la percepción del ser humano, es decir, con todo su ser, que incluye lo afectivo, lo cognitivo, lo conductual y el contexto que los abarca. Así, el ser humano esta in-corporado en el mundo, en un contexto que lo engloba.

Con todo esto, la **Reflexión Integral**, como la hemos llamado para distinguirla de la Reflexión meramente racional, se compone de **dos facetas** que se complementan. En la **primera faceta** encontramos un trabajo atencional, contemplativo, que constituye la apertura a la experiencia y a lo que se percibe y se siente en ésta. Esta primera faceta nos permite el “darnos cuenta”, es decir tomar mayor conciencia de la situación. Esto implica el poder observar, por un lado, las habilidades, recursos y potencial que poseemos; por el otro lado, nos permite tomar mayor conciencia de los conflictos, de las incomodidades y lo que las acompañan (e.g. sensaciones,

emociones, pensamientos, acciones, contexto). En otras palabras, esta primera faceta nos permite delimitar de mejor manera un problema o conflicto, conociendo los componentes que acompañan dicha experiencia. Esta primera faceta es predominantemente “pasiva”, en el sentido de que la acción se dirige hacia la observación, la contemplación, la apertura a la experiencia, desde una postura receptiva, intentando permanecer sin juicios ni críticas, sino mediante una “simple” aceptación.

La **segunda faceta** de la Reflexión Integral es predominantemente “activa” en el sentido de que implica acciones dirigidas a dar un orden a los pensamientos con la finalidad de encaminarlos hacia una meta, a la vez que se promueve la experimentación con la propia conducta, a fin de encontrar nuevas estrategias de solución a los problemas de la vida cotidiana. Esta segunda faceta constituye entonces una estructura de pensamiento, una organización que permite dar orden, fomentando el hábito de pensar mediante una secuencia organizada de pasos que, si bien no es fija, ni rígida, si permite o facilita el llevar un orden en la búsqueda, en la investigación y, por tanto, en el actuar. En otras palabras, podríamos decir que la segunda faceta de la Reflexión constituye la aplicación del método científico a los problemas de la vida cotidiana.

Así como se generan técnicas y métodos de enseñanza para mejorar la calidad educativa en las escuelas y universidades, la Autoeducación requiere de estrategias que ayuden en esa compleja y apasionante labor que constituye la creación de uno mismo.

Para llevar a cabo la práctica de la Reflexión Integral se ha recurrido a diversas estrategias que han sido bien estudiadas y fundamentadas con anterioridad. En cuanto a la promoción del hábito de la atención, es decir a la fase contemplativa de la Reflexión Integral, se han tomado como base dos disciplinas de origen psico-corporal: la **Educación Somática** y el **Mindfulness**, que serán descritos en este trabajo. Mientras que para la promoción de la fase activa o de estructuración ordenada del pensamiento y experimentación de la conducta, se ha tomado como referente el **pensamiento reflexivo** de John Dewey, que expone ampliamente en su libro “Cómo pensamos”, y que constituye un modelo de pensamiento derivado del método científico, adaptándolo para su uso y práctica en la vida cotidiana.

Así, el objetivo de la Reflexión Integral es fungir como una herramienta fundamental en la búsqueda de nuevos hábitos, habilidades y actitudes, que cubran las necesidades del ser humano, siendo ésta búsqueda una tarea que se lleva a cabo desde la propia persona, desde el individuo en su contexto y sociedad.

Se propone que la Reflexión Integral constituye un excelente camino o estrategia para llevar a cabo ese aprendizaje autodirigido que tanta falta nos hace en el contexto de la sociedad actual. A lo largo de los próximos capítulos se argumentará que una manera de contrarrestar los efectos de un aprendizaje asimilado irreflexivamente, así como por inercia, es precisamente, adoptar una actitud reflexiva que permita al individuo estar atento y consciente de la situación completa que lo envuelve en su vivir cotidiano, a la vez que le otorgue las estrategias de pensamiento que le permitirán buscar de forma ordenada las distintas soluciones a los problemas que surgen en su vida cotidiana.

Podríamos comparar a la Reflexión Integral con un faro, que alumbra el horizonte dirigiendo la luz de su atención a cada sector, poco a poco, hasta cubrir todo aquello a lo que tenga alcance, gracias a lo cual se pueden tomar decisiones más acertadas, explorar rutas diferentes y emprender nuevos recorridos hacia altamar.

Del mismo modo, la Reflexión Integral, como directora de la atención, va recorriendo poco a poco cada aspecto de la experiencia humana que se vive cotidianamente para ampliar la conciencia que se tiene de ella y poder sentir, pensar y actuar conforme a un panorama más amplio, adquiriendo así, mayor conocimiento. Este conocimiento me llevará también a explorar conductas diferentes, que sean más acordes con mi propia naturaleza.

Es así que la Reflexión Integral, me permitirá no solo ser un mejor observador de mí mismo dentro del contexto de las situaciones, sino que me permitirá también convertirme en un investigador que explora activamente en la creación de su propio ser, esto es, me ayudará a experimentar y probar, de manera consciente y bien reflexionada, nuevas formas de ser en el mundo, lo que me llevará a nuevos descubrimientos sobre mí mismo, siempre situado por supuesto, en un contexto mayor que constituye mi ser-en-el-mundo.

La Reflexión Integral, que será descrita en detalle a lo largo de este trabajo, nos impulsa entonces a tomar la dirección de nuestra atención, con lo que podemos enfocarla hacia cada aspecto de la experiencia cotidiana, de manera integral: sensaciones, emociones, pensamientos y acciones, favoreciendo así, que exista una mayor coherencia entre éstos y que la persona misma, tienda a ser un individuo más íntegro y coherente consigo mismo.

Lograr una mayor integridad y coherencia en el individuo es el propósito de la Reflexión Integral, que situada en el contexto de la experiencia cotidiana servirá como herramienta en esta apasionante tarea de crearse a sí mismo, que es, a final de cuentas la labor de la Autoeducación.

Capítulo 1. Autoeducación

Esqueleto del capítulo:

Introducción. Relación entre educación y autoeducación. Sociedad e Individuo. La Educación: sus objetivos, sus maneras de actuar, sus consecuencias. La Autoeducación: necesidad de una autoeducación, etapas de desarrollo, requisitos para que se dé una autoeducación, obstáculos que surgen durante la autoeducación, pasos a seguir para la autoeducación, resultado de la autoeducación, papel de la voluntad. Conocerse a sí mismo es aprender.

Introducción:

Creemos, como sociedad, que es tarea de la Educación formar a los ciudadanos que nuestro país necesita. Ponemos todo nuestro empeño en encontrar las mejores técnicas y estrategias pedagógicas que permitan transmitir los conocimientos y valores que requiere nuestra sociedad.

Enseñamos, transmitimos y reproducimos las estructuras (reglas y recursos) que sustentan nuestra sociedad. Las ideas de producción y consumo que predominan en la actualidad son las que determinan las premisas de la Educación, y por lo tanto, sus contenidos: mucho conocimiento declarativo, información que permita ser productivo, actitudes que me permitan ser mejor y poder ser una persona “exitosa” y triunfadora en esta sociedad “igualitaria”, llena de oportunidades para todos.

El resultado ha sido la formación de educandos llenos de conocimientos y datos útiles, pero que rara vez tienen contacto alguno consigo mismos y su propia naturaleza. Educandos que muchas veces ya no saben lo que realmente quieren, por que solo saben que quieren lo que les han dicho que deberían querer. En algunos casos, se han formado personas “adecuadas” a los estándares sociales, que muy en el fondo, sin saber por qué, sienten un vacío enorme (No es extraño que el índice de suicidios se haya elevado tanto, sobre todo en las últimas cinco décadas)²⁶

“Descubrí que había mamado la savia de la cultura, la había absorbido sin reflexionar. Me sentí vacío. Había sido timado. ¿No que todos esos ‘saberes’ me harían ‘alguien’? Parecía, más bien, que todos esos ‘saberes’ ocuparon el lugar de ese ‘alguien’, el cual se fue a refugiar quién sabe a dónde y ahora... ya no sabía ni quién era, ni qué quería, para qué me servían todos esos ‘saberes’, ni cuál era el sentido de haberlos acumulado. Tan atiborradamente lleno y tan inmensamente vacío. ¡Qué paradoja! Hoy quiero vaciarme de nuevo para poder dar cabida a la Reflexión, para poder construirme nuevamente, poco a poco; ir dándole forma a la creación de mi mismo, ir dándole sentido a mis acciones, encontrar mis convicciones, conectar con mis sentidos y mis emociones.”

Autor anónimo

En otros casos, algunas personas difíciles de “formar” han respondido ante ciertos aspectos de la Educación con frustración y enojo. Son esos “rebeldes” que ya reaccionan ante el menor estímulo con oposición, pues tienen la sensación de que algo anda mal y creen que no les queda otra opción que la de ir en sentido opuesto.

Ambas respuestas, tanto la de asimilar las premisas impuestas sin cuestionarlas, como la reaccionaria que se opone ante todo, son el resultado de una falta de reflexión, de una falta de contacto con los propios sentimientos, emociones, pensamientos y acciones, lo que lleva a respuestas impulsivas e irreflexivas, o bien a la pasividad total y falta de iniciativa.

Sabemos que no son éstos los únicos caminos, existe otra opción que consiste en adoptar una postura crítica ante la Educación, tomando lo mejor de ella y poner a trabajar el propio potencial, dirigiendo los esfuerzos hacia el desarrollo personal: asumir la responsabilidad de la creación de uno mismo, tomar las riendas de la Autoeducación. Este camino requiere, por supuesto, de conocerse a sí mismo, para saber cuál es el punto de partida y los recursos con los que se cuenta para darse forma.

La palabra Educación viene del latín *ducere*, que significa conducir, guiar.²⁷ Es decir, que la Educación consiste en guiar o conducir la formación de la persona. Se puede decir que la Educación es “formativa”, pues facilita o ayuda en la formación, la creación y desarrollo de una forma determinada. Es así que la Autoeducación consiste en “darse forma a uno mismo”.

Para lograrlo, es necesario contar con ciertas estrategias, métodos o herramientas que lo permitan.

En palabras de Guillermo Michel, la Autoeducación requiere “encontrar métodos y técnicas adecuados para adquirir nuevos conocimientos, habilidades o actitudes a través de cada vivencia. En otras palabras, aprender a aprovechar todas nuestras experiencias vitales”.⁵

En este trabajo se sostiene que la Reflexión Integral es, justamente, un método que permite “adquirir nuevos conocimientos, habilidades o actitudes a través de cada vivencia”, aprovechando nuestras experiencias vitales. Al mismo tiempo, por su propia naturaleza, es un método que fomenta la búsqueda activa de otros métodos y técnicas, lo que la convierte en una poderosa herramienta de Autoeducación.

Relación entre Educación y Autoeducación:

Ya se ha dicho que los conceptos de Educación y Autoeducación se refieren al “dar forma” y “darse forma” respectivamente, por lo que se encuentran muy ligados con los conceptos de conocimiento y de conciencia.

“El conocimiento es una forma que tiene la forma de la realidad”²⁸, es así que cuando se adquiere el conocimiento, se están adquiriendo formas de la realidad, y mediante éstas, se le está dando forma a la conciencia.

“La conciencia es ella misma formal: no tanto por el hecho de que ella dé una forma como por el hecho de recibir una forma, lo que significa que comprendemos una experiencia en la realidad en que ésta se presenta en la conciencia en tanto forma” (Read citado en Fernández Christlieb)²⁸

En el caso de la Educación, el conocimiento que se pretende inculcar es aquél que ha sido determinado por la sociedad. Mientras que la Autoeducación busca aquel conocimiento que

permita un desarrollo personal; el conocimiento que permita potenciar los propios recursos y por esta razón, la Autoeducación persigue el conocimiento de uno mismo.

El conocimiento de uno mismo permitirá realizar el trabajo de la Autoeducación, es decir, el trabajo de “darse forma a uno mismo”, pues conocer la forma de la que partimos, incluyendo las fortalezas y debilidades, así como las formas que adoptamos en distintas situaciones, permitirá al individuo conocer sus recursos, sus potencialidades y dirigir sus esfuerzos al modelado de formas más convenientes.

Así, la Autoeducación promoverá la adquisición de un nuevo conjunto de respuestas, o sea, un cambio en la conducta. Es por esto que se afirma que la consecuencia esperada de la Autoeducación, es una conducta diferente, una conducta que esté acorde con las sensaciones, emociones y pensamientos del individuo, es decir, una conducta asertiva. (La idea de asertividad será ampliada más adelante, en el capítulo de la Fase Conductual del proceso de la Reflexión Integral).

La Educación y Autoeducación actúan de manera intermitente, y se encuentran íntimamente relacionadas. La Autoeducación, conforme se va adquiriendo, va determinando la manera en que se va a asimilar la Educación, pues determina aquellos materiales que serán aceptados y aquellos que serán rechazados.

Del mismo modo, la Educación también tiene una fuerte influencia sobre la Autoeducación. La Educación se encarga de hacer de cada individuo un miembro de alguna sociedad en particular, por lo que le inculca las costumbres, el lenguaje, valores y creencias de dicha sociedad. La Educación trata de hacer a cada individuo tan parecido como sea posible a los demás miembros de la sociedad, por lo que dicta la manera de vestir, pensar y actuar. Según Feldenkrais¹, para lograr dicho cometido, busca que también la Autoeducación vaya en la misma dirección, tratando de que sea el mismo individuo el que busque, por sí mismo, parecerse a los demás.

La consecuencia: incluso la Autoeducación tiende a la uniformización, poniendo nuestra conducta en concordancia con la de los otros, aún en contra de las propias necesidades.

Feldenkrais afirma que, en un sentido amplio, la Educación otorga la primacía a la sociedad, mientras que la Autoeducación se la otorga al individuo, siempre y cuando no esté siendo refrenada por la Educación. Según este autor, la mayor complejidad radica en lograr la independencia entre el avance del individuo y la cultura y sociedad en que vive. (Feldenkrais, p. 24)¹

En este trabajo se sostiene que ese crecimiento del individuo no es independiente de la cultura y sociedad en que vive, y que el mayor avance y desarrollo se origina cuando el individuo cobra conciencia y adopta un camino reflexivo en y con la sociedad. Es por esto que la autoeducación siempre estará ligada a situaciones sociales:

“¿Cómo llego al conocimiento? Mediante experiencias: contactos interpersonales, lecturas, reflexiones, relaciones de una cosa con otra... Pero esas experiencias no se dan en el vacío sino en un ambiente concreto. En ese ser-con-otros que soy yo, que eres tú, que somos todos.” Guillermo Michel ⁴

En otras palabras, la Autoeducación nunca será un proceso totalmente individual, pues el individuo experimenta en la sociedad y toma su aprendizaje de lo que vive en ella como ser-en-el-mundo.

Sociedad e Individuo:

Según Feldenkrais¹, existen dos niveles de vida para cada individuo: su mundito particular, individual, y el mundo compartido, el mundo social. La tendencia educativa actual ha sido la de dar mayor preferencia a la subsistencia de la sociedad por encima de la subsistencia del individuo y sus particularidades. El individuo se ha vuelto entonces un instrumento para llegar a ese fin, y ha dejado de ser el fin mismo de la educación, como quizá se pretendía de manera consciente.

Esto, ha llevado al ser humano a la **enajenación**, lo cual implica un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. El hombre deja de sentirse creador de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en sus amos. La persona enajenada por ese tipo de educación, en la que el hombre deja de ser lo importante, para dar paso a la primacía del sistema social, no tiene contacto consigo misma, al tiempo que deja de tener contacto con las demás personas también, y se siente como una cosa, sin relacionarse productivamente consigo mismo y con el mundo exterior. (Fromm, 1956; p. 105)⁷

Sin embargo, si separamos al individuo y vemos lo que la sociedad puede significar para éste, encontramos que además de ser importante como el campo en el que debe ser aceptado como miembro, también importa como “campo donde ejercitar sus cualidades individuales, desarrollar y expresar aquellas particulares inclinaciones propias que forman parte orgánica de su personalidad”. (Feldenkrais, p. 14)¹

Es así que descubrimos que ese mundo social no está ahí solo para juzgar y aceptar o rechazar, sino que también me ofrece una oportunidad extraordinaria para experimentar con mi propio ser, para probar nuevas formas de actuar sobre él y modificarlo, a la vez que me modifico durante la interacción. Es así que me doy cuenta de que, para llevar a cabo el proceso de mi Autoeducación, puedo tomar, como diría Guillermo Michel, a “el mundo como escuela”.⁵

Un aspecto específico de la vida moderna que nos permite apreciar plenamente la naturaleza de la enajenación es la **rutinización** y la represión de la percepción de los problemas básicos de la existencia humana.

Esta rutinización nos lleva a actuar por inercia, a dejarnos llevar por los hábitos sin más, convirtiéndonos en títeres irreflexivos que no saben lo que hacen, ni cómo lo hacen, ni por qué lo hacen. El proceso de la Reflexión Integral como herramienta de Autoeducación, incita al sujeto a hacer un alto, a detenerse a observar cuáles son esos hábitos y rutinas que lo gobiernan, cuáles son los sentimientos, pensamientos y conductas que conllevan y cuáles son las consecuencias que le acarrearán. Además, invita al sujeto a tomar un papel activo en la exploración de actitudes diferentes, con las emociones, pensamientos y conductas que las caracterizan, haciéndolo como dijimos, un explorador de sí mismo en el mundo.

A medida que el ser humano va realizando su potencial, va encontrando su lugar en ese mundo social y siente que pertenece a algo mayor que él mismo. Feldenkrais lo describe así:

“El hombre puede efectuar descubrimientos, inventar, crear, innovar y saber. Comprende (entonces) que su pequeño mundo y el gran mundo que lo rodea no son sino uno y el mismo y, en esa unión, ya no se siente solo”.
(Feldenkrais, p. 62)¹

La Educación:

La educación está constituida por todo aquello que nos rodea e incide directamente en nuestra forma de ser; incluye tanto a la familia, como a la escuela, y a la sociedad en general.

Según Savater⁸, en la familia las cosas se aprenden de un modo bastante distinto a como luego tiene lugar el aprendizaje escolar, pues el clima familiar está recalentado de afectividad, y la enseñanza se basa más en el contagio y la seducción que en lecciones objetivamente estructuradas.

Por otra parte, en la escuela se tiene un currículo, que pretende abarcar todo aquello que los educandos debieran “saber” según el nivel en que se encuentren. Sin embargo, existe un currículo oculto, que está formado por los objetivos que subyacen a las prácticas educativas y que se transmiten sin hacerse explícitos por la propia estructura jerárquica de la institución.⁸ Este currículo oculto busca reproducir aquellas estructuras (es decir, las reglas y recursos según la definición que brinda Giddens sobre lo que es una estructura)⁹ que permiten el mantenimiento de la sociedad.¹⁰

En cuanto a la sociedad en general, ésta nos educa al transmitir la cultura, mediante diversas formas, de generación en generación. Así, la sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación, no para su destrucción⁸.

Según Kant, “El hombre no llega a ser hombre más que por la educación. No es más que lo que la educación hace de él. Es importante subrayar que el hombre siempre es educado por otros hombres (...) que a su vez también fueron educados.”⁸

Objetivos que persigue la educación:

La finalidad que persigue la educación ha sido un tema de controversia entre filósofos y pedagogos. Algunos, como John Dewey, afirman que la educación busca (o debería buscar) fomentar la igualdad entre los individuos: “Deben conseguirse facilidades de educación de tal amplitud y eficacia que, de hecho y no de nombre, disminuyan los efectos de las desigualdades económicas y que aseguren a todas las clases de la nación igualdad de preparación para sus futuros modos de obrar.”¹³

Por su parte, Durkheim afirma que la misión de la educación es “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.¹⁴

Según Feldenkrais, los objetivos que persigue la educación no son muy conscientes, así que ha sido de una manera un tanto inconsciente que la educación ha ido buscando la homogeneización de creencias, valores, pensamientos y conductas. Así, lo que ha buscado la educación es hacer de cada individuo un miembro de alguna sociedad particular y trata de hacer que los individuos sean lo más semejantes posible entre sí. Para lograr esta uniformidad, establece las creencias, valores y formas de actuar que son considerados los idóneos y los fomenta en los individuos. De este modo, en la escuela por ejemplo, se busca uniformar pensamientos y maneras de ser; podemos ver gráficamente esta uniformización en las escuelas primarias y secundarias, así como en los colegios particulares, donde todos los alumnos han de portar el mismo “uniforme”.

Feldenkrais afirma que la Educación ha logrado una uniformización debido a que el único propósito definido ha sido el de moldear individuos de manera que no sean inadaptados sociales. (Feldenkrais, p. 12)¹

Es así que, según Tedesco, la crisis actual de la educación radica en no saber ni siquiera cuáles son las finalidades que debe cumplir y hacia dónde debe dirigir sus acciones, más que radicar en la deficiente forma de cumplir con los objetivos sociales que tiene asignados¹¹.

Para otros autores, como los educadores radicales, la función de la educación es clara: reproducir la ideología dominante, sus formas de conocimiento y distribuir las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Desde esta perspectiva (opuesta a la visión liberal de la educación que ve a ésta como el gran igualador), la educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad.¹⁰

Desde otro enfoque, y con una visión más optimista, Celestin Freinet afirma que la educación tradicional ha venido buscando traer a los individuos al nivel de conocimiento actual de la humanidad, para lograr un mayor avance y evitar que se tenga que empezar desde el inicio cada vez. De este modo, las nuevas generaciones comenzarán su viaje desde un punto adelantado, que permitirá mayores logros a la humanidad en conjunto. Como si se les pasara a las nuevas generaciones la estafeta del conocimiento, o como dice Freinet, como si se pretendiera lograr de manera ideal la carrera de la llama simbólica, que es llevada cada vez más lejos y a mayor altura. (Freinet, p. 71)¹²

Maneras de actuar de la educación:

Según Feldenkrais¹, la educación tiene dos formas de actuar:

1. Castigando aquello que desapruueba mediante el retiro del apoyo social, es decir, que si algún individuo comete algún acto que no va de acuerdo con lo que espera la sociedad, sufrirá el rechazo de la misma.
2. Inculcando los valores, creencias, formas de pensar y actuar que van acordes con lo que sostiene a la sociedad. (Feldenkrais, p.14)¹

Además, al fijar objetivos determinados, la educación limita o frena la continuidad del desarrollo natural, permitiendo al individuo conformarse con lo que la sociedad espera de él.

“Solo una persona fuera de lo común persiste en mejorar su autoimagen hasta que se aproxima bastante a la aptitud potencial inherente a cada individuo” (Feldenkrais, p. 24-25)¹

Según este autor, “el estudio sistemático y la conciencia deben proporcionar a cada hombre los medios necesarios para indagar en todos los campos de acción, con el fin de encontrar para sí mismo un sitio donde pueda obrar y respirar libremente”¹, lo que podríamos interpretar como que la educación debiera otorgar las herramientas y situaciones para que el individuo pueda experimentar y encontrar su vocación y las acciones que satisfacen su naturaleza.

Según Freinet, la educación tradicional ha errado su cometido al pretender dar a los individuos el conocimiento ya elaborado, dirigiendo toda la atención de los alumnos a explicaciones verbales y a abstracciones prefabricadas, en lugar de permitir la experimentación que genere dicho conocimiento de manera vivencial. (Freinet, p. 73)¹²

Según Dewey¹⁶, esta idea de transmitir todo prefabricado hacia los educandos, se ve reflejada en la estructura física de las aulas escolares, donde “todo está hecho para escuchar”: “filas de horribles pupitres colocados en orden geométrico amontonados de forma que haya el menor espacio posible para moverse”, la disposición está pensada para fomentar la “pasividad y absorción”.

Otro de los errores que la Educación ha cometido, ha sido el de fragmentarlo todo, a la persona, al conocimiento¹⁵. Así, se cree que los valores son una cosa que se puede enseñar aparte, al margen de la vida, del mismo modo que se enseñan matemáticas, muy aparte de la biología o las ciencias sociales. Dicha compartimentación, hace que todo pierda sentido, al situarse descontextualizados los componentes, lo que impide el aprendizaje significativo, es decir el aprendizaje que tenga relación con lo que uno ya sabe.

Consecuencias de la educación.

Además de ejercer su influencia sobre la autoeducación, fomentar, en algunas ocasiones, la pasividad, la fragmentación del individuo y el conocimiento, otra de las consecuencias que puede traer la educación es que el individuo aprenda a suprimir sus impulsos orgánicos para encajar dentro de la sociedad, creando así lo que se conoce como máscara y que constituye el papel que asumimos para desenvolvernos en la esfera social. Este papel puede ser tan dominante que asfixie al individuo, y quienes se identifican con esta parte de su personalidad terminan por verse sólo a la luz de sus papeles y fachadas sociales más superficiales.⁸

Según Feldenkrais, “Tan intensa es la necesidad de recibir apoyo constante de los propios congéneres, que la mayor parte de las personas parecen consagrar la principal parte de sus vidas a consolidar sus máscaras.”¹

¿Qué sucede con las necesidades orgánicas individuales? Debido a que la educación tiende a la uniformidad, genera innumerables conflictos con los rasgos individuales, que deberán ser resueltos si se pretende una adaptación a la sociedad. Esta adaptación puede darse por dos vías, ya sea por la supresión de las necesidades orgánicas individuales, como ya habíamos mencionado, o bien mediante la identificación del individuo con las necesidades de la sociedad, de tal manera que no le parezca impuesta, lo que puede llevar a que el mismo individuo se recrimine cuando no actúe conforme a los valores de la sociedad.

Así, mediante la restricción de los propios impulsos y la creación de la máscara, el individuo comienza a vivir para agradar a los demás y deja de prestar atención a aquellos impulsos que lo individualizarían, permitiéndole expresar originalidad y espontaneidad.

Según Bach y Darder¹⁵, "... si actualmente las directrices externas tienen una influencia tan poderosa sobre nuestras vidas es como consecuencia del desconocimiento de uno mismo, de la falta de criterio propio y de la poca capacidad de reacción personal. " Así, "la desconexión de nuestro ser auténtico origina una ruptura entre nuestra parte biológica y nuestra parte social o ética."

Es por esto que sostenemos que un mejor conocimiento de sí mismo permitirá limitar la influencia de la educación, y tenderá a respetar más las necesidades intrínsecas del individuo. La autoeducación, entonces, dependerá de que se dé una exploración del propio ser, para lo cual tendremos como herramienta a la Reflexión Integral (que será descrita detalladamente a lo largo de este trabajo).

La Autoeducación:

La Autoeducación consiste en asumir la responsabilidad de la formación de uno mismo, con la finalidad de lograr una mayor armonía o embellecer la vida.

Ya que esto consiste en "darse forma a uno mismo", autoeducarse implica tratar de alcanzar una autoimagen más completa, que permita patrones de acción más complejos y más adecuados a los impulsos internos y naturaleza del individuo. De este modo, la autoeducación va dirigida al desarrollo personal y la autorrealización.

La **autoimagen** es la manera en que el individuo se ve a sí mismo; es la conciencia que poseemos de las características que nos constituyen en determinados contextos. La autoimagen será un factor determinante de la manera de ser y actuar de la persona. Por ejemplo, si alguien se ve a sí mismo como alguien intrépido, reaccionará intrépidamente ante diversas situaciones; del mismo modo, si alguien tiene una autoimagen disminuida de sí mismo, no realizará muchas acciones que, en realidad sí tiene la potencia de realizar. Feldenkrais afirma que todos tenemos una autoimagen disminuida; según él, solamente usamos un 5% de nuestra verdadera capacidad. (Feldenkrais, p. 24)¹

Para este autor, la autoimagen y por ende, la conducta, se ve influenciada por **tres factores**: la herencia, la educación y la autoeducación, siendo éste último sobre el cual podemos tener mayor injerencia. La **herencia** constituye todo aquello que nos fue dado de nuestros padres y que marcará nuestra predisposición biológica y psicológica; nos hace individuos únicos por la estructura física y las acciones. La herencia nos fue otorgada sin pedirlo y lo que ella determina no puede ser muy afectado por nuestra voluntad. La **educación**, como ya se mencionó anteriormente, está constituida por todo aquello que nos rodea e incide directamente en nuestra forma de ser, incluyendo a la familia, escuela y sociedad en general. Este factor tampoco lo elegimos y nos es impuesto de fuera. La **autoeducación** es, de los tres factores, según Feldenkrais, el elemento más activo en nuestro desarrollo y sobre el que podemos ejercer acción. La autoeducación es el único elemento que tenemos, en cierta medida, en nuestras manos. Y es tan solo en cierta medida, debido a que ni éste factor depende

exclusivamente de nuestras intenciones y acciones. La autoeducación va progresando a medida que el individuo va madurando; en un principio, el niño tan solo rechaza aquello que sea inaceptable orgánicamente, pero a medida que el organismo madura, va desarrollando poco a poco características individuales; empieza a elegir, de acuerdo a su propia naturaleza unos objetos y acciones en lugar de otros.

Este mismo autor afirma que la autoimagen, y en consecuencia, nuestras acciones, se componen de **cuatro elementos** que son: sensación, sentimiento, pensamiento y movimiento. El aporte de cada uno de estos elementos a una acción particular varía, pero invariablemente estarán los cuatro presentes en alguna medida. (Feldenkrais, p.19)¹

Para orientarnos, debemos contar con una función que nos permita confirmar que hay algo allí (sensación); una segunda función que se encargue de establecer de qué se trata (pensamiento); una tercera función que nos indique si ese algo nos es favorable o adverso y si deseamos o no aceptarlo (sentimiento), y una cuarta función que nos permita actuar sobre el mundo (movimiento).

Conocer estas funciones y buscar su equilibrio es ampliar la autoimagen. Usando la Reflexión Integral como herramienta de Autoeducación, se busca el conocimiento de uno mismo, para lograr desarrollar aquellas potencialidades que probablemente uno ni siquiera sabía que existían. El proceso de Reflexión Integral, que será descrito a lo largo de este trabajo, también fomenta, como medio de autoconocimiento, la exploración e investigación de uno mismo en las experiencias de la vida cotidiana, lo que implica probar nuevas y diferentes formas de actuar e interactuar con el mundo, para hacer de la existencia una fuente de aprendizaje o, como afirma Guillermo Michel, para aprender existencialmente:

“(…) aprender existencialmente significa -para mí- llegar a comprender esas experiencias cotidianas que se dan en mi mundo concreto, a lo largo del tiempo que ahora vivo, y en el espacio físico en que se desarrolla mi diaria experiencia del vivir (...) llegar a comprender cómo vivimos, cómo pensamos, cómo sentimos, cómo actuamos... Y por qué vivimos, pensamos, sentimos o actuamos así, y no de otra manera. Subyace, bajo esta perspectiva tan abstracta, una pasión. La pasión por aprehender la fuente – el origen- de mis acciones y sus consecuencias: ¿por qué actúo de tal o cual forma? ¿Qué produce –en mí y fuera de mí- el actuar en esa determinada forma?”⁴

La Reflexión como herramienta de Autoeducación, fomenta este tipo de aprendizaje existencial, pues nos impulsa a experimentar en la vida cotidiana; a ser investigadores de la vida misma, siempre desde la realidad in-corporada que nos caracteriza como humanos sintientes, pensantes y actuantes.

Desde otra perspectiva de la Autoeducación, para algunos autores lograr la autoeducación conlleva necesariamente a “des-educar” ciertos aprendizajes, lo que implica dar una interpretación o valoración diferente a muchos de los contenidos culturales de nuestra sociedad.¹⁵

Según este enfoque, para autoeducarse, es necesario reemplazar automatismos y vicios arraigados por mecanismos y condiciones que favorezcan el nuevo aprendizaje. Aprender, en consecuencia, significa también desaprender.⁵

Poder lograr este cambio de enfoque hacia los contenidos culturales que se nos han enseñado, implica la presencia de un pensamiento crítico que, según Guillermo Michel, se distingue de un “pensamiento esponja” en que el primero problematiza las ideas, haciendo del pensador un investigador crítico, analítico y reflexivo, mientras que el pensamiento esponja se caracteriza por la absorción de las ideas sin juzgarlas ni cuestionarlas.⁴

El mismo autor, propone la palabra *autogogía*, en contraposición a la pedagogía, como “ciencia y arte de conducirse a sí mismo, de autodirigirse, de autoeducarse.”⁵

Si una persona decide tomar en sus manos la responsabilidad de autoeducarse, necesita “aprender a aprender”, lo cual significa encontrar métodos y técnicas adecuados para adquirir nuevos conocimientos, habilidades o actitudes a través de cada vivencia, es decir, aprender a aprovechar todas sus experiencias vitales.^{4,5}

El proceso de la Reflexión Integral, como se verá a partir del próximo capítulo es, precisamente, un método (que implica a su vez, diversas técnicas) para lograr ese objetivo (la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a través de la experiencia cotidiana).

Necesidad de una autoeducación:

Una vez comprendida la dirección que lleva la educación y vistas las consecuencias que puede generar en el individuo, resulta obvio el porqué es necesario prestar atención a la autoeducación y buscar estrategias que faciliten dicho camino.

Según Malcolm Knowles¹⁸, estas son algunas razones por las cuales es necesario autoeducarse:

- Quienes aprenden por iniciativa propia, aprenden más y mejor,
- El aprendizaje autodidáctico está más en consonancia con nuestro propio proceso evolutivo y psicológico,
- Cada día se requiere más autonomía y autodirección por parte de las personas,
- Estamos entrando a un nuevo mundo en el que el cambio acelerado será la única característica estable.

Como Feldenkrais afirma, la autoeducación se va fortaleciendo a medida que el organismo madura. En las etapas más temprana el individuo no es capaz de elegir aún muchas cosas de acuerdo a su naturaleza y temperamento. Es posteriormente cuando se va desarrollando la capacidad de elegir o rechazar aquello que nos impone la educación. De este modo, la educación y las propensiones individuales se van asociando, para establecer la tendencia que gobernará toda nuestra conducta y nuestras acciones habituales.

A medida que uno trata de mejorarse, puede encontrar en sí mismo varias etapas de desarrollo. Y a medida que progresa, los recursos necesarios para corregirse más aún, se vuelven cada vez más sutiles.¹

Este desarrollo es el que se da en cada persona, en cada organismo; sin embargo, según Feldenkrais¹, existe también un proceso de desarrollo a nivel general, que se puede apreciar en cualquier acción que se genere en la sociedad. Este proceso general de desarrollo, consta de tres etapas.

Etapas de desarrollo según Feldenkrais¹:

Primera etapa. La herencia común o actitud natural:

Este autor afirma que esta etapa se corresponde con aquellas acciones que van surgiendo de manera natural en todos los humanos, y que son producto de la herencia en común que todos poseemos. Por esta razón, estas acciones surgen en diversas comunidades sin importar lo separadas que estén en el tiempo y el espacio. Tales conductas son el caminar, correr, hablar, bailar, pelear, nadar, sembrar, crear instrumentos, etc.

Segunda etapa. La originalidad o expresión individual:

Después de surgir las actitudes naturales, se da esta segunda etapa, en la que cada individuo expresa de manera original su forma de ser y actuar. Esta etapa consiste en el establecimiento de formas propias y especiales de ejecutar las actividades naturales; en algunas ocasiones, el método personal de alguien en particular, demuestra ventajas sobre los otros métodos, por lo que es adoptado por los otros.

Tercera etapa. Sistematización

Esta etapa es resultado de la observación de las generalidades del proceso, lo que lleva a establecer los “modos adecuados” de realizar tal o cual acción. En esta etapa, se asume que hay varias formas de hacerlo, pero que una es la mejor, por lo que se establece dicha forma y se da origen a la sistematización, que lleva a la especialización.

Esta última etapa presenta ciertas ventajas y también ciertas desventajas.

Una ventaja consiste en que permite hallar conductas adecuadas que quizás no hubiéramos encontrado de manera natural, ya que el ajetreo de la vida no hubiera permitido un progreso continuado.

Una desventaja es que el surgimiento de esta etapa paraliza al individuo, pues desaloja las prácticas naturales e inhibe la acción espontánea. Feldenkrais lo describe así:

“(...) la sociedad en general niega al individuo el derecho a emplear el método natural y, antes de permitirle trabajar, lo obliga a aprender la manera aceptada de hacerlo (...)

Hoy en día asistimos a un continuo proceso de desarrollo de sistemas contruidos conscientemente, que reemplazan a los métodos individuales e

intuitivos, y vemos que las acciones ejecutadas antes en forma natural se convierten en profesiones reservadas para especialistas (...).

Hay muchas personas que no saben tocar un tambor, saltar en alto o en largo, tocar una flauta, dibujar, resolver crucigramas o ejecutar muchas otras actividades que en tiempos pasados sólo se aprendían de manera natural; hoy ni siquiera se atreven a aprender por sí solas esas artes debido a que existen para ello métodos aceptados. Tan grande es a juicio de esas personas el poder del sistema, que incluso borran de su autoimagen lo poco que aprendieron de niños acerca de esas actividades, por encontrarse empeñadas en otras que aprendieron sistemática y conscientemente. Si bien tales personas son muy útiles para la sociedad, carecen de espontaneidad y, en las esferas ajenas a lo profesional, sus vidas tropiezan con dificultades.” (Feldenkrais, p 34-36)¹

De este modo, podemos observar que el mayor inconveniente de esta tercera etapa de sistematización, es que muchas personas ni siquiera intentan hacer cosas especializadas, por lo que ni siquiera llegan a las primeras dos etapas, que están al alcance de cualquiera.

Feldenkrais concluye afirmando que es necesario examinar y perfeccionar nuestra autoimagen, para poder vivir de acuerdo con nuestra constitución y nuestras condiciones naturales, no de acuerdo con una autoimagen que ha sido establecida sin mayor conocimiento nuestro¹. Esto es, de nuevo, señalar la necesidad de llevar a cabo una autoeducación.

Requisitos para que se dé una autoeducación según Feldenkrais:

Según Feldenkrais¹, existen algunos factores que influyen en la autoeducación y que son necesarios para lograr un perfeccionamiento de sí mismo:

- Uno de ellos es la manera en que el individuo se evalúa a sí mismo. Es necesario que la persona logre por sí mismo un sentimiento humanitario que le permita un respeto firme; esta autoevaluación positiva es la que podemos encontrar en algunas personas discapacitadas que logran ver más allá de sus carencias o deficiencias, encontrando ese sentido humano que nos es común a todos.

“La dignidad es el respeto que una persona tiene de sí misma y quien la tiene no puede hacer nada que lo vuelva despreciable a sus propios ojos.” Concepción Arenal

- Otro factor determinante en el avance hacia el desarrollo humano es la disminución de la importancia personal. Esto quiere decir que para lograr avances reales, es necesario relegar a un segundo plano el respeto por sí mismo; a medida que un hombre avanza, crece y se va mejorando, toda su existencia se centra cada vez más en torno de *qué* hace, y *quién* lo hace pasa a segundo término, siendo cada vez menos importante.

“Ahora nos importa perder la arrogancia. Mientras te sientas lo más importante del mundo, no puedes apreciar en verdad el mundo que te rodea. Eres como un caballo con anteojeras: nada más te ves tú mismo, ajeno a todo lo demás.”

Don Juan Matus a Carlos Castaneda en *El Viaje a Ixtlán*

- Finalmente, otro requisito para lograr ir avanzando en el camino de la autoeducación, es aumentar la conciencia de sí mismo, lo que equivale a corregir la autoimagen, ampliándola, haciéndola cada vez mayor y más cercana a su potencial real. Según este autor, esto equivaldría a afinar un instrumento musical, de manera que pueda ser mejor su desempeño. Así, en lugar de buscar corregir los múltiples errores que puede haber en la personalidad de un individuo, se enfoca el esfuerzo en mejorar la totalidad de sus herramientas, que es su autoimagen, lo que garantizará que aquellos defectos serán modificados indirectamente.

“La corrección sistemática de la imagen constituye un método más rápido y eficaz que la corrección de las acciones y los errores aislados que presenta la conducta y cuyo número aumenta cuanto más pequeños son. Establecer una imagen inicial más o menos completa, aunque aproximada, posibilitará mejorar la dinámica general, en vez de enfrentar fragmentariamente las acciones aisladas. Este último mejoramiento es similar a corregir la ejecución de una música con un instrumento desafinado. Mejorar la dinámica general de la imagen equivale a afinar el piano mismo.”

Moshe Feldenkrais, p.32 ¹

Obstáculos que surgen durante la autoeducación¹:

Cuando se emprende el camino de la autoeducación hay que tomar en cuenta algunos obstáculos que se pueden presentar, con la finalidad de estar preparados para hacerles frente:

- El primero, es el surgimiento de nuevas dificultades que parecían no existir antes de avanzar en el propio desarrollo, pero que se tornan evidentes a medida que se progresa y se va teniendo mayor conciencia y confianza para afrontarlas.
- Otro obstáculo que se debe tener presente al llevar a cabo cualquier tipo de aprendizaje es el hecho de que éste nunca será lineal; el aprendizaje es irregular y presenta tanto avances como retrocesos. Es necesario anticipar estos retrocesos para no desanimarse y estar consciente de que, aunque después de haber adelantado un poco se puede perder el avance momentáneamente, pero que habiendo llegado a cierto punto, es más fácil regresar al mismo después y seguir avanzando.
- También es necesario tomar en cuenta la influencia que ejercen los hábitos ya establecidos, debido a que toda pauta de acción asimilada a fondo interferirá en las pautas de acción futuras.
- Finalmente, un poderoso obstáculo que hay que enfrentar cuando se lleva a cabo la autoeducación es la importancia que el individuo atribuye a su posición dentro de la sociedad, pues como ya hemos visto, la autoeducación puede llevar una dirección diferente a lo esperado por la sociedad, de manera que es posible enfrentarse ante reacciones que pueden afectar el avance si no se está preparado y seguro de lo que en verdad se considera valioso.

Pasos a seguir en la autoeducación:

El camino de la autoeducación no es algo nuevo, o que se esté inventando recientemente. Existen numerosos métodos que buscan otorgar herramientas o estrategias apropiadas para el crecimiento personal; algunos de ellos son religiosos, otros esotéricos, filosóficos o psicológicos. Según Feldenkrais¹, la mayoría de estos métodos se basan en el supuesto de que el hombre tiene ciertas tendencias dañinas que se pueden inhibir o controlar, por lo que buscan la manera de hacerlo y exigen años de esfuerzo para lograrlo. Este autor afirma que el principal error de todos estos métodos radica en enfocarse en las desviaciones o errores, como asuntos que se deben suprimir o eliminar, en lugar de enfocarse en lo que se debe mejorar, que de manera indirecta incidiría en dichos errores.

El camino debería ser, como se mencionó anteriormente, afinar el instrumento que es uno mismo, de manera que toda acción resulte favorecida, como lo resultaría cualquier melodía que se intente tocar en un instrumento bien afinado. Afinar el instrumento humano que es cada individuo, correspondería a mejorar la autoimagen que se tiene de sí mismo. Ya hemos dicho que esta autoimagen se compone de sensaciones, sentimientos, pensamientos y movimientos.

Pero, ¿por cuál de estos elementos comenzar? Feldenkrais¹ sugiere que de estos cuatro elementos que componen la autoimagen, es el movimiento con el que se debe comenzar, debido a que es el más claro y fácil de observar, es con el que más familiarizados estamos, es el que requiere un trabajo constante por parte del sistema nervioso central (que en todo momento debe mantener una postura), es en el aspecto motriz donde se puede ver reflejado, además, el estado de dicho sistema nervioso, abarca numerosas funciones que siempre implican acción muscular, incluyendo la respiración, es la base del conocimiento (ya que podemos saber lo que sucede en nuestro interior, una vez que esa información llega a nuestros músculos, organizándose en ciertos patrones que interpretamos como emociones determinadas), influye mucho en la autoimagen y autovaloración y por último, el aspecto más importante, engrana toda la experiencia, de modo tal que al modificar el movimiento, se modifican todos los otros aspectos.

El método que Feldenkrais propone para lograr mayor conciencia de uno mismo y así mejorar la autoimagen, es ejercitar el control y conciencia de los movimientos voluntarios, para así, indirectamente, influir sobre aquellas partes del todo que somos nosotros mismos, que son de más difícil acceso, tales como las emociones, los pensamientos, etc.

La idea de que el mejorar un solo elemento hará que automáticamente cambien también todos los demás, encuentra un sustento biológico en las nuevas teorías de las ciencias cognitivas, que ven al cerebro como un sistema complejo, en el cual el todo es más que la suma de sus partes, pues cada componente determina la forma que adoptará dicho sistema. Así, los estados mentales (que comprenden patrones de activación específicos, los cuales determinan la presencia de ciertas sensaciones, emociones, pensamientos y conductas), cambiarán súbita y espontáneamente al cambiar alguno de estos elementos, afectando así a todo el sistema en general. Según estas teorías, dicho sistema, es un sistema abierto, pues recibe información del contexto externo, la cual participa en la determinación de los patrones de activación o configuración que adopta, tanto como la información del contexto interno.²⁰

Aunque Feldenkrais¹ se enfoca principalmente en el aspecto motriz de la autoimagen y de las acciones, también propone prestar atención al aspecto sensorial, al sugerir que para aprender es necesario aumentar la sensibilidad, esto es, aumentar la capacidad de discriminar o sentir las diferencias. En otro apartado, sugiere también prestar atención a los pensamientos, ya que afirma que la acción y el pensamiento deben estar ligados, y no se debe frenar una por enfocarse en el otro o viceversa; el alumno debe *actuar mientras piensa y pensar mientras actúa*.

En esta tesis se sostiene que el camino de la Reflexión Integral, tal y como lo definimos a lo largo de este trabajo, puede llevarnos a un mejoramiento de la autoimagen en todos sus aspectos: sensorial, emocional, cognitivo y motriz. Estamos de acuerdo con la idea de Feldenkrais¹ y Siegel²⁰, de que mejorando uno solo de estos, se afecta indirectamente a los otros, ya que la experiencia no se puede dividir, pero creemos que si la atención se dirige de manera activa hacia cada uno de dichos componentes, la conciencia será más amplia, y contaremos con más herramientas para llevar a cabo la autoeducación. Esto llevará a una mejor integración entre lo que se siente, se piensa y se actúa, que es a final de cuentas, el principal objetivo de la autoeducación.

Resultado de la autoeducación:

Se ha dicho ya que la autoeducación busca una integración entre los aspectos sensorial, emocional, cognitivo y motriz, lo cual se logra mejorando la autoimagen cada vez más, es decir, ampliando la conciencia sobre sí mismo.

Pero esta integración, se logra luego de haber realizado cierto trabajo; en los pasos previos a dicha integración, encontramos el conocimiento de uno mismo. Se puede afirmar que el primer resultado del trabajo de autoeducarse es el Conocimiento o, dicho de otro modo, lo primero que perseguimos al emprender el viaje de la autoeducación es el conocimiento de sí mismo, y es a través de éste que lograremos el desarrollo personal y la integración de nuestro ser.

El conocimiento de uno mismo es un estado de la existencia humana, que implica conciencia junto con la comprensión de lo que sucede dentro de ella o sea, con la comprensión de lo que ocurre en nuestro interior cuando estamos plenamente conscientes.¹

Para Guillermo Michel, el conocimiento es el saber asimilado. “Algo así como el alimento del cuerpo que pasa a ser carne de mi carne y sangre de mi sangre. Conocemos, pues, cuando lo aprendido se transforma en aprehendido. Cuando puedo explicarlo, criticarlo, re-inventarlo, aplicarlo...”⁴

Según Feldenkrais¹, existen tres estados de la existencia humana: el sueño, la vigilia y el conocimiento. En el desarrollo personal de un individuo se pueden tomar medidas en cada uno de estos estados para lograr una mejora. El sueño permite realizar mejoras mediante la sugestión, la vigilia resulta un estado adecuado para lograr avances mediante la repetición y la explicación, pero el conocimiento es diferente: en este estado el desarrollo se logra mediante la expansión de la conciencia.

El conocimiento es una etapa nueva de la evolución, ya que implica la capacidad de juzgar, distinguir, generalizar, formular pensamientos abstractos, imaginar y mucho más, lo que permite también, la identificación de las necesidades orgánicas y la selección de los medios adecuados para satisfacerlas. Todas estas funciones solo fueron posibles con un sistema nervioso más desarrollado. “Conocer los propios impulsos orgánicos constituye la base del autoconocimiento humano” y ofrece al hombre un medio, en potencia, para dirigir la propia vida, cosa que, como afirma Feldenkrais¹, “pocas personas han logrado hasta ahora”. A lo que añade, “Parece que vivimos en un breve período histórico de transición que anuncia la aparición del hombre verdaderamente humano”.

Mucho se dice que este período histórico se encuentra marcado por este despertar de la conciencia y búsqueda del conocimiento, lo que se observa claramente en las tendencias actuales que buscan contactar con uno mismo, y que se ejemplifican en corrientes como la Gestalt, técnicas de conciencia corporal, el yoga, y la meditación, que están cobrando cada vez más auge.

Feldenkrais refiere una parábola tibetana (Feldenkrais, p. 62)¹, en la que se describe al hombre sin conocimiento de sí mismo como un carruaje que es manejado por un cochero dormido (una conciencia dormida), cuyos pasajeros son las emociones y los caballos sus músculos. “Mientras el cochero siga dormido, el carruaje será arrastrado sin objeto alguno hacia este o aquel sitio; cada pasajero procurará dirigirse a un sitio particular y los caballos tirarán en otras direcciones. Pero cuando el cochero se despierta y toma las riendas, los caballos tiran del carruaje hacia los destinos a donde deben llevar a los pasajeros. En aquellos momentos en que el conocimiento logra formar unidad con el sentimiento, los sentidos, el movimiento y el pensamiento, el carruaje avanza a gran velocidad por el camino que le corresponde”.

Es así como actúa la autoeducación para permitir el avance armonioso y fluido del carruaje que es el hombre. Es así como la autoeducación permite la integración de los pasajeros, los caballos y el carruaje en su totalidad, al despertar al cochero, al despertar el conocimiento de uno mismo. Cuando no existe este conocimiento, cuando está dormido, el avance del carruaje es irregular, va hacia un lado, luego hacia otro y en ocasiones, ya no avanza hacia ningún lado. Es entonces cuando, tiene que venir la voluntad, que es otra cochera, pero ésta, es aferrada y férrea, con la mirada fija en el punto donde le enseñaron que debía ser el destino, y que esta voluntad asumió como meta sin dudar, empeñada en dirigir el carruaje por los caminos más inhóspitos y que, en ocasiones, hasta tiene que bajarse a empujar la estructura para que avance contra la empinada cuesta. Qué diferente es el trayecto cuando se despierta la conciencia, cuando existe comprensión y es el conocimiento de uno mismo el que dirige el carruaje.

Papel de la voluntad:

En lo que se refiere a la acción, Feldenkrais¹ propone eliminar los esfuerzos opuestos y los esfuerzos innecesarios para llevar a cabo determinada acción, y utilizar la voluntad para mejorar nuestras capacidades y hacer más fácil el avance, ya que a mayor capacidad, menor esfuerzo.

De este modo, el desarrollo de la voluntad y el autocontrol es tan solo una condición necesaria para lograr la autoeducación, no un medio para adquirir dominio sobre nosotros mismos o sobre otros.

De hecho, este autor afirma que cuando alguien usa la fuerza de voluntad para superar a toda costa sus deficiencias, tiende a volverse duro; un adulto amargado que se desquita con los demás y, aún así, quizá no sea capaz de modificar aquello que se proponía a pesar de sus grandes esfuerzos.

La educación tradicional no ha tomado esto en cuenta y otorga a la voluntad un papel central:

“En los sistemas de enseñanza aceptados hoy en general se insiste sobre todo en alcanzar cierto objetivo, a cualquier precio, cualquiera que sea la cantidad de esfuerzo desorganizado y difuso que se aplique. En la medida en que los órganos del pensamiento, del sentido y del control no se encuentren preparados para una acción coordinada, continua, suave y eficaz –y por lo tanto también agradable- hacemos intervenir partes del cuerpo sin discriminación alguna, aún si no son necesarias para la acción que se requiere, e incluso si interfiere con ella. Uno de los resultados es que a veces ejecutamos una acción y al mismo tiempo la opuesta.” (Feldenkrais, p. 69)¹

Lo que hay que hacer, según este autor, es aprender a eliminar los esfuerzos que se oponen a la meta deseada, desarrollar nuestras capacidades y usar la fuerza de voluntad solo cuando se requiere de un gran esfuerzo.

Debido a que la autoeducación lleva a una integración y armonía entre sensación, sentimiento, pensamiento y movimiento, se puede afirmar que mientras se avanza en este camino, se va logrando también mayor armonía en todo lo que se hace, por lo que la fuerza de voluntad se vuelve cada vez menos necesaria y las acciones fluyen con más facilidad.

Conocerse a sí mismo es aprender

La relación entre aprendizaje y conocimiento es muy estrecha. El resultado del aprendizaje es siempre el conocimiento; podríamos decir que aprender es conocer y conocer es aprender. En la autoeducación el aprendizaje que se logra es el conocimiento de sí mismo y posteriormente, como ya se mencionó, se logra la integración del individuo.

Aprender significa transformación, ya que implica la adquisición de nuevas formas, lo que le cambia a uno mismo la forma.

La palabra “aprendizaje” viene del latín *aprendere*: asir mentalmente, la cual a su vez, deriva de la raíz *prendere*: coger, asir²². Así Abbagnano²¹ señala lo siguiente:

“Aprehensión (...es un...) término introducido por la escolástica del siglo XIV para designar el acto mediante el cual se apresa o adopta como objeto un término cualquiera (concepto, proposición o cualidad sensible).”

Es así que la noción de aprehendizaje en su origen etimológico, nos devela el acto intelectual humano de prender, coger, apresar, adoptar, en fin, vemos que la raíz de la palabra nos remite a un acto mental de apropiación.

Según las diversas teorías del aprendizaje, se pueden tomar distintos enfoques hacia el mismo.

En un enfoque constructivista, el aprendizaje implica la apropiación del conocimiento, pero, según esta visión, el conocimiento es una realidad construida para asimilarla a la propia estructura cognitiva del sujeto, mediante la organización de esquemas, al tiempo que dicha estructura se acomoda a esa realidad para poder incorporarla.

“El organismo cognoscente es en todos los niveles un agente muy, muy activo que siempre afecta al medio, que construye concretamente su ambiente asimilándolo a esquemas al mismo tiempo que acomoda estos esquemas a las restricciones del ambiente.” Jean Piaget²³

En un enfoque humanista, el aprendizaje como apropiación es la piedra angular de la educación centrada en la persona. Este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio tal como se hace con el alimento que se ingiere, digiere y asimila.²⁴ Es así como se va dando la construcción de sí mismo desde el nacimiento, pues todos los objetos alcanzables se vuelven ‘alimentos’ que nutren a la persona.

En un enfoque conductual, el aprendizaje será el cambio en la conducta observable, considerando que los procesos mentales como el pensamiento, la memoria, las intenciones, las emociones y motivaciones ocurren dentro de una “caja negra” en la que es imposible mirar.²⁵

En un enfoque cognitivo, a diferencia del enfoque anterior, se pone énfasis precisamente en esos procesos mentales, considerando que el aprendizaje es resultado del procesamiento de la información que se da dentro de esa “caja negra”. Es así que, según esta visión, los sujetos se vuelven fuentes de planes, intenciones, metas, ideas, recuerdos y emociones que son usadas activamente para aprender y organizar el conocimiento.²⁵

Finalmente, en un enfoque social, se considera que la interacción social, las herramientas culturales y la actividad dan forma al desarrollo individual y al aprendizaje. De este modo, participando en una amplia variedad de actividades con los otros, los individuos internalizan (o se apropian de) los resultados producidos durante la actividad conjunta, con lo que el conocimiento aparece dos veces, primero en un nivel social (interpersonal) y luego en un nivel individual (intrapersonal).²⁵

A pesar de sus diferencias, todos estos enfoques implican cierta transformación del individuo, ya sea a nivel de sus pensamientos, o de sus conductas. Nosotros agregaríamos que también implica transformación en las maneras de sentir y relacionarse con los contextos.

El proceso de la Reflexión Integral, que será descrito, desarrollado y explicado a lo largo de este trabajo, permite llegar a la base fundamental del aprendizaje, a las raíces más profundas de cualquier transformación, pues va dirigido antes que nada, al conocimiento de uno mismo, donde se encuentran cómodamente instalados los sentimientos, pensamientos y conductas habituales, que serán los primeros elementos que hay que conocer para realizar cualquier cambio, o bien, para decidir mantener algunos de ellos que hayan mostrado ser adecuados para determinados contextos a lo largo de mi historia de vida. Este grado de adecuación o inadecuación, y por ende, de necesidad de cambio, estará determinado por mi propio ser in-

corporado, es decir, que esa necesidad de cambio será dictada por lo que me digan mis afectos.

Bibliografía:

1. Feldenkrais, M. Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal. Barcelona: Editorial Paidós; 1985.
2. Frager, R. y Fadiman, J. Teorías de la personalidad. Segunda edición. México: Oxford University Press; 2001.
3. Jung, C. A psychological approach to de dogma of the Trinity”, en Collected Works, vol. 11; 1942
4. Michel, G. Aprende a Aprender. Guía de Autoeducación. 10ª edición. México: Editorial Trillas; 1988.
5. Michel, G y Luviano, V. El Mundo como Escuela. Manual para el Aprendizaje Auotdirigido. México: Editorial Trillas; 1982.
6. Fromm, Erich. Más allá de las cadenas de la ilusión. Mi encuentro con Marx y Freud. México: Herrero Hnos; 1964.
7. Fromm, Erich. Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea. México: Fondo de Cultura Económica; 1956.
8. Savater, F. El valor de educar. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América; 1997
9. Giddens A. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu; 2003.
10. Giroux H. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos 1985. México: Era; 36-65.
11. Tedesco, J. C. El nuevo pacto educativo. Madrid: Editorial Anaya; 1995.
12. Freinet, C. Ensayo Psicología Sensitiva. Reeducción de las Técnicas de vida sustitutivas. Madrid: Editorial Villalar; 1977.
13. Dewey, J. Democracia y Educación. Madrid: Ediciones Morata; 1997.
14. Durkheim, E. La educación, su naturaleza y su papel. Barcelona : Ediciones Península, 1996.
15. Bach, E. y Darder, P. Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor. Barcelona: Paidós; 2005.
16. Dewey, J. The School and Society. Reproducido en Historia de la educación occidental. Barcelona: Herder; 1985.
17. Horney, K. New ways in psychoanalysis, New York: Norton; 1939.
18. Knowles, M. Self-Directed Learning. New York: Associated Press; 1975.
19. Castaneda, C. El Viaje a Ixtlán. México: Fondo de Cultura Económica; 2005.
20. Siegel, D. (2007) La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

21. Abbagnano, Nicola (1999), Diccionario de filosofía. México: Fondo de Cultura Económica
22. Gómez de Silva, Guido (1999), Breve diccionario etimológico de la lengua española. México: Fondo de Cultura Económica
23. Flavell, John H. (1998), La psicología evolutiva de Jean Piaget, México: Paidós.
24. González Garza, Ana María (1998), El enfoque centrado en la persona, Trillas, México.
25. Quesnel, D. Aplicación del método de Aprendizaje Cooperativo en la Asignatura de Patología General e Inmunología en Marco Teórico, pags 8-20. México: UNAM; 2010
26. En URL <http://www.fundamor.humanet.com.co/problem.html>. Consulta Junio 2011
27. Corripio, F. (1995) Diccionario Etimológico General de la Lengua Castellana. México: Ediciones B, S. A
28. Fernández, C. (2006) El Concepto de Psicología Colectiva. México: UNAM-Facultad de Psicología-DGAPA

Capítulo 2. La Reflexión Integral

Una definición, al parecer con más sentido, de Inteligencia:

“Hacer lo que se pueda con lo que se tenga para embellecer la vida, la de uno y la de los demás.” (Fernández: 2004; 39)⁷.

Esqueleto del capítulo:

Introducción. Definición de Reflexión (Integral). Fundamentos teóricos de la definición de Reflexión (Integral). Antecedentes históricos en la definición de Reflexión-Período antiguo: Presocráticos y Sócrates. Platón. Aristóteles. Neoplatonismo: San Agustín. Santo Tomás. San Buenaventura. Racionalismo: Descartes. Spinoza. Leibnitz. Asociacionismo y Empirismo: Locke. Berkeley y Hume. Los Mill. La Unión de Empirismo y Racionalismo: Kant. Hegel. Husserl. El comienzo de una Psicología Independiente: Wundt y el Estructuralismo. Psicología del Acto. Desarrollos posteriores: La escuela de Würzburgo. Darwin y la evolución. Galton. La Psicología del pensamiento de América: James. Funcionalismo. Conductismo. Sociología. Integración de los componentes: Sobre el Contexto. Sobre los Afectos. Sobre la Razón. Sobre la Conducta. La Reflexión. El proceso de la Reflexión Integral: Fase afectiva. Fase cognitiva. Fase conductual.

INTRODUCCIÓN.

Asumir la responsabilidad que conlleva la autoeducación implica prestar atención a uno mismo, y voltear reflexivamente sobre las propias sensaciones, emociones, pensamientos y acciones, para encontrar aquello que genera molestia o incomodidad y encaminar toda nuestra intención y atención a resolver las situaciones de la vida cotidiana de manera más asertiva, de acuerdo a nuestra naturaleza más íntima. Para lograr esto, es requisito indispensable conocerse a sí mismo.

De este modo, afirmamos con Sócrates que *“una vida sin reflexión no merece ser vivida”* (Platón, en Fedón p. X)

En este capítulo se llevará a cabo una definición de lo que es la Reflexión desde nuestra perspectiva, a la que hemos llamado Reflexión Integral, después se diferenciará de las definiciones típicas que se le dan y se le han dado al término “Reflexión” a lo largo de la historia tanto desde el punto de vista etimológico, como las investigaciones que manejan el término como sinónimo de pensamiento con una forma “lógica”, dirigido hacia la solución de problemas. Se notará que nuestra definición de Reflexión Integral consiste en una integración de estas dos visiones más otros componentes específicos (conciencia, atención, aspectos afectivos, afectividad, cognición, conducta, contexto, experiencia cotidiana, solución de problemas) mostrando claramente el modo en que forman un todo, luego de demostrar como se les ha ido desintegrando a lo largo de la historia.

Así mismo, se fundamentará que una definición integral de reflexión, permite tomar en cuenta todos aquellos aspectos que, de alguna manera, han sido olvidados u obviados en otros trabajos enfocados a la reflexión, como lo es sobre todo y principalmente, el aspecto afectivo.

En este trabajo en cambio, le damos la primacía a los afectos, colocándolos en un lugar determinante del proceso, siendo los que inician, dirigen y terminan el mismo.

Del mismo modo, queremos enfatizar que el proceso de Reflexión Integral, permite al individuo prestar atención a cada componente de la experiencia, de la que él mismo forma parte constitutiva, incluyendo sus sensaciones, emociones, pensamientos y conductas. Esta atención focalizada a cada componente de la experiencia, le otorgará datos e información sobre sí mismo, que le serán de gran utilidad en la solución de problemas. El prestar atención a dicha información permitirá abarcar la experiencia de una manera más cabal, pues generalmente las investigaciones sobre solución de problemas se avocan a la información que nos otorga el ambiente y la situación en particular, sin tomar en cuenta al propio observador y todo el contexto interno que el mismo conlleva.

Finalmente, argumentaremos cómo el proceso de Reflexión Integral permite aumentar el grado de conocimiento o autoconciencia del sujeto, favoreciendo así el llevar a cabo su proceso de autoeducación y desarrollo personal.

DEFINICIÓN DE REFLEXIÓN (INTEGRAL).

En el terreno común, se piensa que la Reflexión es una acción meramente cognitiva, en la que no intervienen las sensaciones, las emociones ni otros elementos que no sean intelectuales, es decir, en la que intervienen exclusivamente los pensamientos.

Para nosotros, la Reflexión es:

Un proceso global e integrador que, permite al individuo ampliar la conciencia que tiene de sí mismo al enfocar su atención en los componentes afectivos, cognitivos y conductuales, que se presentan en el contexto de su experiencia cotidiana, dirigiendo estas observaciones, de forma lógica, hacia la solución de conflictos, y actuando en consecuencia.

Esta definición consta de dos etapas diferentes, que se unen en un solo proceso, y que se pueden ver por separado. Por un lado esta la etapa contemplativa, y por el otro, la etapa de acción, que se fundamenta en un proceso "lógico". Las dos son unidad en este proceso, al que llamamos Reflexión Integral, y, que para este trabajo, está dirigido a la solución de problemas.

Cabe aclarar que existen varias diferencias entre el pensamiento "lógico" real y la lógica formal que se enseña en los libros de texto, como bien lo hace Dewey (1933-1989)⁴: 1) la lógica formal es impersonal, por lo que es independiente de la actitud del pensador, mientras que el pensamiento "lógico" real depende de los hábitos del individuo. 2) las formas lógicas son constantes, independientemente de la materia con que se las rellene, mientras que el pensamiento "lógico" real es un proceso que deviene, que está cambiando continuamente mientras la persona está pensando, por lo que toma en cuenta el contenido, que a veces genera mayor perplejidad y a veces conduce a soluciones. 3) la lógica formal no presta atención al contexto, mientras que el pensamiento "lógico" real surge precisamente con relación a un contexto en el que se genera alguna situación inestable.

En este trabajo se tomará al pensamiento enfocado a la solución de problemas, como un pensamiento "lógico" en el sentido de la lógica real que se da en la vida cotidiana, y no en el

sentido de la lógica formal que se explicó en el párrafo anterior. En el capítulo del aspecto cognitivo se profundizará un poco más sobre la idea de la “lógica”

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA DEFINICIÓN DE REFLEXIÓN (INTEGRAL).

Nos interesa sobre todo llevar a cabo un trabajo integral porque, como bien lo dice (Fernández: 2004; 233)⁷ “la sociedad mental es un pensamiento esférico: la realidad es integral”.

Desde este punto de vista se sostiene que no existe una ruptura o dualismo entre la mente y el cuerpo, entre la afectividad y la cognición, entre el ser y el hacer, ni entre el individuo y sociedad.

En este sentido, el pensamiento de John Dewey se adecúa a nuestra visión, ya que si bien no centra su atención en las cuestiones afectivas o contextuales, tampoco es ignorante de ello, demostrándolo en frases como “siempre que se produzca actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que en un comienzo no es más que una cualidad *emocional* de la situación completa” (Dewey: 1933/1989; 104)⁴; o en ésta otra: “la inferencia tiene lugar por o a través de la sugerencia que surge de todo cuanto se ve o se recuerda. Ahora bien, mientras que la sugerencia irrumpe en la mente, sus características concretas dependen de la experiencia del sujeto, y ésta, a su vez, del estado general de la cultura de la época. [...] y de las preferencias, deseos, intereses, e incluso del estado emotivo del sujeto.” (pág. 94)⁴.

Con esto podemos observar que Dewey pone especial atención en la descripción del pensador y, en la resolución de problemas, sin dejar totalmente de lado los componentes afectivos y contextuales. Otro ejemplo: “[...] el pensamiento real hace siempre referencia a algún contexto” (Pág. 78)⁴.

Además, podemos ver que también toma muy en cuenta los aspectos conductuales, ya que para Dewey, un pensador, lo es en la acción, como lo menciona Gabuncio: “un pensador eminentemente activo, incluso práctico; no está sentado, sino en movimiento; no es un pensador abstraído, vuelto hacia sí mismo, sino un atento observador de las cosas que ve; escruta y experimenta como una forma de relación normal con el mundo; no es un pensador serio y grave, sino un sujeto responsable pero lúdico, que procura y sabe disfrutar cuando hay cierto equilibrio en sus habilidades y las dificultades que afronta. [...] el pensador de Dewey no es un pensador solitario, sino social; en cualquier caso, no llega a convertirse en un pensador reflexivo al margen de su sociedad.” (Gabuncio: 2005; 30).¹⁰

Si bien Dewey no hace mención especial al cuerpo, sí atribuye especial importancia a los sentidos al argumentar “cuando algo se hace inteligentemente, uno se ve impelido, si la obra llega a buen fin y siempre que no se trate de mera rutina, a utilizar los ojos, los oídos y el sentido del tacto como guías de la acción. Sin un constante y vigilante ejercicio de los sentidos, ni siquiera el juego podría tener lugar, [...] es un factor indispensable de éxito en lo que se trata de hacer.” (pág. 211)⁴.

El énfasis que se está poniendo en el concepto de integración tiene su contraparte en el pensamiento del cartesianismo, al cual se le ha adjudicado la división del pensamiento, del conocimiento y la realidad, como muy bien se describe en la siguiente cita:

“<<Lobotomía>> significa cortar un lóbulo del cerebro; lo mismo aplicado a la dualidad, se llama <<dicotomía>>, <<cortar en dos>> por obra de Descartes, y así el pensamiento de la sociedad queda dividido en lo psíquico y en lo físico, lo tangible y lo intangible. A partir de ahí el conocimiento y la realidad se vuelven mundos separados que no pueden reunirse porque finalmente lo que se partió en dos es el pensamiento que los piensa. La dicotomía, es la lobotomía de la dualidad. Y a partir de que se dicotomiza oficialmente el mundo en espíritu y materia, ha venido ocurriendo una serie de fragmentaciones -la sensación se separa de la percepción, lo interior de lo exterior- cada vez más desbocada y subdividida -la cantidad se separa de la cualidad, la estética de la verdad-, de manera que a la fecha el pensamiento de la sociedad resulta ser una entidad rota en dos. [...] Y si la gente estuviera contenta con sus estragos, vaya y pase, pero parece que no, porque cada vez que algo se parte en dos -lo racional y lo afectivo, lo abstracto y lo concreto- queda en medio un hueco que no se puede rellenar porque no está hecho de ninguno de los dos.” (Fernández: 2004; 18-19)⁷.

El cartesianismo es un modo de pensar muy específico que hunde sus raíces en el siglo VII y que concibe a los humanos en forma mecánica. Su conocimiento pretende remitir a causas permanentes e inmóviles, ya dadas de antemano y para siempre. Es en cierto grado, un tipo ideal, no un tipo existente.

El cartesianismo es fuerte para postular reflexiones, reglas o verdades “universales”, encontrar elementos simples, pensar deductivamente, descubrir funcionamientos mecánicos y postular caracteres innatos. Nos permite comprender lo compartido de manera uniforme en la materia y en la sociedad, indagar los componentes últimos, razonar desde la lógica y matemática, comprender los sistemas no alterados por la subjetividad ni por la cultura.

El cartesianismo es débil en cambio en otros ámbitos: comprender la realidad y la experiencia tal cual son; distinguir diferencias particulares; comprender la irreductible individualidad; estudiar lo complejo, múltiple e indeterminado por sí mismo; aquilatar el peso de la cultura y de la sociabilidad; comprender las correlaciones entre lo animal y lo humano; integrar y sintetizar conocimientos, proceder mediante la inducción, la comparación y la analogía, e integrar el conocimiento tomando en consideración el conocimiento global de los sistemas; apreciar los procesos, el desarrollo, la historia, el cambio y la variación.

El cartesianismo suele quedarse en lo simple, sin alcanzar jamás la complejidad, ni mucho menos el pensamiento de vuelta de lo complejo a lo simple, para concebir la totalidad. Cuando unifica, lo hace en forma racional abstracta, anula la diversidad.²²

ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN LA DEFINICIÓN DE REFLEXIÓN.

Una de las premisas que se están adoptando en esta tesis es que el pensamiento le pertenece a la sociedad completa⁷, a su historia, a su cultura, por lo que no podemos dejar a un lado la historia de la cual venimos, la historia que nos permite entender el movimiento en el cual estamos inmersos. Lo mismo ocurre con la historia del pensamiento, y con las explicaciones que se han dado sobre el mismo a lo largo del tiempo. Muchos afirman que comienza en la

antigua Grecia, y que es ahí donde se gesta la historia del pensamiento occidental, por lo que es precisamente ese punto desde donde partiremos, para después ver, cómo el cartesianismo ha venido impactando a las diferentes áreas del conocimiento humano, en particular a la filosofía y la psicología del pensamiento que son, sobre todo, las áreas que nos interesan, ya que de la filosofía podemos extraer las primeras definiciones sobre la reflexión, así como observar la manera en que el pensamiento de la sociedad se va moviendo de forma gradual, de manera que, una idea antecede a la otra.

PERIODO ANTIGUO.

Presocráticos y Sócrates.

Como comenta (Magee: 1990; 17)¹⁷, cualquier intento de contar la historia de la filosofía occidental debiera de comenzar en Grecia, cuna no sólo de los primeros filósofos occidentales, sino de algunos de los más importantes. El más conocido es Sócrates, que murió en el año 399 a.C. Pero hubo filósofos destacados antes de él, por ejemplo Pitágoras, Heráclito y Tales, quien alcanzó su máximo esplendor en el siglo VI a.C.

Suponiendo que se pueda afirmar que los filósofos presocráticos tuvieron una preocupación común, ésta fue sin duda la preocupación de encontrar principios universales que explicaran la totalidad de la naturaleza. Sócrates se oponía a ellos. Sostenía que lo que más necesitamos saber no es cómo funciona la naturaleza, sino cómo debemos vivir, y, por lo tanto, que lo primero que hemos de plantearnos son las cuestiones morales. Dado que no nos ha llegado directamente ninguna de las obras de los filósofos presocráticos, todo lo que sabemos de los filósofos mencionados nos ha llegado por vía indirecta. El Primer filósofo que escribió obras que han llegado hasta nosotros es Platón. Fue discípulo de Sócrates: de hecho casi todo lo que sabemos de Sócrates es a través de la obra de Platón. Así pues, si hemos de escoger arbitrariamente un punto de partida en lo que al fin y al cabo es una historia continua, uno bueno sería el 399 a.C., con la muerte de Sócrates y los escritos de Platón.¹⁷

Platón.

Para Platón aprender es recordar, es recuperar reservas de conocimiento que tuvimos en nuestra mente antes de nacer. Ese conocimiento, que está en nuestro interior, aunque no podamos acceder a él fácilmente, es lo que nos permite eliminar las respuestas falsas y demostrar que son incorrectas. Si está dentro de nosotros el conocimiento de las respuestas a esta preguntas, y si poseemos ese conocimiento independientemente de nuestra experiencia del mundo en el que vivimos, el mundo en el que utilizamos nuestros sentidos y vamos de un sitio al otro; si nuestro conocimiento es anterior a todo ello e independiente de todo ello, entonces lo que conocemos -la justicia, la belleza, el valor- debe de ser independiente del mundo empírico en el que vivimos y anterior a él. Esta última tesis es la afirmación fundamental de la Teoría de las ideas: la justicia, la belleza y otros conceptos semejantes existen anterior e independientemente de todas las acciones y las personas justas, todos los objetos y personas bellas que podamos encontrar en el mundo sensible. La belleza y la justicia existen por sí mismas separadamente. Para Platón el alma se separa del cuerpo, precisamente porque no se piensa en el lugar ni el momento en el que el cuerpo esta aquí y ahora.¹⁷ Tal alma racional tiene que actuar sobre el mundo sensible, pero es enteramente diferente de él. Así

pues, Platón ha defendido un dualismo de cuerpo y alma, que tuvo gran influencia en el mundo cristiano.¹⁸

Así, para Platón, si se pregunta ¿Qué es la justicia?, refiriéndose a la justicia en cualquier parte, en cualquier momento, la justicia en sí misma está donde está la mente, no porque se esté en un lugar concreto mejor, sino porque de ninguna manera estamos en el aquí y en el ahora, en el espacio. Estamos inmersos en generalidades. De modo que se puede emplear la expresión <<mundo de las ideas>>, siempre que se comprenda que su significado es el reino de las generalidades invariables. (Magee: 1990; 23-27)¹⁷.

Aristóteles.

Hijo del médico de la corte del rey de Macedonia, nació en Estagira en el 384 a. de C. Se educó en Atenas, y a los diecisiete años ingresó en la academia de Platón. Permaneció allí durante veinte años, hasta la muerte de Platón en el 347 a. de C. Pasó los siguientes doce años en exilio político. Durante este período se interesó principalmente por la investigación biológica (incluso fue tutor de Alejandro Magno por un tiempo). Volvió entonces a Atenas, y durante los siguientes doce años se dedicó a la enseñanza en una escuela que fundó él mismo, el Liceo. Entonces tuvo que exiliarse otra vez, pero murió tan solo un año después, en el 322 a.C., a los setenta y dos años de edad.

Es **Aristóteles** el que sienta el precedente de la idea de Reflexión, aunque él no la llama aún de este modo. Aristóteles habla de un desdoblamiento que permite a los seres inteligentes conocerse a sí mismos como objetos, frente a frente. Su idea se basa en la teoría del “acto” y la “potencia”: los seres inteligentes tienen una energía que los constituye (la potencialidad activa), la cual les permite objetivarse a sí mismos.

El acto puro es pura *entelequia* (realidad que ha alcanzado o está en vías de alcanzar su perfección, realidad que tiene el fin en sí mismo y que es impulso de vida), no tiene el carácter negativo del poderse desdoblar, es eterna autopresencialidad de manera constitutiva.¹²

También se remonta al tiempo de Aristóteles la tradición filosófica conocida como asociacionismo, que es la precursora más importante de la psicología científica del pensamiento. En su tratado *De memoria et reminiscentia* (II 451 b 10 sigs.) presentó un principio de asociación en sus dos formas principales: la asociación por semejanza y la asociación por contigüidad. (Ferrater: 2004; 255)⁵, los cuales siguen siendo vigentes en la actualidad.

Aristóteles admite perfectamente que en algunas ocasiones conferimos más importancia a las percepciones de nuestros sentidos y en otras a nuestras convicciones y dichos populares. Su idea, es que tanto la percepción como la creencia, son interpretativas y selectivas; el modo en el que percibimos las cosas es una parte inseparable de nuestro marco conceptual, y del modo en el que, como seres humanos damos sentido al mundo. No podemos ir más allá de nuestra experiencia de forma coherente: el único proyecto que podemos emprender y llevar a cabo es el de investigar y delimitar la esfera de nuestra experiencia. No podemos darle a ningún principio una explicación que se salga de nuestro discurso y de nuestro esquema conceptual. Los principios se justifican por su posición en la experiencia y por el papel que desempeñan

fuera de ésta, no por algo completamente externo. Lo que es completamente externo no puede entrar en nuestro discurso ni en nuestro pensamiento, y por esta razón no puede tener ningún sentido para nosotros en absoluto. (Magge: 1990; 39-41)¹⁷.

Para Aristóteles todos los seres vivos tienen un alma, con lo que defiende cierto pansiquismo. Por otra parte, el alma la entiende como forma del cuerpo, que es a su vez materia del alma, dentro de su concepción general de *hilemórfica* (doctrina que afirma que todos los cuerpos están constituidos por materia y forma). Por ello, para este filósofo griego, la filosofía es una rama de la biología. Sin embargo, en *De generatione animalium*, señala que el alma inteligente (*nous*), puede ser “separable” del cuerpo. En todo caso frente al dualismo de Platón, Aristóteles sostiene preferentemente un monismo de cuerpo y alma. Para él, las facultades psicológicas son poderes de los cuerpos y en los cuerpos.¹⁸

Este breve examen de la concepción platónica y aristotélica nos muestra que ya desde tiempos antiguos aparecen las dos posturas básicas acerca del problema mente-cuerpo, a saber dualismo y monismo.¹⁸

NEOPLATONISMO.

El neoplatonismo es, por una parte, la renovación del platonismo en diversas épocas de la historia de la filosofía, y, por otra, una corriente que, originada en la última fase pitagorizante de la filosofía platónica, atraviesa como una constante la historia del pensamiento de Occidente. En este último sentido, el neoplatonismo se halla preformado en la antigua academia platónica, cuando Espeucipo y Jenocrates funden la idea platónica del Bien con la idea pitagórica del Uno, o bien subordinan la primera a la segunda. Esta subordinación, característica del neoplatonismo, consiste en la atribución a lo Uno de la suprema perfección y realidad, y en la derivación de todo lo existente a partir de una unidad originaria. (Ferrater: 2004. pág. 2530)⁵

Para los **neoplatónicos**, la reflexión es el carácter propio del entendimiento y signo de su inmaterialidad, lo que le da al ser inteligente su valor ontológico; esta idea va de acuerdo con la dialéctica que considera al espíritu y la materia como entidades separadas. Así, el valor ontológico deriva de la autopresencialidad, pues para ellos el ser perfecto es aquel que se vuelve sobre sí mismo (*to pros heauten epistreptikon*). La palabra que ellos usaban en lugar de reflexión era *epistrofé*, que significa vuelta.¹²

San Agustín.

El neoplatonismo, que en cuanto religión se hallaba en la más violenta oposición al cristianismo, parece desaparecer temporalmente con la victoria cristiana, pero la posterior evolución del cristianismo condujo a las diversas síntesis helénico-cristianas que culminaron en San Agustín, por el cual penetró principalmente el neoplatonismo en la mística de la Edad Media. (Ferrater: 2004; 2531)⁵. Para **San Agustín**, la reflexión tiene también una base metafísica, que parte de su concepción dualista cuerpo/alma; en la cual el cuerpo, al ser algo inferior, no puede influir en el alma, que es superior. Es por esta razón que para San Agustín el conocimiento de los sentidos solamente tiene valor para el hombre exterior. Sin embargo, si la inteligencia quiere volver sobre sí misma, cobrar conciencia de sí o reflexionar, debe

desconectarse del material aportado por la fachada exterior, para así ganar energía que le permita profundizar en su interior. Cuando el hombre ejercita su capacidad de reflexión (privativa del hombre interior o alma), descubre la luz divina que le permite alumbrar las ideas y le permite conocer la auténtica verdad. Es así que, según San Agustín, la única y definitiva posibilidad de conocer la verdad reside en la reflexión.¹²

“Lo que se de mí, lo sé porque Tu me iluminas y lo que ignoro, permanecerá en tinieblas hasta que se convierta en mediodía por tu presencia” (Confesiones X, 5, 7)¹²

Santo Tomás.

Por otro lado, para **Santo Tomás**, la reflexión tiene también una connotación metafísica ya que se fundamenta en la inmaterialidad. Los seres inmateriales, al no tener partes, ni res extensa, pueden reflexionar; de este modo la inmaterialidad permite el conocimiento y la reflexión. Con esto último podemos ver que, para Santo Tomás y los escolásticos, la reflexión tiene también una acepción gnoseológica, y en este sentido distinguen dos tipos de reflexión:¹²

- 1) La reflexión incompleta o *Sensorium commune*: Es por la que el que siente se da cuenta de que siente y distingue ese específico sentir de cualquier otro. En esta reflexión no se da el acto completo, ya que permite un segundo acto reflexivo por parte del espíritu en el que se comprende.
- 2) La reflexión completa: Esta procede del entendimiento y es la que se da cuando el sujeto reflexiona sobre sí mismo; es precisamente esta capacidad de reflexión sobre sí mismo la que confiere al entendimiento su capacidad de captar la verdad o falsedad. (Sto. Tomás De Veritate q1a9)¹²

San Buenaventura.

Toda sustancia intelectual es cognoscitiva y posee la capacidad de reflexionar sobre sí misma con una reflexión completa. (Collatio de septem donis, VIII, 20)¹².

El entendimiento puede realizar dos actos, uno con el cual comprende otras cosas y de esta manera se comprende también a sí mismo de manera indirecta, que es la *reflexión in actu exercito*; y otro que ocurre cuando se toma a sí misma por objeto, que es la *reflexión in actu signato*.¹²

RACIONALISMO.

Durante mucho tiempo se ha considerado que la filosofía occidental de los siglos XVII y XVIII está dividida en dos escuelas opuestas, el empirismo británico y el racionalismo continental, cuyas principales figuras son, dentro del empirismo, Locke, Berkeley, y Hume, y dentro del racionalismo, Descartes, Spinoza, y Leibnitz. De los muchos rasgos que los diferencian, el principal, en pocas palabras, es el siguiente: los racionalistas pensaban que los seres humanos podíamos alcanzar un profundo conocimiento de la realidad con la sola ayuda de nuestro propio cerebro, pensando, utilizando la razón; los empiristas lo negaban; insistían en que la experiencia siempre era un ingrediente necesario, y que todo nuestro conocimiento de lo que existe debía derivarse de la experiencia en último término. Tradicionalmente se ha

considerado que estas dos escuelas opuestas se unieron a finales del siglo XVIII y se combinaron en la obra de Immanuel Kant¹⁷.

EL punto de partida clásico: Descartes.

Aunque desde la Grecia Antigua hasta el siglo XVII distintos autores han sostenido distintas doctrinas acerca del alma y de su relación con el cuerpo, es Descartes el filósofo que planteó en toda su crudeza y dificultad el problema mente-cuerpo, de tal manera que sus consideraciones son calificadas como el punto de partida clásico de la dicotomía de éstas.

René Descartes (1596-1650) estableció la radical distinción, entre pensamiento, atributo de la mente, y extensión, atributo del cuerpo, y al mismo tiempo estableció que el pensamiento carecía de extensión.

El procedimiento de Descartes era, aproximadamente, afirmar que el mundo material era una materia no pensante en donde gobiernan las reglas que expone Galileo (Física); pero que, al igual que el mundo material, hay almas humanas individuales y el alma infinita de Dios que son entidades exclusivamente inmateriales apartadas del mundo material, aunque en cierto sentido relacionadas con él. La estrategia de Descartes es como la de dividir un país, por ejemplo Alemania, en dos demarcaciones: una dada a la ciencia y otra a la religión. Ni Spinoza ni Leibniz podían estar de acuerdo con esa especie de división salomónica del bebé cósmico; los dos deseaban combinar la religión y la ciencia de un modo más armonioso.¹⁸

Spinoza.

En Spinoza encontramos un pensamiento que llega a una conclusión totalmente diferente al de Descartes, un pensamiento, de hecho, totalmente opuesto en el sentido de la no división, la no fragmentación; es, en sí, unitario.

Sostiene que solo hay una cosa verdadera, que es el mundo en su totalidad. Es a la vez extenso –en el espacio- y mental, un sistema de ideas conexas. Cualquier división de la cual –tanto en partes, como en almas u objetos físicos, o en clasificaciones, como lo mental y lo material- es una mutilación que encierra algún tipo de error de comprensión. Así, todos los objetos aparentemente diferentes, incluidos los seres humanos, son meras facetas, aspectos, modos de esa misma entidad. Su conclusión fue, a diferencia de la de Descartes, que la única cosa que era verdadera no era un Dios creador, diferente del mundo que había creado, sino la totalidad de lo que había, absolutamente todo, que es, en realidad, la naturaleza, el mundo material, espacial y temporal –que es, a la vez Dios.

Una de sus argumentaciones más fuertes es: si Dios es infinito, entonces no hay nada que no sea Dios. Dicho más claramente, si el mundo esta separado de Dios, entonces él tiene fronteras, límites, y en ese caso es finito, no infinito. Si Dios es infinito debe de ser coexistente con todo. De esta manera, el único Dios que estaba dispuesto a aceptar Spinoza, era un Dios que fuera idéntico al conjunto de todas las cosas naturales.

Afirma que en el tejido total e inclusivo de la sustancia, las formaciones locales y temporales brotan como las arrugas de un paño, y a estas arrugas las denomina modos. Los modos, tienen un aspecto mental y uno físico al mismo tiempo.

Una idea que presenta, que es bastante interesante, es que al mundo que nos rodea no le interesamos mayormente, de modo que tenemos que reducir al mínimo su capacidad de hacernos sufrir controlando las emociones que provoca dentro de nosotros. Así mediante el ejercicio del intelecto podemos alcanzar una comprensión del mundo que haga que estas emociones desaparezcan, de modo que su lado quede ocupado por las emociones activas (distingue entre emociones activas -las que surgen mediante la comprensión de las circunstancias del mundo- y pasivas –como el odio, la rabia y el miedo-). La más elevada de las emociones activas es, la que él llama: el amor intelectual a Dios, la emoción que tiende hacia una comprensión metafísica, a un concepto global de la naturaleza del mundo en su totalidad¹⁷.

Leibniz.

Para Leibniz, sin embargo, el mundo consiste en una infinidad de cosas que son exclusivamente espirituales. Todo lo material –el espacio mismo, el hogar de la materia- no es más que un fenómeno de apariencias, un subproducto del mundo real, que es una serie infinita de centros espirituales. Afirma que, todo lo que es complejo se compone de lo que es simple, y los componentes sencillos definitivos de lo que es complejo son los verdaderos componentes del mundo, mientras que lo complejo no es más que un subproducto de la agrupación de lo simple. Todo lo que es complejo en el mundo ha de poder descomponerse en elementos más sencillos. Si los elementos más sencillos siguen siendo complejos, han de poder descomponerse aún más. Así, afirma que todo ha de componerse de puntos indivisibles y no extensos.

Encontramos que Leibniz, considera a la reflexión como una atención que se vuelve hacia aquello que hay en nosotros y que está fuertemente relacionada con la sensación. Esta postura difiere con aquellas en el sentido de que dicha atención no se fundamenta en la inmaterialidad del espíritu, sino que está íntimamente conectada con las sensaciones.¹²

ASOCIACIONISMO Y EMPIRISMO.

El asociacionismo dio una orientación empírica a los psicólogos experimentales y proporcionó a la psicología del aprendizaje y del pensamiento la mayoría de sus problemas importantes al tiempo que definía su contenido esencial. (Brouner: 1978; 36)².

John Locke.

Esto lo encontramos por primera vez en los escritos del inglés John Locke, para quien la psicología era “el estudio de la mente o de la vida mental” (Bourne: 1978; 36)², a la cual concebía como una estructura compleja aunque analizable. Describía a la mente como un conjunto de ideas simples y otras complejas. Sostiene que cualquier cosa en la mente o dentro del campo de la conciencia, puede ser analizada en sus elementos componentes y, argumenta que las ideas no son innatas, sino que más bien es la experiencia de donde surgen (empíricamente). El llamado asociacionismo de Locke se expresa en la noción de que las ideas simples se enlazan unas con otras para formar ideas más complejas.

Existen dos fuentes de ideas simples para Locke: las ideas surgen de las sensaciones o de los productos del aparato sensorial de un organismo. La segunda fuente era la mente misma, a

través de la reflexión de su propia actividad. Lo que Locke decía aquí, de cierta manera, era que la mente es capaz de ser consciente de su propia actividad; lo cual sirvió de base para la psicología de la introspección. Esta última fracasó al no poder proporcionar contenido consciente de la mente durante la ejecución de ciertas áreas que requerían pensamiento, cayó en descrédito el dualismo y las suposiciones concomitantes acerca del contenido consciente de la mente, el cual ya no se buscó más. El asociacionismo ha continuado vigente en una forma revisada y con una aproximación empírica y, sigue siendo útil para la psicología.²

En su libro “Ensayo sobre el entendimiento humano”, John Locke considera que existen dos fuentes del conocimiento, la primera es la *sensación* o experiencia externa. La segunda fuente del conocimiento es la *reflexión*, o experiencia interna, que es la percepción que la mente tiene de su propia actividad mental. (Locke, 1980)¹⁶

Para Locke, la reflexión es, entonces, una de las dos formas de experiencia y la define como el conocimiento que el espíritu adquiere de sus operaciones y del modo de efectuarlas, por lo cual llega a tener en el entendimiento ideas de esas operaciones.¹²

George Berkeley y David Hume.

Fueron quienes realmente desarrollaron los principios del asociacionismo como parte integral del empirismo inglés, el cual tuvo su auge en el siglo XVIII. Algunas de las leyes que se pensaba gobernaban la asociación de ideas, imágenes y otro tipo de elementos mentales son: a) contigüidad –dos ideas que surgen juntas en el tiempo o en el espacio, tienden a quedar asociadas o entrelazadas; b) semejanza – entre más semejantes son dos ideas, resulta mayor la oportunidad de que se asocien, y c) repetición – a mayor frecuencia de que dos ideas ocurran juntas, mayor la fuerza de su asociación. Para ellos, resulta claro, la asociación de ideas constituye el total de la vida mental. Así, la mente sigue un curso que ha sido establecido por la experiencia de un organismo y se mueve de una idea a otra, de acuerdo a como se han asociado esas ideas en el pasado.²

La reflexión y las sensaciones, es tan íntima, para Locke y Hume, que consideran ambos términos equiparables. Ellos al tratar la reflexión, se mueven en un plano gnoseológico meramente sensitivo como es propio de su empirismo.¹²

Para Hume, la reflexión es una clase de impresión, dentro de los límites de su asociacionismo empirista. Según él así surgen nuestras ideas: Primero, diversas impresiones afectan a nuestros sentidos, como pueden ser el hambre, el frío o el calor. Esta idea permanece en el espíritu como imagen de dicha sensación; posteriormente vuelve el alma a tales ideas y se producen nuevas impresiones tales como el deseo o la aversión, que son llamadas entonces: impresiones de reflexión (pues se generaron luego de volver sobre las ideas que ya se habían registrado a partir de la sensación).¹²

Los Mill.

John Stuart Mill y, posteriormente, Wilhelm Wundt convirtieron su filosofía en una teoría formal y estructurada, con posibilidades de investigación sistemática en la primera mitad del siglo XIX.

James Mill aceptó las proposiciones de sus antecesores (Hume y Locke), suponiendo que las sensaciones y las ideas eran la clase de elementos fundamentales de la mente; además, asentó que las sensaciones eran los elementos primarios de la conciencia, de donde se derivaban las ideas. Las sensaciones producen ideas. Los procesos de asociación pertenecen a las ideas y el principio básico es la contigüidad. Para Mill, y para muchos de los pensadores modernos, la sensación produce algún proceso interno simbólico o mediador: una idea. Para los teóricos modernos el mediador interviene en la entrada de un organismo y en el movimiento final. La concepción de Mill de las ideas complejas como un compuesto aditivo de las ideas más simples a través de la asociación, constituye la esencia de muchas de las concepciones modernas de significado.

En John Stewart Mill, existe un asociacionismo ligeramente diferente al de su padre: su insistencia en que las ideas complejas pueden ser realmente más que una mezcla aditiva de elementos más simples. Así, parece sugerir que las ideas más simples pierden su identidad cuando entran a formar parte de un compuesto y pueden producir un pensamiento molar el cual, como los psicólogos de la Gestalt argumentaron posteriormente, es diferente de la suma de sus partes. Para Mill, el análisis no era suficiente para entender la mente, por lo que le advertía al investigador que “debía estudiar las ideas complejas por ellas mismas, así como los elementos que las constituían” (Bourne: 1978: 38)².

LA UNIÓN DEL EMPIRISMO Y RACIONALISMO

Immanuel Kant.

Durante varias generaciones se ha considerado el filósofo más importante después de los antiguos griegos. Se le suele presentar como un filósofo que desarrolla una discusión sobre las virtudes y los defectos del empirismo y el racionalismo. El aparente conflicto que se da entre los descubrimientos de las ciencias físicas de su época y nuestras convicciones éticas y religiosas fundamentales. (Magge: 1990; 183-185).¹⁷

Kant distingue dos tipos de reflexión, una que va directamente al objeto de la experiencia, y otra, la reflexión trascendental, que es una “reflexión hacia atrás”, hacia el sujeto que experimenta, donde se esclarece la posición del ser en relación con las diferentes posiciones del conocimiento.

Para este autor, es fundamental distinguir si el conocimiento se está dando a nivel de la sensibilidad o del entendimiento, pues la distinción entre estas facultades hace una gran distinción en el modo en que deben pensarse los conceptos.¹²

La reflexión trascendental, dice Kant, es la acción por la cual pongo en parangón la comparación de las representaciones en general, con la facultad de conocer, en donde se realiza, y por la cual distingo si son comparadas unas con otras como pertenecientes al entendimiento puro o a la intuición sensible. (Kant; 2009, p. 136).¹⁴

Según Kant, la reflexión no tiene que habérselas con los objetos mismos para recibir de ellos los conceptos directamente, sino que la reflexión consiste en el “estado del espíritu” en el cual nos disponemos a descubrir las condiciones subjetivas bajo las cuales podemos conseguir conceptos. (Kant; 2009, p. 135).¹⁴

Sin embargo, es en la “Crítica del juicio” donde la reflexión adquiere mayor importancia. El “juicio reflexionante” se refiere solo hipotéticamente a los objetos de conocimiento; es fundamentalmente una legislación dada por el sujeto a sí mismo.¹²

Esto es lo característico del idealismo kantiano, que señala en el proceso del conocimiento un artificio que se aleja del realismo (del hecho de que el entendimiento sea informado por, o reciba la forma de, el objeto conocido).¹²

Kant explica que dado que las percepciones y experiencias nos llegan a través de nuestro sistema sensorial y mental, nos llegan en formas que dependen de nuestros sentidos y de la mente. Los sujetos que perciben, en tanto que tales, han de tener predisposiciones, y solo serán capaces de experimentar lo que encaje en esas predisposiciones. Por lo tanto, no podemos acceder directamente a las cosas como son en sí mismas, con lo que se refiere a las cosas que no estén mediatizadas por las formas de nuestra sensibilidad y las formas de nuestro entendimiento. Independientemente de qué formas de percepción tengamos, toda experiencia posible debe adaptarse a ellas para poder constituir una experiencia para nosotros. Cualquier mundo percibido por sujetos de la experimentación debe aparecer ordenado en las dimensiones del espacio y del tiempo, pero el espacio y el tiempo no tienen realidad independientemente de la ordenación de las apariencias y, por lo tanto, ninguna realidad independientemente de la experiencia. Así la ciencia trata exclusivamente acerca del mundo de la experiencia real y posible, no acerca del mundo como es en sí mismo. El conocimiento para Kant se limita a <<la experiencia posible>>. (Magee: 1990; 190-194).¹⁷

Hegel.

Pocos filósofos han influido en el mundo tanto como Hegel –tanto directamente, mediante su influencia en el nacionalismo alemán, como indirectamente, a través de la obra de su discípulo más famoso, Karl Marx.

Ninguno de los grandes filósofos anteriores a Hegel había considerado la historia, o la filosofía de la historia, tan importante. Según la visión que Kant tenía de la naturaleza humana, los seres humanos se debaten eternamente entre la razón y el sentimiento. Hegel concebía la naturaleza humana desde el punto de vista histórico. En la antigua Grecia, decía Hegel, la naturaleza era más armoniosa, las personas no veían ningún conflicto entre sus deseos y su razón. De modo que la división que Kant establecía debía de ser algo que había ocurrido históricamente. Y porque se había desarrollado históricamente no debía de ser un rasgo constante. Podría superarse en otro periodo, y de este modo se restablecería la armonía.

De esta manera hemos pasado de lo que Hegel llama <<tesis>> de la armonía sencilla a la <<antítesis>> de la conciencia individual; y ésta a su vez da lugar a una <<síntesis>>. Se trata de una tercera fase en la que se combinan la armonía y la conciencia individual. En este proceso, la síntesis actúa de nuevo como tesis de la que surge a su vez una nueva antítesis; de manera que el proceso continúa.¹⁷

La idea de reflexión para **Hegel**, quien tiene una idea de la reflexión que muestra claramente la tendencia panteísta de su idealismo racionalista, es:

“La reflexión es el acto a través del cual el Yo, apartándose de su naturalidad y entrando en sí mismo, llega a ser consciente de la subjetividad frente a la objetividad que se opone y distingue con la afirmación de esta relación.” (Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas en Compendio. 3 ed. Heidelberg, 1830)¹²

La reflexión en torno a una cosa, hace que la esencia de tal cosa se enriquezca con un cúmulo de relaciones que superan su inmediatez.¹²

Al ser la Filosofía, la ciencia mediante la cual la conciencia sale de su individualidad en cuanto finita, para reconocerse como razón universal comprensiva de todo lo real, este autor otorga a la reflexión el valor de posibilitar la subordinación de los seres finitos a la trama universal de la razón. Al reflexionar sobre la cosa, su esencia queda atrapada por la razón que se la apropia como infinito englobante.¹²

Husserl.

Edmundo Husserl, un filósofo Alemán de principios del siglo pasado (1859-1938), mucho más importante de lo que su fama fuera del campo de la filosofía pueda hacer pensar, nos plantea de forma general lo siguiente: hay algo de lo que ninguno de nosotros puede dudar, nuestra propia conciencia. Sin embargo, al analizar nuestra conciencia descubrimos que siempre es, y solo puede ser conciencia de algo, no puede existir como un estado mental sin objeto. (Magee: 1990; 275)¹⁷

Husserl tiene su propia definición de reflexión, que representa la idea general de la fenomenología. En esta corriente, la reflexión se relaciona con la intuición de las esencias. Fundamentalmente, la reflexión husserliana significa la inspección que ejerce la actividad intencional del sujeto en torno al núcleo esencial, en torno a la gama de relaciones que ofrece el fenómeno, más ligado con el objeto que con el sujeto. A pesar de que esta definición sobre reflexión es la predominante en el pensamiento de Husserl, existe una ambigüedad en torno al término, ya que en ocasiones le da un matiz egológico, al definirlo como una investigación en torno a lo que encierra el yo. (Meditaciones Cartesianas, FCE. México 1996)¹²

EL COMIENZO DE UNA PSICOLOGÍA INDEPENDIENTE.

Wundt y el Estructuralismo.

Generalmente se le atribuye a Wilhelm Wundt el establecimiento de una psicología científica, no solo por que formó el primer laboratorio psicológico bien establecido, sino por que también fue el primero en desarrollar y mantener un programa sistemático de investigación en una variedad de problemas psicológicos.

Wundt tenía una visión dualista, ya que argumentaba la separación e independencia del cuerpo y la mente. El mundo mental es el mundo de la experiencia; es decir, de lo que conocemos o de lo que estamos conscientes. La mente y el cuerpo no interactúan ni ejercen ninguna mutua influencia causal, aún cuando pudieran ser paralelos. El fin de la psicología científica, pensaba, era estudiar y entender la estructura y los procesos de la mente y argumentaba con vehemencia que la aproximación apropiada y quizá la única se realiza a

través de la introspección. Por el énfasis que da al tema de la estructura de la mente, con frecuencia se denomina estructuralismo a la psicología de Wundt y de sus estudiantes.²

En los escritos e investigación del grupo de Wundt, existen testimonios para considerar una gran variedad de elementos mentales: a) sensaciones, el primer dato consciente, b) su contraparte puramente mental, las imágenes, y c) una clase de constituyente afectivo llamado sentimientos. A pesar de la denominación de estructuralismo, los wundtianos consideran la mente como un mecanismo activo. Sus trabajos generalmente los llevaron a aceptar las leyes de la asociación como descriptivas de esta actividad. A parte de esto su sistema de leyes les permitió hablar no solo de asociación de lo que entra en la mente, a través de la sensación y percepción, sino también de procesos asociativos efectuados por la mente sobre la masa aperceptiva de los datos conscientes ya existentes en ésta.

Para Wundt esta psicología experimental servía para el análisis y la investigación de los procesos individuales más elementales, tales como las sensaciones, la percepción, las emociones... También denominados “experiencia inmediata”. Pero quedaban otro tipo de procesos, los denominados “procesos superiores”, en los cuales según Wundt la psicología experimental no podía aportar nada. Estos “procesos superiores”, que eran capacidades como el lenguaje, el pensamiento o la atención, eran productos colectivos no individuales y para acercarse a ellos Wundt propuso, al igual que Mill, una segunda psicología con un método de análisis histórico de los productos culturales. Llamó a esta segunda psicología *Völkerpsychologie* (psicología de los pueblos) al igual que Von Humboldt.²

Psicología del acto.

Los psicólogos del acto cuestionaban el énfasis estructuralista en los elementos, en el contenido y en la estructura estática de la mente; argumentaban que los científicos podrían lograr más provecho al estudiar las funciones o procesos mentales –las actividades dirigidas de los organismos. En contraste con Wundt, los psicólogos del acto dejan de enfatizar los principios asociacionistas de la actividad mental, complementándolos con procesos organizativos más complejos. Intentaron cambiar la meta de la investigación del “pensamiento” a “pensar”. Esta visión, brinda la fuerza para posteriores desarrollos, tales como la investigación del inconsciente y los aspectos motivacionales del pensamiento, en Würzburgo, donde se dio la elaboración de una teoría del pensamiento procesador de información debido a Otto Seiz y surgió el uso de la aproximación fenomenológica, realizada por los psicólogos de la gestalt.

DESARROLLOS POSTERIORES.

La escuela de Würzburgo.

Oswald Külpe, quien fue discípulo de Wundt, y sus estudiantes cuanto más estudiaban los atributos del pensamiento, se alejaban más de la rígida línea del estructuralismo y viraban hacia la más suave, orientada en los procesos, la psicología del acto.

En la primera década de este siglo la escuela de Würzburgo informó sobre una serie de estudios introspectivos sobre procesos mentales superiores. En estos experimentos daban a los sujetos problemas simples de pensamiento que implicaban juicio y asociaciones

controladas, para que realizaran la introspección. Estos problemas difieren mucho de aquellos que se utilizan en los estudios modernos de pensamiento; sin embargo, eran lo suficientemente complejos, causa por la cual el sujeto necesitaba un intervalo, esto indicaba que las respuestas, las contestaciones o soluciones no eran automáticas. Las decisiones de los sujetos tanto introspectivas como retrospectivas del contenido de la conciencia durante el acto de pensar, indicaron frecuentemente una riqueza de sensaciones e imágenes, tal como hubiera esperado un estructuralista; sin embargo no estaban compuestas de una forma racional, ni se dirigían de una manera clara hacia la solución del problema. Frecuentemente esta actividad mental ocurrió sin mucha organización y aparentemente no se relacionaba a la respuesta, aún cuando hubiera una solución y esta fuera correcta.²

Las conclusiones provenientes de la escuela de Würzburgo, sentaron las bases para la noción de que el razonamiento y el pensamiento humanos pueden ser descritos en términos de sus elementos constitutivos relacionados lógicamente o racionalmente. Esto cuestionaba seriamente la noción de que todos los fundamentos del pensamiento son conscientes y se encuentran en la compleja estructura de los elementos compuestos asociativamente. Aún cuando los críticos dudaban de que en estos experimentos los sujetos reportaban todo el contenido mental, la reincidencia de los resultados implicó de manera acentuada que el pensamiento es, al menos en parte, inconsciente, motivado, con características de proceso y sin imágenes.²

Los estudios mencionados brindaron una contribución positiva al señalar el papel tan importante de las cuestiones motivacionales en el pensamiento y en la conducta en general.

Narziss Ach argumentaba que el *aufgabe* (propósito o tarea) da lugar a tendencias determinantes e inconscientes o reglas preparatorias que gobiernan el curso de la conciencia y de la conducta. Así, estableció una etapa que es aceptada casi universalmente en la psicología moderna –la unidad del pensamiento y la acción. De acuerdo con él, las tendencias determinantes, suministradas durante el periodo de preparación, vigorizan cierto conjunto de asociaciones y actos correspondientes, de tal manera que cuando el estímulo lleva la respuesta del sujeto, está limitada a un cierto subconjunto de asociaciones que se permiten mediante el *aufgabe*.²

Darwin y la evolución.

La teoría de la evolución al considerar que los organismos vivientes y sus ambientes, constituyen un sistema interactuante sentó las bases para la negación de una creación separada de las diferentes especies de animales y la idea sustitutiva del origen y continuidad filogenéticos. El hombre ya no debía de ser considerado totalmente aparte de los organismos inferiores; su anatomía, su fisiología, su conducta son, en muchas formas, producto de un proceso evolutivo que origina una complejidad en aumento y una diferenciación en las formas animales. Con esto se puso énfasis en la evolución gradual durante miles de años, desde las “formas inferiores de animales”, hasta lo que es hoy en día el hombre. Con todo esto la atención de los investigadores se concentró en el animal y en generar una psicología comparada para que tal estudio pudiese decirnos mucho sobre el ser humano. El estudio del pensamiento en los animales “inferiores” ha ayudado en forma significativa a definir la naturaleza general de los procesos simbólicos.

Otra noción importante de la teoría evolutiva se refiere a la adaptabilidad ambiental y flexibilidad orgánica. Los organismos que probablemente sobrevivirán y perpetuarán sus formas y especies son los que están mejor equipados para cambiar conjuntamente con su medio, a fin de adaptarse a las grandes variaciones de las condiciones externas. Con estas ideas se atrajo la atención sobre las estructuras biológicas de los animales, de una manera más acentuada a la que antes se había considerado, sobre la función de estas estructuras.²

Francis Galton

Después de que esta visión evolucionista se diera a conocer, uno de los primeros en aceptarla y trasladarla a sus investigaciones fue el científico naturalista inglés, Francis Galton. Se interesó en la capacidad de los seres humanos para funcionar y adaptarse a otros ambientes.

De esta manera se dedicó a poner a prueba las capacidades conductuales de los hombres, con lo cual logró tres contribuciones significativas al pensamiento americano: a) el énfasis en la ejecución que, después de todo, es lo que mide una prueba; b) un señalamiento de la importancia de las variaciones y diferencias individuales entre los organismos, más que interés exclusivo en la mente generalizada, y c) el desarrollo de algunas técnicas cuantitativas originales para la descripción y análisis de la conducta.²

LA PSICOLOGIA DEL PENSAMIENTO DE AMERICA.

Los primeros psicólogos americanos, a pesar de su rígido entrenamiento en la tradición alemana, recogieron el pensamiento de Darwin y Galton y otros científicos ingleses. Exceptuando el grupo de Titchener, la primera psicología americana fue más funcional que estructural. Esto significa un mayor interés en el cómo y el por qué de la conciencia y de la conducta, que en el qué. El énfasis se marca en el significado funcional de la "mente"; en el papel que esta juega en la adaptación de un organismo a su ambiente y en sus propiedades como concepto que describe la conducta.²

William James.

Difícilmente se le podría calificar como un investigador empírico ya que no realizó experimentos de consecuencias. Fue más un teórico, sistematizador e innovador. No fue estructuralista, ni evolucionista, ni mostró proclividad hacia los procesos; sin embargo, su orientación tenía un poco de todos estos puntos de vista y aún más. Concibió la mente como un conjunto de funciones, antes de que la psicología del acto hubiera alcanzado popularidad; la conciencia, como un fluido dinámico de eventos interactuantes (sin una estructura rígida), y esto sucedió previamente a que se realizaran los experimentos de Wurzburg, y se empezara a considerar la psicología como el estudio de los procesos adaptativos; aún antes de que el funcionalismo llegara a ser una escuela americana. James intentó explicar tanto la conducta como la conciencia, como buen pragmatista que era, a través del concepto de la mente como órgano biológico cuyas funciones pueden ser usadas para la adaptación del ambiente. No existe otra diferencia entre la mente y otras estructuras corporales como el corazón y los pulmones, que la mayor complejidad de aquélla. Según James, la mente ha evolucionado hasta el punto en que sus funciones son más versátiles y amplias que las de cualquier otro órgano. James contribuyó directamente al establecimiento de la tradición funcionalista en la psicología

americana y, sin embargo no es difícil encontrar su influencia en el conductismo y en la psicología de la Gestalt, también orientados funcionalmente.²

Funcionalismo.

Si alguna vez hubo una escuela formal del funcionalismo, esta surgió con la influencia de John Dewey, en la universidad de Chicago, precisamente antes de iniciarse el siglo pasado.

Esta “escuela”, a diferencia de la de Wundt, nunca fue un sistema coherente; sin embargo representó una protesta, auspiciada por James y Dewey, contra el estructuralismo y la insistencia de éste en el estudio exclusivo de la conciencia y su elementalismo. Como escuela de Chicago, persistió muy poco tiempo y luego se extendió muy rápidamente a Columbia y a otras universidades americanas que operaban con programas de adiestramiento e investigación formal en psicología.²

Dewey pone en juego, dentro del proceso del pensamiento, el factor “orden”. La mera sucesión de ideas es, sin duda, pensamiento, pero no tiene un orden. El pensamiento para Dewey (pensamiento al que él llama reflexivo), requiere e impone orden a la sucesión de ideas. Dewey es enteramente partidario, no ya de estudiar, sino de promover una educación del pensamiento dirigido. En realidad, Dewey es uno de los investigadores que más contribuye a encausar el interés de los psicólogos, al “pensamiento dirigido”.¹⁰

Dewey escribe en un momento en el que la más progresista de las actitudes invita a hacer del ámbito educativo un campo de experimentación que tienda a asemejarse al mundo de la investigación y la experimentación de los adultos, un ámbito en el que la iniciativa, la espontaneidad, el trabajo divertido, la responsabilidad con respecto a las propias ideas, el compromiso riguroso, pero crítico con éstas, sea moneda común y no actitudes inconvenientes. Las ideas antagonistas del momento son las del conservadurismo rancio que hoy nos sorprendería. Tanto las ideas pedagógicas como las psicológicas de Dewey están mucho más caladas en el presente de lo que pueda suponerse –lo que no quiere decir que sean ideas imperantes “tal cual”.¹⁰

Dewey argumenta que: “nadie debe decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras, y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar, para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia.” (Dewey, p. 21)⁴. Así, la mejor manera de pensar, es el pensamiento reflexivo es decir “darle vueltas al pensamiento en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias.”. De esta forma podemos ver como Dewey equipara al reflexionar, con pensar y, no solo eso, sino que argumenta que, es la mejor manera de pensar.⁴

Conductismo.

El hecho de diezmar el énfasis dirigido a la conciencia e interesarse en la conducta, abrió el camino a la psicología comparada, a la psicología infantil y al estudio de las diferencias individuales, así como a la psicología educacional y otras psicologías aplicadas.

Los funcionalistas trataban a la conciencia como mediadora, es decir, se dijo que la conciencia jugaba un papel como conjunto de eventos o procesos interventores entre el ambiente y la reacción del organismo a aquél. La conciencia ayuda al organismo en su adaptación al medio. Este principio, junto con la idea general de que la función y el propósito de la mente y la conducta eran temas que debían explicarse, significan que los últimos vestigios del dualismo – la separación de la mente y el cuerpo- habían sido exorcizados.

John B. Watson estuvo presente en este último proceso, totalmente convencido de que no había en la psicología lugar para la mente, así como Wundt lo estaba que la mente era el único tema importante. Siendo ambas posturas radicales y no integradoras. Para Watson los florecientes testimonios acerca del sistema nervioso, su estructura y su función, significaban que la mente como tal, podría ser remplazada por una estructura biológica de la conducta. Mente y conciencia pasaron a ser unas palabras tabú y el movimiento llegó a ser el único dato de la psicología. Se remplazó la introspección por la observación objetiva. Así, Watson se dedicó, dentro del extremo opuesto del estructuralismo, al establecimiento de la escuela conductista, la cual desterraba a la conciencia del laboratorio psicológico.²

Sociología.

Finalmente, en el ámbito de la Sociología encontramos a **Anthony Giddens**, quien considera que el agente humano posee la cualidad de la reflexividad, la cual le permite mantener un registro continuo de su actividad cotidiana y modificar su propia acción para cambiar las estructuras (reglas y recursos) sociales. (Giddens, 1991)¹¹

Esta visión, a su vez, le ha permitido comprender el papel tan importante que juegan los agentes humanos en la elaboración, modificación y mantenimiento de las estructuras, devolviéndole así al sujeto el poder de transformar su realidad y eliminando los determinismos en que habían caído las teorías objetivistas. Sin embargo, trata de mantenerse en un punto intermedio, donde se le dé también la debida importancia a la influencia que ejerce el medio ambiente, el cual resulta estructurado por, a la vez que es estructurador de las acciones de los agentes humanos.¹¹

Las ideas de Giddens permiten situar a la reflexión en un contexto social, y la considera una herramienta para ejercer un cambio en la estructura que rige las acciones de los agentes humanos; de este modo, la reflexividad cobra un valor adicional, pues es considerada un instrumento de conciencia y de cambio en la sociedad.

En la teoría de Giddens, se argumenta que estamos entrando a una sociedad “moderna”, dejando atrás a una sociedad “tradicional”, en la que la tradición tiene un papel dominante, pues “no solo representa lo que se hace, sino también lo que debería hacerse”, esta tradición “cuenta con tanta autoridad porque su carácter moral proporciona una forma de seguridad ontológica a quienes se adhieren a ella”. (Araujo 2003; 241)¹. Comentando a Giddens, Araujo

continúa “la revisión de todo pretendido conocimiento será una condición de la existencia en las sociedades modernas (...) solo así el individuo forja su identidad en sí mismo, en la capacidad que tiene para conocerse a sí mismo.” (p.244)¹.

En esta breve revisión histórica se han descrito algunas de las formas más importantes dentro de la historia de la filosofía y la investigación en psicología moderna con respecto al pensamiento y la reflexión. Cada uno de los diferentes ángulos nos proporciona un cuerpo de conocimientos acerca de los mismos, ya sea enfatizando alguna característica particular del problema, olvidada por otros, o bien mediante su método para reunir y analizar los datos pertinentes.

En la historia notamos los subsecuentes cambios en los enfoques de investigación, que van desde el estudio de las imágenes y otros elementos mentales clasificables, hasta el análisis de la conducta y los procesos que parecen fundamentar ésta. Se hace evidente que no se puede explicar el amplio y variado conocimiento disponible en nuestros días, con una sola orientación centrada en un pequeño grupo de elementos simples, pues como se ha venido argumentando, es necesaria una teoría compleja, que tome principios de varios puntos de vista, para poder resumir y organizar con éxito este conocimiento, llevando a cabo una integración del mismo.

Con todo esto, podemos observar que a lo largo del tiempo se han hecho investigaciones de lo que es la mente, la reflexión, el pensamiento, pensar, etc. Todas estas investigaciones lo han hecho desde ciertas formas, desde contextos, ya sea religiosos, políticos, ideológicos, etc., pero nos han permitido establecer las diferentes facetas de lo que es un proceso íntegro, que incluye los diversos aspectos que se han visto a lo largo de este apartado: afectos, motivaciones, relaciones, asociaciones, cultura, sociedad, biología, evolución, etc., y que desde esta perspectiva, forman parte integral de la conciencia.

INTEGRACIÓN DE LOS COMPONENTES.

La caída del paradigma cartesiano se ha llevado a cabo paulatinamente y en diferentes áreas, en el plano de la filosofía, fue Husserl quien dio los primeros pasos para terminar con esta visión, aunque se ha dicho que no logró derribarlo por no eliminar el dualismo sujeto-objeto.

Los escépticos habían argumentado a lo largo de muchos años que era importante saber si los objetos de nuestra conciencia tenían una existencia independiente de nosotros. Husserl señala que no puede haber dudas de ninguna clase acerca de que los objetos de nuestra conciencia existan como *objetos de conciencia para nosotros*, independientemente de que tengan o carezcan de otro estatus existencial y, por lo tanto podemos investigarlos como tales sin tener que partir de premisas, positivas o negativas, acerca de su existencia independiente. Husserl fundó una nueva escuela de filosofía que se dedicó al análisis sistemático de la conciencia y sus objetos. Se dio a conocer con el nombre de fenomenología. Así se hace referencia al análisis de cualquier cosa que sea objeto de nuestra experiencia, independientemente de que esta sea o no como la experimentamos de forma objetiva. La experiencia directa incluye no solo los objetos materiales, sino muchos tipos de entidades abstractas, no solo nuestros

propios pensamientos, sufrimientos, emociones, recuerdos, etc. Sino música, matemáticas y muchas otras cosas. En todo caso, la cuestión de su estatus existencial independiente se pone entre paréntesis: se investigan exclusivamente como los contenidos de la conciencia que indudablemente son. (Magee: 1990; 275-276)¹⁷.

Dice Hubert Dreyfus: “Esa tradición cartesiana se hizo tan clara y tan poderosa con Husserl, que Heidegger se vio obligado a preguntarse si esa relación sujeto-objeto era de verdad una descripción correcta de nuestra relación con las cosas. [...] Heidegger no quería negar que hubiera un lugar para la contemplación y la acción conscientemente dirigida, pero por encima de todo somos seres que actúan y que ya están dentro del mundo. [...] los objetos no se me presentan más que en el contexto del mundo y de mis facultades para estar en ese mundo, o de ser de ese mundo verdaderamente. Lo que posibilita mi relación con las cosas no es, por lo tanto algo que esté en mi mente, como había sostenido Husserl sino algo que está fuera de mi mente –el mundo de las cosas y las prácticas compartidas. [...] nuestro contenido mental solo puede corresponder a lo que hay en el exterior dentro de un contexto de habilidades y prácticas que no es en sí mismo un contenido mental, y para el cual toda discusión sobre si corresponde o no a otra cosa es inadecuada. [...] esta actividad de ser humano es la actividad de ser la situación en la que la actuación puede continuar y pueden presentárse nos las cosas.” En (Magee: 1990; 280)¹⁷.

Como decía Durkheim, no puede haber una mente que no sea la sociedad. (Fernández: 2004; 133)⁷.

También encontramos en Maturana y Varela “[...] lo mental no es algo que está dentro de mi cráneo, no es un fluido de mi cerebro: la conciencia y lo mental pertenecen al dominio del acoplamiento social y es allí donde se da su dinámica. “ (1990; 201)²⁵.

Dice Fernández:

Todo el que piensa y siente, tiene que pensar y sentir algo, algo que, por así decir, sea distinto o este fuera del pensamiento y el sentimiento. Si uno declara <<yo pienso>>, se vale preguntarse <<¿piensas qué?>>, y no se vale responder <<pienso pensamientos>>, aún que sea cierto; necesita pensar algo más que no sean pensamientos: <<pienso cosas>>, por ejemplo, ya es algo. [...] la realidad es lo que esta entre el lenguaje, los objetos, el tiempo y el espacio, y por lo tanto, no puede estar aparte o en otra parte que en la sociedad: la realidad es estrictamente la sociedad y viceversa. (2004; 15)⁷.

De esta manera podemos ver como se plantea que existe una unión siempre entre los componentes y, que, además, el sentir, el pensar, y por lo tanto el actuar están en, pertenecen, a la sociedad; es decir, hay una sociedad entre los componentes de la experiencia: sintiente-sentido, pensador-pensado, conocedor-conocido, movimiento-espacio-tiempo, etc.

Esta caída en el ámbito de la mente pasa por varias dimensiones: la mente sintiente, el fin del dualismo cuerpo-mente y la sustitución del yo individual por el yo dialógico.

El filósofo latinoamericano Enrique Duseel, escribió (Reygadas y Shanker, 2009, p. 346)²²

Cuando Descartes enunció el conocido *cogito ergo sum*, que podía traducirse “*tengo conciencia* [que estoy pensando], *luego existo*”, ese “tengo conciencia” (*cogito*, acción de la facultad denominada por los latinos *cogitatio*) es más un acto del *sentimiento* (lo que involucra un estado corporal) que del conocimiento. “*siento que estoy pensando luego existo*”. El *cogito* estaría en el nivel del feeling y no del thought.

Reygadas y Shanker nos comentan que “Lo mismo afirmó Leonardo Boff décadas antes que Dussel: la experiencia base es el sentimiento. No es el *cogito, ergo sum* (pienso, luego existo), sino el *sentio, ergo sum* (siento, luego existo); no es el *logos*, sino el *pathos*, la capacidad de ser afectado y de afectar: la afectividad. [...] Así la mente no puede disociarse del cuerpo. Es a partir de la acción que emerge la mente” (Reygadas y Shanker: 2009, p. 347)²².

Sentimos el yo, el mundo y a los demás; estamos *con*, no *sobre* los demás; con-vivimos. Actuamos, captamos el valor de las cosas y de los seres. En nosotros hay emoción y hay *Eros*, búsqueda gozosa de la unión y del propio realizarse, incluyendo el placer del lenguaje. Sentimos al otro y tenemos com-pasión de él, sim-patía por él, empezando por nuestros hijos e hijas, y por nuestro padre y madre, o nuestros cuidadores primarios.²²

Es decir el fundamento de la mente cartesiana es emocional. No hay escapatoria: es necesario reconsiderar el lugar de la emoción y del cuerpo. Así, Pablo (Fernández: 2000; 26) nos comenta sobre los sentidos de la percepción:

“Se habla de “sentidos” de la percepción, y los verbos perceptuales como oír, tocar, gustar u oler son perfectamente sensibles, como de sentimiento: sentir un ruido o sentir la música, sentir lo suave o lo áspero, sentir el olor de las flores y el sabor del vino. La excepción es ver, pero no porque la visión no sea sensitiva, sino porque en nuestra cultura, ver es equivalente de tocar y de hecho se usa como sentir: “¿ves como huele?”, “mira lo que te estoy diciendo!”. Los órganos de la percepción son aparatos del sentimiento. Por ello los sentimientos son percibidos con las características de los objetos perceptuales, lo cual implica que no estén dentro del cuerpo, sino de la sociedad”.⁶

Algo parecido nos comenta Saarni citado por Reygadas y Shanker “El desenvolvimiento inteligente es interactivo y multidireccional, y en él la emoción es un eje central. Se desarrolla en la comunicación, la reflexión, el pensamiento creativo y el enriquecimiento interactivo.” (2009; 354)²². Siegel (1999; 370)²³ argumenta algo similar sobre la importancia de los afectos: “La emoción no solo es algún remanente “primitivo” de un pasado evolutivo reptiliano anterior. La emoción dirige el flujo de activación (energía) y establece el sentido de las representaciones (procesamiento de información) del individuo. No es grupo único y aislado de procesos; tiene un impacto completo sobre la mente completa.” Y continúa “La realidad interna se construye, de hecho, por el cerebro a medida que interactúa con el contexto presente, con el contexto de sus experiencias pasadas y con las expectativas del futuro”.²³

Por lo que, para nosotros, en esta tesis, lo más importante está en la integración de todos los componentes que se presentan en la experiencia humana, siendo los afectos, un componente

fundamental. En breve se hablará un poco sobre algunos de los componentes esenciales en la experiencia humana (contexto, afectos, cognición y conducta).

SOBRE EL CONTEXTO.

Esto es lo primario del ser humano. La existencia jamás es pura existencia; es una existencia sentida y afectada por la alegría o por la tristeza; por la esperanza o la angustia, por el compromiso, por el arrepentimiento, por la bondad. Y vale que al analizar la experiencia, como lo hizo Husserl, uno obtenga que nuestro sentir, o cualquier estado mental no puede estar en solitario, siempre existe en una relación, siempre está en sociedad o, como anteriormente se dijo, no puede existir un estado mental sin objeto. Y como dice Pablo Fernández, “[...] se les llama <<objetos>>, por que objetan, por que ponen objeciones, esto es, que se instalan contra uno y lo confrontan, le oponen resistencia, sea para cruzar a través de ellos, para utilizarlos o para comprenderlos.” (2004, pág. 115)⁷. Así no solo los objetos materiales, sino muchos tipos de entidades abstractas son objetos de la conciencia humana.

Vale intentar aclarar esta noción de objeto, ya que esta noción de un mundo de objetos es una visión dividida y además ha traído serias consecuencias por moverlo todo hacia una sola dimensión, es una noción que pone al ser humano de nuevo en la incómoda postura del dualismo sujeto-objeto. No somos sujetos, espectadores, observadores, separados por una ventana invisible del mundo de los objetos en los que nos encontramos. No estamos separados de la realidad externa que esta <<ahí fuera>>, tratando de obtener conocimiento de ella como si fuera algo radicalmente diferente de nosotros mismos, y tratando de relacionarnos con ella. Por el contrario, formamos parte de la realidad, y desde el principio somos un componente de ella, enfrentándonos en ella. Así pues, no somos en un sentido fundamental <<sujetos observadores>> ni <<seres conocedores>>. Somos fundamentalmente seres que se enfrentan, seres que son. Somos seres dentro de un mundo de seres, existencias en un mundo de existencias, un sentir en un mundo de afectos, una forma en un mundo de formas, es el sentido fundamental: la pertenencia, como dice Fernández “la aparición del sentido o significado primordiales, que consiste en el hecho de ser y pertenecer a una sociedad.” (Fernández: 2004; 79)⁷.

De esta manera somos siempre un contexto, una situación, una estructura o más bien una forma, siempre estamos inmersos en actividades que pueden o no ser conscientes, ya que una gran parte de la actividad humana, por no decir la mayoría, no está guiada por decisiones conscientes, y no va acompañada por estados mentales conscientes. Como dice Daniel Siegel, “Podemos decir que en su mayor parte el self no está dividido por una línea que separa un self consciente y uno inconsciente. Sería más exacto decir que el self está creado por procesos inconscientes, así como por las asociaciones selectivas de estos procesos en algo que denominamos “consciencia”. Dicho de otro modo somos mucho más que nuestros procesos conscientes.” (1999; 371)²³. Por ejemplo: cuando uno se levanta en la mañana, con un simple estado de ánimo, se lava los dientes, si su cuerpo se lo pide desecha un poco de agua u otras cosas, pasa a la cocina y, si tiene una buena ventana, el sol está a tope y su belleza llama, uno se asoma por la ventana y tal vez agradece un día más. Todo esto tal vez sin habérselo propuesto de antemano, simplemente son los hábitos o rutinas de su vida, acompañadas siempre de sorpresas, sorpresas que nos guían o nos llaman a abordarlas o rehuirlas.

En la vida cotidiana, por lo general, no somos espectadores de, sino estamos en; de manera que siempre estamos dentro de algo: uno puede decir que se encuentra dentro de su casa, de su escuela, una ciudad, un sistema, una relación, una conversación, una idea, pensamiento, estado de ánimo, etc., siempre estamos dentro de muchas situaciones, de muchas formas. Así, en una obra de teatro, uno puede argumentar que uno es el espectador, el observador y que la obra es lo que uno observa; los actores se dedican a actuar la obra y así no más. Desde esta perspectiva existen diferentes dimensiones: la de los actores, que mantienen su atención puesta en su actuar, la de los observadores que se enfocarán en el observar, y la del que está describiendo esta situación en general. Cada una de estas dimensiones es muy representativa de lo que se puede observar en la vida cotidiana en general; por un lado los actores que están inmersos en la obra, como casi siempre lo estamos en nuestro actuar; por otro lado está el público que es el “observador”, que se encuentra más en un estado de contemplación, como en el que en ciertas ocasiones estamos inmersos; una tercera que es la que se está llevando a cabo al hacer esta tesis y estar hablando sobre el teatro buscando relaciones y coherencias (investigación); y existe una cuarta dimensión, que parece que, por ahora está de moda, la de el observador que observa al observador, la de usar el instrumento de análisis para estudiar el instrumento de análisis: la auto-observación por un lado o el giro lingüístico que se da en el lenguaje.

Estas dimensiones de las que estamos hablando son muy ilustrativas de las formas en las que nos encontramos, ya que, si bien, el actor de teatro se sabe “actuando”, en la vida cotidiana nuestro actuar carece, por lo general, de esta visión; un panadero está en lo suyo, en su hacer, así como el policía, el escultor, el astronauta, etc. Siempre en un contexto, que dicta su actuar, que impone su hacer, ya que el panadero no puede en la panadería ser astronauta. De esta manera el espectador de una obra de teatro está inmerso en su propio hacer, que es el de ser el espectador, porque si se sube al escenario ya no sería más un espectador, además, y lo más importante, es que una obra de teatro tiene sus requerimientos más simples para ser una obra de teatro: que existan actores, espectadores, y un contexto con su trama, por lo que si cualquiera de estos componentes falta, ya no es más una obra de teatro, simplemente es otra cosa, por lo tanto no están separados, sino que forman un todo coherente.

En este viaje por los contextos y cómo estos nos pueden definir en cuanto a lo que hacemos dentro de ellos, es fácil advertir que pueden existir confusiones ya que los límites no son tan claros como quisiéramos, ya que una forma está llena de formas, esto es, dentro de un contexto se encuentran otros “[...] la sociedad completa, que es una forma hecha de formas y donde cada forma es una sociedad en si misma” (Fernández: 2004; 201)⁷. Tal vez sea más claro si lo explicamos de lo macro a lo micro desde los sistemas. Dentro de la galaxia se encuentra nuestro sistema solar, en el cual se encuentra la tierra, dentro de esta existen diferentes sistemas ambientales, dentro de los cuales hay diferentes sistemas vivos, y así hasta lo más micro. Esta idea es solo para poder clarificar la argumentación, ya que los sistemas que existen en la Tierra están determinados a vivir con un cierto ambiente el cual está dado por la misma Tierra. De esta misma manera se puede decir que los organismos están determinados por su estructura y organización, y solo pueden vivir en condiciones que sus organismos les permitan. Así se puede observar que un oso polar tendrá dificultades severas para vivir en las playas de Cancún o que un perro tendrá dificultades para vivir en los árboles; la estructura del subsistema debe ser congruente con la estructura del sistema o desaparece. Estos ejemplos

que son radicales no son entendibles en las circunstancias en las que nos movemos en la vida cotidiana con tanta claridad, ya que es fácil advertir que, en el ejemplo del panadero, el señor que se encuentra en la panadería, o debiese de estar buscando pan o ser un panadero, pero existe la posibilidad de que solo este en la panadería porque le gusta la chica de la caja.

SOBRE LOS AFECTOS.

Aquí ya vemos como los contextos están entremezclados, ya que uno no puede tener la seguridad de que alguien que esté en la panadería sea una de las dos opciones anteriores, sino que aún dentro de los contextos existen otros que llevamos con nosotros y, estos son ya un poco más difíciles de discernir. Con el ejemplo de la panadería, es fácil darse cuenta de cuándo estamos en la panadería y cuándo no, ya que siempre estamos pasando de un contexto a otro durante el día (nuestra casa, el auto, el colectivo, el trabajo, la lavandería, la tienda, etc.), pero cuando nos comenzamos a ir a las formas de experiencia que son más abstractas, es donde comienza la dificultad. En el ejemplo del señor en la panadería que está ahí porque le gusta la chica de la caja, el señor es llevado por una forma, por una emoción, por una idea, que se puede decir que le está sirviendo de contexto, pues él, al estar dentro de la emoción-idea de que le gusta la chica, hace lo que su contexto le pide, solo que aquí si empiezan las dificultades para darnos cuenta de que estamos viviendo dentro de una idea, dentro de una emoción; los límites son ya más difusos, no son tan claros, cuesta trabajo discernir, además, porque uno está dentro y solo hace lo que se le sugiere, así lo describe Pablo Fernández:

“[...] sentir es la percepción que unifica percepto y perceptor en una misma instancia: el perceptor entra en el objeto y viceversa. [...] En efecto, uno puede preguntar a quien pertenecen los sentimientos, si a quien los siente o a lo que es sentido [...] La respuesta es que una parte es indivisible de la otra: configuran una unidad ; perceptor y percepto son una misma entidad. [...] Los sentimientos no están dentro de uno, si acaso uno está dentro de ellos. [...] La migraña se adueña de uno, uno es el objeto del desamor. [...] Uno es “presa” de sus sentimientos, “arrebatao” por la furia, “arrastrado” por el amor, “transportado” por la alegría, [...] el riesgo que implican los sentimientos es que en ellos hay pérdida del sujeto.” (2000 pág. 28- 31).

Parece que es más fácil distinguir cuando uno se encuentra dentro de una emoción, sentimiento, estado anímico, cuando estos son más intensos, como en una tristeza muy honda o un gran enojo, una alegría inmensa o un terrorífico miedo, pero es mucho más difícil cuando no existe una gran intensidad, y es que los estados afectivos son una mezcla de los sentidos de la percepción, que dependen de nuestra sensibilización, nuestros juicios y valores, y por lo tanto de nuestra cultura y, entonces, de construcciones sociales, y de definiciones consensualmente acordadas. Aun así, es fácil darse cuenta cuando un sujeto se encuentra muy “enojado”, aunque nunca sepamos exactamente cómo es su enojo, ya que, en ocasiones, cambia su postura corporal, la tonalidad de su cara (más roja casi siempre), y además sus palabras serán dichas desde este estado, y es muy común escuchar que se dice, “no le hagas caso, no sabe lo que esta diciendo, esta muy enojado, deja que se calme, etc.”. Es decir, se encuentra fuera de si, se encuentra dentro del enojo, y el enojo, en combinación con su forma de ser, dicta su actuar.

Pero, ¿de que forma de ser estamos hablando?, si bien ya dijimos que vivimos dentro de las emociones o estados anímicos, también existen formas más profundas a las que pertenecemos y que dictan nuestro comportamiento, contextos de los que partimos para actuar en las diferentes situaciones de la vida y desde los estados anímicos en los que nos encontremos, que son como dice Fernández nuestras actitudes:

“[...] una actitud, en buen castellano, era más bien el principio o potencia que guiaba la forma de ser de una persona, un grupo, un animal o una pintura, y no se refería a los datos que pudieran registrarse, sino a lo que los animaba, del mismo modo en que la gente en general todavía utiliza la palabra para decirle a alguien que <<no me gusta tu actitud>> como siendo un sentimiento en general que le da sentido a todo.” (2006; 128)⁸.

Poco a poco vamos viendo cómo los contextos se entremezclan, cómo las formas se van difuminando. Si seguimos con la historia (del panadero), podemos pensar que el señor es un típico picarón, que anda buscando mujeres por doquier, que además todo el tiempo se la pasa hablando de las peleas que ha ganado a otros hombres, del mucho dinero que tiene y de lo bueno que es para los negocios. Así, el señor nos estaría hablando de las muchas esferas de su vida, las cuales tienen su razón, su lógica y por lo tanto su forma; la forma de la conquista o aventura, la de la agresividad, del negocio y economía, estas esferas o formas, pueden entenderse también como entes que tienen su propio origen, su propia determinación en formas más generales como lo son el machismo, el patriarcado o simplemente la forma del poder, de las cuales parten las demás. Este es el problema de las formas en su versión más abstracta, que no sabemos muy bien cuál es su forma, no sabemos dónde están sus límites y, por sobre todo, que no sabemos que tanto tiempo llevamos allí adentro y si conocemos otras diferentes.

Así las actitudes tienen que ver con el cómo miramos la vida, desde donde la estamos observando, es una predisposición aprendida a responder de un modo consistente en la vida, que debe enraizarse en el temperamento: la parte de la personalidad cuyo origen se asienta en la herencia genética; por contraposición, se le llama carácter a la parte de la personalidad que se genera durante la vida de la persona, su experiencia y la cultura. Antes se consideraba al temperamento heredado e inmutable, ahora se sabe que aunque heredamos la predisposición a tener ciertos rasgos, estos mismos son susceptibles de influencia del medio ambiente. Siegel (1999)²³, describe como ciertos niños tímidos parecen nacer con un hemisferio cerebral derecho más activo. Sí los padres se sienten irritados por la timidez de su niño es muy probable que el se sienta ansioso y dude en tomar la iniciativa. Por el contrario, si sus padres son más tolerantes, el niño pueden volverse menos inhibido. Posiblemente estos niños nunca destaquen por su audacia, pero es claro que las tendencias “hereditarias” pueden ser confirmadas o modificadas por lo “social”.

Con este ejemplo estamos graficando algo que es interesante, si bien llevara toda mi vida dentro de una panadería haciendo las cosas que se pueden hacer allí, no sabría tal vez que hay otras cosas que puedo hacer si salgo de ella. En cuanto a vivir así, quizás alguien no encuentre ningún problema, la cosa es que este ejemplo llevado al extremo de vivir en una cueva, a estas alturas de la modernidad, se nos haría algo casi inconcebible, no coherente, o querer vivir en

una cárcel donde las formas de vida son agobiantes, tal vez intentar vivir en el polo norte siendo naturalmente costeño, ó, el extremo, que lo hiciese sin ropa y sin congéneres. Parece que esto ya es bastante extremo y, por lo tanto, parece romper con toda coherencia de la que hemos estado hablando.

En estos ejemplos encontramos ciertos puntos que son importantes de tocar, los ejemplos son, sin más, prácticos para ejemplificar la coherencia, la unión que existe siempre entre estas dos estructuras con lo cual ya no es un dualismo, es una dualidad, algo que se complementa, que no puede existir el uno sin el otro, que no está uno arriba del otro sino que son sin más uno. Esto no parece claro al haber argumentado que el ser humano pertenece a ciertas formas; la idea es que, si bien uno mediante la atención puede hacer distinciones, las cuales aparecen como formas, estas son meras distinciones, ya que en cada momento, en cada situación o contexto es una forma la que se está presentando, un todo en el momento, una danza en la que se mueven los integrantes de esa forma y la pueden llevar a diferentes planos, “una especie de tiempo esférico donde toda la vida con toda su diversidad está junta y mezclada en ese momento, y al siguiente momento ya es otra esfera de tiempo que la anterior, que vuelve a fundir y a fusionar toda la diversidad, incluyendo la esfera previa.” (Fernández: 2004; 68)⁷, y así no saben en donde va a terminar la danza, nadie sabe a donde va a llevar la conversación con anticipación, la forma se va moviendo y puede terminar en algo bien formado o en la destrucción de ésta.

En el ejemplo del señor que está en la panadería, se puede pensar que si el señor se pone a hablar con la chica de la caja desde una forma de ligue y lo hace de forma muy directa, yendo de inmediato al punto de lo que quiere obtener, se necesitaría que del otro lado hubiese una forma, en la chica, que complementara la del señor, porque sino, esa conversación tendería a estar condenada al fracaso, y por lo tanto la forma que se estaba buscando, por parte del sentir del señor no encontraría en donde asentarse, cuando menos con esa chica.

Por lo tanto para que exista coherencia, para que exista forma, los componentes deben de tener correspondencia entre sí, si no existe la coherencia entre los componentes no puede existir la forma, pues esta está formada por sus componentes y la coherencia de éstos, o, dicho de otra forma “[...] la forma y lo afectivo son una instancia estética, entendiéndose por <<estético>> el grado de unidad de la forma, o mejor dicho, el grado de inclusión recíproca entre el sujeto y el objeto: a mayor unidad, mayor estética y mayor afectividad, y a mayor desintegración entre el sujeto y el objeto, menor estética, menor forma, menor significado, menor sentido, menor realidad, y menos psique.” (Fernández: 2004; 54)⁷ o “la forma es el principio que confiere unidad visible e inteligible a un ensamble de elementos de tal manera que devienen solidarios entre ellos y con respecto a tal ensamble, al punto en que no pueden sufrir ninguna modificación sin que el cambio afecte por igual al resto y al todo”. (Huyghe, citado en Fernández: 2006; 129)⁸. Para describirlo, quien mejor que Fernández:

Efectivamente, una forma es aquello que se le aparece como unidad a quien la mira o toca o intuye, de manera que no se trata de una unidad, digamos, verificable, que exista en la naturaleza, sino que es perceptible, cuya unidad debe ser percibida por la percepción [...]. Es pues como si la percepción fuera un rasgo entre otros de la forma. Puede admitirse que el

olor del tabaco se percibe con la nariz y el olfato, pero, cuando se trata de una forma más compleja, por ejemplo, la de la expectación, al parecer ya no hay órgano ni sentido de la percepción con que detectarlo, y no obstante, ciertamente se puede percibir, nada más que el órgano y el sentido de la percepción de la expectación o la misericordia o la impertinencia y de las formas en general es en realidad el cuerpo completo, que percibe con el tacto y el equilibrio y la interocepción y además con la imaginación y los prejuicios y el conocimiento y cualquier otra cosa, todo a su vez fundido y confundido, que ayude a percibirla: ello significa que el tipo de percepción de las formas no es el de lo perceptible sino el de lo sensible. Perceptible es aquel registro que se hace por un solo canal y desde el exterior del objeto: oler el tabaco, por ejemplo. En cambio, sensible es aquella captación que se hace por todas las modalidades y desde el interior del objeto, o sea que no capta la cáscara o los límites, sino el principio o actitud de las formas. (2006, p. 130)⁸.

En el ejemplo del costeño que intenta vivir en el polo norte, podríamos imaginar que puede haber coherencia ya que en sí, si es que, por ser costeño experimenta con mayor desagrado el frío, puede intentar taparse más, con lo cual lograría mayor coherencia ante su circunstancia. En este ejemplo se puede ver lo que en cierto momento es, la mayor forma, la mayor coherencia, ya que podemos imaginar que en sus costas, donde hay calor, el costeño puede sentirse más cómodo, pues sabe dónde conseguir alimento, tiene amigos, tal vez su mujer, etc., ahí su sentir es más grato y sobre todo le proporciona mayor sentido. En cambio, en el polo norte, imaginamos, se puede sentir más ajeno, no sabe dónde conseguir comida, experimenta un frío extremo, etc., con lo que también existe cierta coherencia de estructuras, ya que es un medio en el cual pueden existir las dos estructuras en unión, sin embargo el sentir del costeño puede ser de un sinsentido muy amplio.

Aquí es importante intentar aclarar lo de la coherencia, ya que siempre va a haber unión, siempre que exista unión entre los componentes va a existir algún grado de coherencia, algo de congruencia, algo de forma, algún sentido, aunque a veces sea difícil verla. Para poder ejemplificar esto, podemos imaginar a una persona que se encuentra dentro de una forma, la de la “depresión”, estas personas, algunas veces, argumentan no encontrarle sentido a la vida, una persona en este estado, cuando es muy extremo, puede llegar al límite de querer terminar con la unión que tiene con la vida, porque la vida ha perdido su forma para ella; si lo hace, si termina con la unión, si muere, habrá terminado la coherencia, la congruencia, la forma o la unión. En caso de que no lo haga, es porque existe alguna coherencia que la haga seguir, algún sentir que no dé por terminada la unión, alguna forma aunque esté muy desdibujada.

Desde todo esto podemos ver que siempre lo indicativo de la coherencia está marcado en el sentir, el sentir como motivo de vida; somos un sentir en la vida, un sentir en el universo que se toma de la mano y organiza la orquesta, y este sentir es siempre un sentir con, siempre en una unión. Al estar siempre en unión, en una complejidad tan grande como la vida, siempre surgen conflictos, siempre hay momentos de mayor coherencia o forma, y momentos en los que se desdibuja la coherencia, todo es ritmo.

SOBRE LA RAZÓN.

Es aquí donde aparece la razón, la razón como un componente más de la forma, como un componente que puede servir o querer gobernar a la forma, puede dar forma a la situación o descomponerla si no ocupa su lugar. La razón surge donde hay conflicto, donde hay problemas, y su destino es coparticipar en la solución de estos, su destino es encontrar coherencia, sentido, significado, o, forma a la situación “[...] en la dimensión del significado no opera la lógica; no es lo que se demuestra ni lo que se argumenta sino lo que se siente. La sociedad es por naturaleza una entidad afectiva. [...] todas las cosas, situaciones y acontecimientos tienen una esencia afectiva.” (Fernández: 2004; 54)⁷.

De esta manera en el ejemplo del costeño en el polo norte, la razón nos dice que debemos taparnos y obtendremos mayor coherencia (experimentaremos menos frío). Tal vez es un ejemplo muy simple, pero permite clarificar que la razón está para dar forma y sentido, dar razones para vivir, “como diría Simmel, la vida no tiene forma sino hasta que hay un pensamiento que se la da.” (Fernández: 2004; 111.)⁷. Sin embargo, si la razón se vuelve la única dimensión, la falsa razón unidimensional la llama Morín (2000; 29)²¹, si vive dentro del poder, se vuelve arbitraria, obstinada y desdeñosa, y su nombre se transforma en eficiencia, aunque tiene su componente afectivo; pues la eficiencia tiene su relación con el triunfo, el ganar, conquistar, producir y controlar; se vuelve ciega y no reconoce su raíz. La razón esta enraizada siempre con la emoción:

“El hecho de que la sociedad tenga pensamientos no significa ni por asomo que sea lógica, ni mucho menos racionalista [...] por que el pensamiento, si bien puede tener ocurrencias técnicas, frías y distantes, más frecuentemente es un acto afectivo, cálido y cercano, pero impreciso: se parece más a un asunto del corazón, por que cuestiones como la fe, las creencias, los valores, los principios, la moral, las ilusiones, las aspiraciones, las posiciones políticas, las visiones del mundo, son formas del pensamiento de la sociedad y ni quien diga que son lógicas. [...] La racionalidad, incluso no puede moverse sin un motivo, una motivación o, dicho más tautológicamente, el pensamiento no puede moverse sin una emoción [...] Entonces puede plantearse que la emocionalidad, o afectividad, es el principio y es lo principal de todo pensamiento, por que la imagen de la que parte es la que le da su forma, fin, estructura, orden, proporción y razón a la racionalidad y al resto del pensamiento. La racionalidad es una forma de afectividad. El sentimiento es una forma de pensamiento.” (Fernández: 2004: 14)⁷.

O como afirma Maturana “Nosotros, seres humanos occidentales modernos, usualmente afirmamos ser animales racionales a fin de poder distinguirnos de otros animales que, sostenemos, se mueven solo bajo derivas emocionales. Que somos animales que usan razón, no hay duda. No obstante, nosotros estamos movidos por emociones como lo están los animales.”²⁶ Así, la razón al tomar su lugar en la vida: buscar darle forma a ésta, se convierte en un componente indispensable.

Maturana nos dice que de hecho el componente principal para la ciencia está en su raíz afectiva: “[...] lo fundamental de la ciencia está en que las emociones que la fundan son el amor y la curiosidad. El amor está en el respeto y la legitimidad de todo como fundamento para el preguntar y el explicar, mientras que la curiosidad constituye la pasión que la lleva a la acción. “(Maturana: 1997; 135)²⁶. También en Reygadas y Shanker encontramos afirmaciones parecidas de esta relación “La dimensión emotiva entronca con nuestra capacidad interpretativa, que requiere, decía Scheleirmacher, de la congenialidad y del consentimiento”. (2009; 347)²².

Desde las neurociencias con Daniel J. Siegel (2007 p. 43)²³ encontramos también estas afirmaciones de lo inseparables que son estas esferas: “Los estudios neuroanatómicos revelan que las regiones neurocorticales están interrelacionadas con los niveles “inferiores” del sistema, y tal es así que nuestro “pensamiento superior” depende directamente de la actividad de todo el cerebro. Las regiones que coordinan el estado de acción de los subcomponentes del cerebro, sin embargo, no se encuentran en el nivel más elevado, “más evolucionado” del neocórtex. Por esta razón, el sistema límbico es más efectivo en la regulación del cuerpo y de las emociones que el neocórtex “superior”. Este hallazgo demuestra asimismo que las emociones, generadas y reguladas por la actividad del sistema límbico, son parte integral de nuestros “pensamientos racionales” derivados del neocórtex, así como del funcionamiento general de nuestras mentes.”.

La razón así, intentado negar su lado afectivo se pierde en el sin sentido de su soberbia, en cambio, en unión participativa, se vuelve un detonador de sentido, se vuelve un catalizador de aventuras, un poeta de la vida, un hacedor de formas siempre desde un contexto afectivo. Es así que, uno puede ver cómo un poeta saca de un momento que podría parecer trágico, un momento lleno de vida, nos embriaga en las palabras que describen su vivir en un momento, en un instante, y nos permite ver la belleza de una tristeza, la dulzura de una pérdida, la grandiosidad de lo imperfecto, lo armonioso del caos. Esto es posible gracias al poder de la interpretación, gracias al poder del lenguaje que permite darle significado a las experiencias. Y así, podemos ver que se convierte en un elemento fundamental, que tiene el poder de la alquimia, transformar lo uno en lo otro, que puede dar coherencia a situaciones desde diferentes ángulos ya que es capaz de cargar contextos en su ser, es un universo en si mismo hipercomplejo que fusiona realidades, crea otras y transforma algunas más. Es una dimensión más; pues una experiencia se vive como experiencia, pero al significarla, al explicarla uno esta en otra experiencia que ya no es la primera, ya cambio de dimensión y, es ahí donde comienza una complejidad de orden superior. Como dice Maturana:

“Todas las experiencias acontecen de hecho y como tal no pueden ser puestas en duda, o uno puede sostener que ellas son propiamente distinguidas. Es en el dominio de las explicaciones donde pueden surgir conflictos. Las explicaciones ocurren en la praxis del vivir del observador, y ellas son también experiencias. Pero, las explicaciones, en cuanto experiencias, son experiencias de segundo orden en el sentido de que ellas son reflexiones del observador en su praxis del vivir en el lenguaje acerca de su praxis del vivir.” En este contexto la realidad no es una experiencia, es un argumento en una explicación. [...] En otras palabras, la realidad surge

como una proposición explicativa de nuestra experiencia de las coherencias operacionales en nuestra vida diaria y técnica. [...] cada dominio de realidad es un dominio de entidades constituidas en la explicación de su praxis del vivir con las coherencias operacionales de su praxis de vivir. [...] El que el observador siga un camino explicativo o el otro, sin embargo, no depende de un argumento racional; depende de sus preferencias, de su emoción, de su disposición interna. [...] La realidad que vivimos depende del camino explicativo que adoptemos, y que en este caso, depende del dominio emocional en el cual entramos en el momento de explicar. [...] Las culturas no difieren en la racionalidad sino en las premisas, aceptadas implícita o explícitamente, bajo las cuales sus diferentes tipos de discursos, acciones y justificaciones de acciones, ocurren. (Maturana: 1997 ; 40-44)²⁶.

Es así, que en el ejemplo del panadero, un panadero está en un contexto que dicta lo que debe de hacer y, si el panadero está feliz y alegre, no tendrá ningún problema para desarrollar las labores que su trabajo dicta, a diferencia de si se encuentra deprimido y, si se le pregunta, ¿por qué no puede desempeñar bien su trabajo?, sus argumentos pueden ser como; no me gusta, es que no le encuentro sentido o, es que se murió mi perro, etc. Con esto se ve que la argumentación parte desde un contexto o estado afectivo. Dice Maturana “aunque sus emociones no determinan las coherencias operacionales de cualquier dominio de realidad en el cual él o ella puede operar, ellas determinan el dominio de coherencias operacionales en el cual él o ella vive y, por lo tanto, el dominio de racionalidad en el cual él o ella genera sus argumentos racionales. (Maturana: 1997 Pág. 44)²⁶. Y así, “[...] un cambio de emoción o estado de ánimo constituye un cambio en las premisas operacionales bajo las cuales su praxis de vivir ocurre, y, por lo tanto, en lo que un observador puede distinguir como las condiciones aceptadas a priori que respaldan sus argumentos racionales explicativos.”²⁶

El lenguaje es un generador de distinciones, distinciones que al asociarse, mediante la razón, generan un “orden”: “toda racionalidad es un orden, y se nota que el lenguaje es un sistema de ordenamiento del mundo, puesto que establece distinciones, clasificaciones, antinomias, jerarquías y secuencias en un mundo que no las tiene de suyas sino que hasta que aparecen las palabras que lo van nombrando, y por ende, lo que no se ajusta a las categorizaciones del lenguaje, queda fuera de la racionalidad, que es lógica, secuencial, inteligente, y argumentativa.” (Monroy y Fernández: 2007; 150)²⁰. Hasta se ha llegado a decir que el lenguaje es la realidad, aunque más bien es un creador de realidades, nos permite encontrar una gran diversidad de coherencias y formas en las cuales podemos vivir, es un generador de contextos y, más bien, es un generador de ideas en conjunción con la percepción, la emoción, la creencia y la intuición que se dan siempre en un contexto, en una cultura que los arroja. Como dicen Reygadas y Shanker “El lenguaje es un sistema de comunicación inmensamente complejo. Comprende aspectos sonoros, de sentido y de contexto desdoblados en niveles analíticos entrelazados, no independientes.” (2009, p. 206)²².

Las distinciones permiten a la razón constatar el orden, o, más bien, los distintos tipos de orden que existen, como lo hemos estado viendo, así como pensar en los que pueden existir. Y, por todo esto, es que es un componente que, en conjunción con lo afectivo, permite encontrarle mayor forma a las situaciones de la vida cotidiana, ya que, mediante las

distinciones y las coherencias que se pueden constatar o hacer, dándoles un orden, una cierta coherencia, se las convierte en contextos, se las convierte en formas llenas de vida, llenas de significado, distinciones que, al cambiar el orden en las que se las acomoda o cambiando la perspectiva desde las que se las mira, se les cambia de forma, se transforman; pues no es lo mismo mirar la ciudad en la que uno vive desde el centro de ésta que desde un avión; mirar las hermosas playas de Oaxaca con un tiempo maravilloso que cuando hay un huracán; o verlas, simplemente, desde un estado de ánimo de alegría que verlas desde el vacío de la depresión.

Es así que “la forma de algo esta también hecha de los elementos de su percepción, así como de los juicios y opiniones que se tengan de ella, porque la forma que adquiere el olor del tabaco depende de si uno es un fumador orgulloso o de si es un furibundo militante de la liga antitabaco propio y ajeno, o dicho de otro modo, también el lenguaje forma parte de la forma. Una cosa tiene distinta forma si se la llama expectación, o aburrimiento, si se la llama ciudad o urbe; no es lo mismo llamarle a algo democracia que llamarle, como hizo Borges, “curiosa perversión de la estadística”. La palabra no es una etiqueta que se le pone a ciertas cosas, sino que va disuelta indisolublemente en la cosa misma.” (Fernández 2006. P. 131)⁸.

Aquí es importante recordar lo que Ya John Dewey afirmaba en 1916 con toda claridad: “las cosas adquieren sentido por el uso en una experiencia compartida o acción conjunta” (Reygadas y Shanker: 2009, p.208)²². La in-formación se crea en la unión entre el ambiente y el involucramiento del propio cuerpo con el ambiente²². Percibimos en un campo de flujo perceptual y creamos información por la relación entre variantes e invariantes. Pero, como dice Yvan Joly “es un fenómeno reciente que la conciencia en sí misma sea un tópico reconocido por la ciencia, y aún más reciente y no bien establecido, el reconocimiento de que aprendemos, no desde nuestra cabeza y mente, sino desde todo nuestro ser in-corporado. Y desde esa totalidad vivimos en un mundo de sensaciones, impresiones e imágenes, apenas evocado por el lenguaje.”. (Yvan Joly: 2008; 35)²⁴. Un trompetazo, una ráfaga de luz y una presión sobre la piel del brazo son ejemplos de estímulos que podemos sentir pero ser incapaces de clasificar en una representación previamente experimentada, que a continuación podamos comparar y contrastar con experiencias previas. Nosotros “sentimos” tales estímulos pero no disponemos (por el momento) de una categoría o nombre para definirlos. Esto es lo más aproximado a la “cosa misma”. (Siegel 1999; 240)²³.

Por lo que la cultura cotidiana es una interacción que se estructura por lo comunicable (intersubjetividad: que posee un símbolo mediante el cual ser reconocido como realidad vigente), y lo incommunicable (que no posee un símbolo) de los hechos culturales, por lo que la riqueza cultural de una sociedad psicosocialmente hablando, está dada por lo comunicable en el nivel interior o íntimo, en lo conversacional o privado y en lo público o civil. Ésta presenta tres elementos: el objetivo (símbolos), el subjetivo (significante) y el intersubjetivo propiamente (la comunicación), que supera y sintetiza a los anteriores.²⁷

Así, la vida cotidiana es una intersubjetividad avanzando (y a veces retrocediendo o perdiéndose) en la comprensión de sus realidades, de sus fines, de su propia creación, así como del espacio que permanece aún inaccesible, incomprensible o incommunicable en el sinfín de su universo; donde la razón, unida a los afectos, puede propiciar mejores efectos.

SOBRE LA CONDUCTA.

Con todo lo dicho en los párrafos anteriores, podemos extraer varias conclusiones. Por un lado, el comprender que somos seres que se encuentran siempre en contextos, en situaciones, en formas y, que tanto ellas nos forman como nosotros las formamos. Si pensamos por un momento cual es la circunstancia actual de la sociedad en la que nos encontramos en muchas de las capitales del mundo, que se caracterizan por ser centros multiculturales, como Nueva York o la ciudad de México en menor medida, en los cuales no existe una cultura propia, sino que son mezcolanzas de personas que vienen de diferentes culturas, y, entonces, de diferentes contextos con ideas propias de sus contextos, de sus familias, y de su origen, se puede comenzar a ver que existe un paso muy difícil para el ser humano en esta circunstancia. Por un lado, si recordamos que somos nuestros contextos y situaciones y que de ahí salen nuestras creencias y nuestras formas de ver la vida, ¿cómo enfrenta el hombre este choque de contextos, formas, ideas, emociones, sentimientos, etc., en estos centros en los que se mezclan unos con otros? Es posible imaginar la escena en la que se encuentran todas estas formas, como en el ejemplo del teatro; imaginemos que sucedería si ponemos a ver una obra teatral que tenga como tema, la libertad de expresar la homosexualidad, a diferentes personalidades; en este caso, a un homosexual, un machista que odia a éstos, un militar, un “hippie”, etc., en donde cada uno va a tener su visión propia de lo que está observando, porque lo observa desde la perspectiva que le dicta su contexto de origen. Esta situación puede ser bastante difícil, si los ponemos al final de la obra a comentar lo que opinan de ella, pues cada uno va a defender las creencias que trae desde su realidad.

Ahora imaginemos lo que sucede si cada uno de los personajes que pusimos como público en la obra, estuviera acompañado de un niño, que apenas está adquiriendo forma, que está en el proceso de pertenecer a una sociedad. Lo que se encontrarían estos niños es un lugar totalmente desdibujado, un lugar en que carece de sentido, de significado, de forma, en el que cada quien tiene su verdad y no es compatible con la de los otros. Esto es a lo que se le conoce en ciertos lugares como nihilismo, un desdibujamiento del sentido de la sociedad.

Así las generaciones que están creciendo en este tipo de sociedades, se ven empujadas a vivir en una sociedad que solo tiene un sentido, el de la productividad. Así se está intentando volver máquinas a los humanos, seres que sirvan para el sistema, para la creación del ser humano que ahora se ha vuelto su creador y poseedor. Una sociedad en la que se crean y crean, más y más necesidades, donde tenemos que saber más, y más, para poder vendernos como el producto que “somos” al mejor postor, y por lo tanto tengo que tener múltiples actividades para satisfacer todas mis “necesidades”, que se vuelven las necesidades del sistema. En todo caso, si esto se sintiera bien, pues bueno, pero vemos como cada día existe mayor vacío en la sociedad. Parece ser que ese sentido, ese único sentido, el de la productividad se ha vuelto el mayor sin sentido que puede haber, el mayor nihilismo; escondido tras las vestiduras de la eficiencia.

Entonces, si aceptamos la idea de que siempre estamos en diferentes contextos y somos siempre diferentes situaciones, podemos afirmar que no es posible pertenecer de la misma manera a todos ellos; puedo ser un experto para manejar, puedo ser uno con mi carro, pero a la mejor no se ni agarrar la escoba para limpiar mi cuarto. Es decir, sería imposible saber todo

lo que los contextos requieren que sepamos para poder estar totalmente integrados con ellos. Y así, podemos hacer lo mismo para intentar darnos cuenta de cuales son las emociones, ideas, creencias, actitudes; es decir, formas más abstractas desde las cuales estamos o intentamos pertenecer a estos otros contextos. De esta manera es más sencillo, más claro, que existen formas o actitudes que me pueden permitir encontrarme en diferentes contextos de una manera más adecuada, ya que siempre pertenecer a un contexto es tener un papel en él, es entender que éste nos supera, que le pertenecemos y que somos uno con él, que si lo destruimos, que si le desdibujamos el sentido, hacemos lo mismo con nosotros mismos, que hay que conocer sus formas para poder acoplarnos a él y no querer estar sobre él, por que en el momento en que el ser humano se pone por encima de la naturaleza ya no está entendiendo su papel en ella, y no entiende que esta lo supera e incluye y que al destruirla se destruye.

Así el ser humano se encuentra dentro de contextos y, esto implica dos cosas, por un lado, que siempre nos movemos entre dos circunstancias, entre las cuales debe de existir siempre un abanico no muy claro de posibilidades entre estos dos estadios, los cuales son: el sentido y el sin sentido. El ser humano se mueve siempre dentro de contextos que conoce y otros que no conoce, entre situaciones en las que se integra de mayor forma y otras en las que lo hace en menor grado. Esto aplica para todos sin excepción, ya que todos nos movemos en situaciones que por lo general están marcadas por la rutina, el hábito, pero que siempre son sorprendidas por eventos inesperados, que nos embullen en situaciones diferentes a las habituales y, en esos momentos respondemos a esas situaciones con la capacidad que tenemos para enfrentar el sin sentido. Esto lo podemos apreciar en situaciones que solo se salen un poco de la norma, como una ventana rota en tiempo de frío que no permite descansar de manera plena, hasta situaciones un tanto más complejas como un terremoto que devasta la ciudad justo cuando uno sentía que su vida estaba hecha.

Por el otro lado esta la implicación de que uno puede responder a esto, de dos maneras. Una es intentando transformar el contexto para que se adapte de mayor manera a los deseos de uno, el cual parece que es la forma de la cultura actual. La otra es tratar de ajustarse a las circunstancias, tratar de transformarse, de entrar en formas que le permitan a uno seguir en comunión con el entorno. Es así que podemos intentar conocer la naturaleza, y así modificarla, moldearla, y hacer todo lo que sirva al hombre para tener un mayor confort, para sentirse más cómodo, ó, intentar conocerla para respetarla, conocer sus ciclos y adaptarnos a ellos, saber como vive y así poder estar más integrados a ella, ser uno con ella. Se puede decir que ninguna de las dos posturas es inválida, la cuestión es más bien que lo que se ha perdido en el hombre es el equilibrio, pues nos hemos tornado y enfocado en cambiar el medio, en transformarlo a nuestra conveniencia y se nos olvida que si uno tiene hogar, uno vive en él, y el hogar más grande que tiene el hombre es la Tierra misma, y que él pertenece a ella.

Esto lleva al hombre a volcarse como un investigador, con todo su ser, de lo desconocido, de lo infinito, lo cual siempre conserva su misterio y su enigma, por que es infinito. Esto le devuelve la forma mística a la vida, la forma de lo que aún no se sabe, regenera la visión de lo real, lo sensible, lo comprensible y lo compasivo (sentir-con), que ahora, solo pareciera otra realidad o una realidad ajena solo porque nos hemos separado de ella y hemos preferido moldear la realidad a nuestro "beneficio", para que nos sirva en lugar de servirla, para que sea más

cómoda, pero lo cómodo se ha tornado aburrido, e incómodo, pues se sabe demasiado, no deja lugar para la exaltación de lo nuevo; hemos dejado de ser niños para convertirnos en adultos sin de verdad serlo, el niño y el adulto debieran estar juntos, la sorpresa y la responsabilidad no debieran separarse, la sorpresa de saber que cada momento es diferente y la responsabilidad de vivirlo y aceptarlo con plenitud.

Porque ahora se ha buscado la comodidad, pero pareciese que cuando uno se pone en posición “cómoda”, deja de atender al momento, a lo real, a lo que siente, y desvía su atención hacia otro lado, se vuelve presa de lo desconocido, de sus hábitos, de sus costumbres, de sus rutinas, cesa su movimiento, o se vuelve automatizado, y digo de lo desconocido porque al estar su atención en otro lado no se percata de lo que siente, de lo que hace, por eso actualmente se dice que “la vida es aquello que está pasando mientras piensas que hacer con ella”. Ahora solo hay movimiento por lo conocido, por donde es seguro y cómodo, porque se adora la vida, o podemos decir que más bien se le tiene terror a la muerte, y es esto lo que propicia una aferración a esa vida, que “aunque no sea bella es mejor que la muerte”. La cosa es que cuando uno solo quiere caminar por donde conoce, cualquier otro camino se ve oscuro, sin forma y sin sentido, aunque el propio tampoco esté tan iluminado, por lo que uno no debiera darle tanta importancia a la vida o cuando menos no menospreciar a la muerte ya sea metafórica o real, porque puede ser el camino oscuro el que en algún momento pueda iluminar y dar nueva forma a la vida, a otra sociedad, a otra forma, a otros hábitos, rutinas o costumbres, si la vida así lo requiere. Por lo que dice Pablo “La esperanza de la esperanza no es esperar el día, sino aprovechar la noche” (Fernández 2000:154)⁶.

Así en cada contexto, en cada momento estamos naciendo a una sociedad, estamos naciendo a una forma, de la cual podemos desaparecer en cualquier momento, estamos naciendo y muriendo a sociedades todo el tiempo, a excepción de cuando ya estamos muy hechos, cuando ya estamos muy agarrados a ciertas estructuras que no nos permiten seguir fluyendo, y, entonces, es que entramos en la verdadera muerte, porque no nos permiten nacer de nuevo, por que no nos permiten integrarnos con lo que vivimos, no nos permiten fluir por la vida con flexibilidad y, como dicen los chinos en acupuntura “lo que se estanca duele”. Esta situación está estancada, pues si bien tenemos la tecnología para hacer trasplantes de corazón, no sabemos ni escucharlo; no sabemos escuchar y, más bien estamos muy centrados en actuar, no escuchamos lo que la situación requiere, no vemos lo que se requiere para no hacer nuestra voluntad, sino la voluntad que la situación nos exija.

De esta forma, si una persona esta acostumbrada a hacer las cosas muy rápido, pero las situaciones de su vida le sugieren que lo haga más lento, porque no tiene tiempo para escuchar a su esposa, ni a su hija, ni a su perro, y, no puede detenerse y hacerlo con calma, porque sus hábitos son muy fuertes, estará matando su sociedad, su pertenencia a esta sociedad que es su familia. Así mismo se puede decir de una persona que hace todo lento y se encuentra en una situación, como la de tener que hacer una carta para un banco en menos de seis horas o perderá su casa. Si esa persona no se apura entonces perderá su casa, perderá esa sociedad.

Con lo que se pueden citar muchas situaciones, aunque existe una, y la más especial de todas, que es la pertenencia a los momentos sin más, para estar en ellos, para admirarlos, olerlos,

tocarlos y sentirlos con todos nuestros sentidos, incluida la razón. Estos momentos que tenemos todos los días, a cada instante, donde estamos llenos de la magia y el misterio que nos rodea todo el tiempo y que no necesitan más explicación. Esto nos lleva a un mundo donde lo que está vivo son los afectos, los cuales son el infinito en vida que encarna en formas, en objetos, que tienen o son sentimientos en sí mismos, y que al juntarse hacen nuevas formas con nuevas peculiaridades, las formas envuelven a los objetos y los vuelven forma de la forma, como dice Pablo (Fernández: 2000)⁶ “un nuevo color que aparece con la unión de otros dos, pero que contiene a todos los demás en su configuración.”. Así, para que uno pueda no solo estar vivo, sino sentirse vivo parecería que no tiene que decidir o elegir, sino solo asentir con humildad el cauce del río, para que la vida, que es afectiva y efectiva nos inunde de sí, de sus formas y de sus sentimientos, de su comprensión y conocimiento, ese que no se encuentra en la mera información y datos, sino en la comprensión que da la disolución en un momento, en una forma, que por si misma tiene su significado y su significancia.

Como dice Luciano Rizpoli (2004)²⁸ “La vida es como el dios-serpiente Quetzalcoatl: continuas subidas y bajadas entre un polo y otro de los varios rangos que componen las Funciones y los Procesos Funcionales. La vida es un continuo movimiento entre ternura y dureza; entre placer y dolor; fuerza y fragilidad, entre contener y dejar ir, movimientos rápidos y lentos, alarma y tranquilidad, el estado simpático y el parasimpático, y así sigue y sigue. La vida no radica en un “medio feliz” entre estas polaridades. Al contrario, radica en la posibilidad de fluir completamente y con total libertad de un extremo a otro”.

Desde esta perspectiva se puede hacer la búsqueda de cuales son las actitudes que favorecen más la unión, la creación, la comunión, la comprensión, la pertenencia a la sociedad, a los contextos, las formas que nos permitan movernos por el mundo y por los mundos que la realidad actual ofrece, y poder entrar en ellos, sentirlos y saber si nos son edificantes o no, si nos dejan una sensación de pertenencia o nos repelen, aprender cuales formas nos esclavizan y cuales nos hacen libres, cuales nos fortalecen y cuales nos quitan la vitalidad, la energía y la confianza.

Es desde esta visión que, para nosotros, la conducta termina tornándose más asertiva, viendo este término desde la visión de (Flores y Díaz; 2002:19)²⁹ en quienes el concepto de asertividad es desligado de la tradición individualista y busca encontrar el equilibrio poniendo el énfasis “no solo en mejorar la posición personal, sino también ser más considerado, más acorde y aplicado a las situaciones, valores y normas culturales y quizás también ser más realista”. Con lo que se pretende que la asertividad sea un camino hacia la capacidad de relacionarse con los demás (y agregaríamos, con lo demás) de igual a igual, no estando por encima ni por debajo, avanzando de forma personal, al mismo tiempo que manteniendo un profundo respeto a los demás (y lo demás) y fomentando relaciones constructivas.

Para todo esto, es que nosotros ponemos, como herramienta a la Reflexión (Integral), herramienta que permite el autoconocimiento, siempre en contexto; argumentando que al hacerlo, también estamos conociendo nuestro entorno y a los demás, de alguna manera. Como dice Joly “Sin el cuerpo en su totalidad, en movimiento en el ambiente, el cerebro no es nada, la conciencia es imposible y el aprendizaje irrealizable. Pero aún más, lo que sentimos en nuestro propio cuerpo es la base de lo que podemos aprehender de los demás. No tenemos

acceso directo alguno a los estados de las demás personas, sino mediante la experiencia misma de nuestro propio cuerpo.” (Joly 2008; 63)²⁴.

LA REFLEXIÓN.

La palabra Reflexión deriva del latín *reditio*, que significa regresar o retornar, así como del latín *reflectere* que significa volver atrás. (Corripio, 1995)³. Así, de la misma manera que un rayo de luz regresa al medio de donde provino cuando se refleja en una superficie (Hartmann-Petersen, 1991)¹³, la conciencia se vuelve sobre sí misma para notar lo que está sucediéndole.

En un sentido **metafísico** se puede definir como la autopresencia activa de un ser, en un sentido **gnoseológico**, se le puede definir como el conocimiento de que se conoce, en un sentido **psicológico** se define como la conciencia o conocimiento de sí mismo, mientras que en un sentido **lógico** se refiere al conocimiento discursivo o comparativo.¹²

Maturana y Varela (1990; 19)²⁵ definen la reflexión como “un proceso de conocer cómo conocemos, un acto de volvernos sobre nosotros mismos, la única oportunidad que tenemos de descubrir nuestras cegueras y de reconocer que las certidumbres y los conocimientos de los otros son, respectivamente, tan abrumadoras y tan tenues como los nuestros.”

Esta definición de Humberto Maturana y Francisco Varela, nos sirve de introducción hacia la explicación de lo que en este trabajo, es uno de los ejes centrales: la autoobservación. Como Giddens sugiere “la autoobservación ha pasado a ser parte inherente de la vida cotidiana.” (Citado en Araujo: 2003; 244)¹.

Dentro de una cultura como la nuestra centrada en la acción, parece que muchas cosas nos pasan inadvertidas, por lo que dicen Maturana y Varela (1990; 19)²⁵ que “el momento de la reflexión ante un espejo es siempre un momento muy peculiar porque es el momento en que podemos tomar consciencia de lo que, de nosotros mismos, no nos es posible ver de ninguna otra manera”. Y no solo podemos ver lo que no conocíamos de nosotros mismos, sino además ante un espejo uno “[...] también se peina, y entonces al mismo tiempo de que se conoce se construye una apariencia, que es, recursivamente lo que va conociendo. Con los espejos, uno se pone <<afuera>> para enterarse de quien es uno pero, mientras se entera, se va arreglando.” (Fernández: 2004; 15)⁷.

Como bien comenta John Dewey (1933/1989; 237)⁴, “el control debería de ejercerlo la estructura de la misma situación. Sin embargo, cuando la dificultad sea insólita o el error se repita mucho, será útil prestar atención consciente a las causas de ello...”. Con lo cual estamos totalmente de acuerdo, si bien, parece, en la actualidad la sociedad se encuentra en un período de crisis; parece que los errores se repiten por doquier, parece que al estar tan centrados en la acción, la aplicación y la productividad hemos descuidado nuestros sentidos y nuestro sentido de la vida. La capacidad del hombre occidental para relacionarse con su prójimo se encuentra muy por detrás de su capacidad para relacionarse con los bienes de consumo y las necesidades innecesarias que lo esclavizan: poseído por sus posesiones. Puede llegar a otros planetas, pero con excesiva frecuencia no puede llegar a sus semejantes. Raras veces, si se da el caso, sus fronteras personales le permiten dar el paso hacia una comunicación sentida como profunda¹⁹. Es por esto que en este momento se vuelve tan

importante la autoobservación, la sensibilización, la conciencia de nuestra parte afectiva, el autoconocimiento, y el conocimiento de nuestra historia, para darle de nuevo sabor, color, magia y sobre todo sentido a nuestra vida.

La sociedad a la que pertenecemos, parece que lleva rato centrando su atención en controlar y dominar a la naturaleza, más que en comprender cuál es nuestro papel en ella, parece que nos queremos poner sobre ella y, desde esta forma terminamos siendo su mayor depredador, todo esto sin darnos cuenta de que somos esa misma naturaleza. Al saber que pertenecemos a esta forma depredadora, al tomar conciencia de que es una forma de tantas que pueden existir en el ser humano, parece que no nos queda otra cosa por hacer que investigar otras formas de ser que sean más coexistentes con nosotros mismos.

Esta situación especial de conocer cómo se conoce resulta tradicionalmente elusiva para nuestra cultura occidental centrada en la acción y no en la reflexión, de modo que nuestra vida personal es, en general, ciega a sí misma.

Una de las razones por las que se tiende a evitar tocar las bases de nuestro conocer es que nos da una sensación un poco vertiginosa por la circularidad de lo que resulta ser utilizar el instrumento de análisis para analizar el instrumento de análisis: como si pretendiésemos que un ojo se viese a sí mismo²⁵.

Al pasar a mirarnos parece que se hace evidente que el ser y el hacer son uno y el mismo, esto es: “[...] la sociedad, para desenvolverse, necesita inventarse algo que parezca distinto y exterior a sí misma que pueda ir conociendo, y en la medida que lo conoce, lo fabrica, y en medida que lo conozca, se conoce a sí misma.” (Fernández: 2004; 15)⁷.

De esta manera uno puede observar diferentes espejos que reflejan lo que uno es; las opiniones de los demás, sus miradas, sus gestos, el contexto en el que vivimos, así como nuestros propios afectos, pensamientos, y conductas. Todo lo que sucede a nuestro alrededor nos está hablando de quienes somos como sociedad; es nuestro hacer. De la misma forma todo lo que brota de nosotros, nos habla de nosotros, nos permite conocernos y construirnos una mayor autoimagen, cuestionarla y redireccionarla o resignificarla, en lo posible, para darle mayor sentido y así, embellecerla.

Es así, que la reflexión nos sirve como un espejo con el cual podemos tener conciencia de los pensamientos que tenemos, de cuándo surgen esos pensamientos, en que momentos, bajo que estados afectivos, emocionales, actitudinales, o contextuales; puedo darme cuenta de qué emociones genera mi actuar de determinada manera, tomar conciencia de cómo las ideas que tengo del mundo me hacen ver al mundo de esa forma y cómo al cambiar la manera, al cambiar de idea también cambia la forma y la visión del mundo.

Vale recordar nuestra definición de Reflexión para clarificar un poco más:

“Un proceso global e integrador que, permite al individuo ampliar la conciencia que tiene de sí mismo al enfocar su atención en los componentes afectivos, cognitivos y conductuales, que se presentan en el contexto de su experiencia cotidiana, dirigiendo estas observaciones, de forma lógica, hacia la solución de conflictos, y actuando en consecuencia.”

Es así como podemos ver que en nuestra definición se encuentran las dos formas que se le han atribuido a la reflexión; la etimológica, que tiene que ver más con un proceso de reflejar, como espejo, donde el observador puede permanecer en un estado contemplativo, y la forma “lógica”, que es la que le da Dewey y otros autores, donde el proceso se dirige a la solución de problemas. Puede verse en la definición de Reflexión (Integral) que para nosotros es un proceso completo y global.

La segunda forma: la “lógica”, tiene que ver más con una acepción del término como sinónimo de pensamiento, como dijera Dewey⁴; es un pensamiento de orden superior, que en realidad, intenta traer la forma del pensamiento científico, a la vida cotidiana.

El pensamiento reflexivo para Dewey:

*Es no solo una secuencia, sino una “con-secuencia”, es decir que las ideas llevan una ordenación especial, en la que cada una determina la siguiente, convirtiendo así, la corriente o flujo de ideas en una cadena o tren, donde las ideas están ligadas entre sí, de modo que se produce un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin.

*Tiene un propósito que trasciende la mera diversión. La cadena de ideas debe llevar a algún sitio, es decir, hay una meta que dirige la secuencia.

*No acepta los hechos sin chistar, sino que los somete a escrutinio.

Para nosotros la forma “lógica”, nos refiere a un hacer específico, a una forma de hacer (pensar) que se da en la vida cotidiana, pero intentando darle un orden, una secuencia que, aunque no sea fija, sirva para tener una mayor noción de orden, un hacer más metódico cuando se nos presenta una dificultad.

En este trabajo se pretende integrar en el proceso reflexivo a las dos dimensiones que componen la experiencia humana: la contemplación y la acción, el ser y el hacer, el sentir y el pensar, en los chinos: el yin y el yang, en los toltecas: el nagual y el tonal, lo que Pablo llamaría, tal vez, el contrapoder y el poder, y Nietzsche lo dionisiaco y lo apolíneo.

EL PROCESO DE REFLEXIÓN INTEGRAL.

Dewey comienza describiendo los límites de la actividad reflexiva “[...] los dos límites de la actividad de la unidad del pensamiento son una situación desconcertante, problemática o confusa al comienzo y una situación clara, unificada y resuelta al final. La primera de estas situaciones puede llamarse pre-reflexiva. Plantea el problema que hay que resolver, de ella emana la pregunta que la reflexión tiene que resolver. En la situación final, la duda se ha disipado, la situación es post-reflexiva; de ella deriva una experiencia directa de dominio, satisfacción y goce. Estos son, pues, los límites dentro de los cuales se sitúa la reflexión.” (p. 102)⁴. Es así que podemos constatar que lo que Dewey busca, al final de cuentas cuando está hablando de Reflexionar es, como lo hemos mencionado durante todo el capítulo, satisfacción, goce, claridad, y unidad. Es decir lo que existe en un principio no es agradable y lo que existe al final, sí.

En la Reflexión Integral, la diferencia, es que para nosotros la zona que él marca como pre-reflexiva, es ya reflexiva, ya que, según este enfoque, el proceso inicia desde que estamos en una situación y, mediante la atención en los afectos (**fase afectiva**) podemos percibir qué tanto estamos integrados a ésta, qué tanto nos sentimos compenetrados, en qué momento se torna incómoda o cómoda, desde qué afecto estoy partiendo, qué factores pueden estar actuando en esos sentires; es decir, permitirnos sentir y sobre todo escuchar ese sentir, ya que, en muchas ocasiones, (sobre todo en una sociedad que promueve reglas en las que hay que vivir, y una visión de la razón como guía de las acciones, aunque solo sea de forma utópica) nos olvidamos de lo que sentimos y queremos actuar de la forma en que se nos exige y, por lo tanto, terminamos obligándonos a hacer las cosas que son el “deber”.

Sabemos bien que esta visión de poner los afectos como guías, y la razón a su servicio, en estos momentos en que la sociedad todavía está regida por la forma unidimensional que privilegia la “razón”, puede ser un tanto utópico en cierta manera, ya que pertenecemos, muchas veces, a contextos que requieren de su propio hacer; si estoy en una empresa que me pide que trabaje como máquina y escucho mi sentir que me dice “ya no puedo más”, pero me es indispensable trabajar allí, porque tengo familia que depende de ello, tendré que llevar a cabo el hacer que la empresa exige, mientras no cambie el contexto laboral, pero puedo acceder a llevar una vida más bella sí, por un lado, puedo escuchar a mi cuerpo cuando está cansado, o en una mala postura, y llevar a cabo un hacer que le permita descansar o relajarse, es decir, aunque no podamos dar una solución definitiva a los problemas, los podemos aliviar de alguna manera, y como dice Pablo Fernández, aliviar significa quitar peso⁶, y así la vida se puede hacer un poco más bella.

Por otro lado, un poco de alivio puede llegar también mediante el juego con la razón, ya que por medio de la comprensión y la interpretación, se pueden encontrar formas más bellas de ver la vida. La razón puede ser como un poeta que le da a los momentos oscuros un toque mayor de luminosidad, al apreciarlos desde diferentes ángulos. De este modo, puede hacernos pensar que si la síntesis de Hegel es una realidad y que tan solo hace falta esperar, entonces podemos hacerlo con la paciencia de un padre que sabe que el sufrimiento del parto, el sufrimiento de su mujer, es el florecer de un nuevo ser.

Para esto, lo que se propuso llevar a cabo en el taller fue, primero que nada, poner el autoconocimiento al servicio de la razón, y ésta a su vez, al servicio de los afectos. Como Dewey mismo afirma, cuando el observador busca resolver un problema, debe buscar los hechos o datos pertinentes⁴, pero en nuestro caso, los hechos o datos no son solamente del medio exterior, sino que tienen que ver con el mismo observador de la problemática que se encuentra inmerso en ella. Esto es lo que buscamos con el aprendizaje de la observación de los afectos y pensamientos propios, además, por supuesto, de los hechos y datos que el contexto nos ofrece; todo esto con la práctica de la contemplación.

Todas estas prácticas están destinadas a fomentar un desarrollo en el autoconocimiento, desarrollando habilidades que ya están en nosotros. Dewey, quién busca enraizar aquello que debe ser enseñado en las cualidades o características básicas y naturales del ser humano, nos comenta: “[...] nada puede crecer si no es a partir de ciertos gérmenes, de determinadas potencialidades que tiendan a desarrollarse. Ha de haber un surtido innato, un capital de

recursos; no podemos provocar la capacidad de pensar en ninguna criatura que no piense ya espontáneamente, o, como solemos decir, <<naturalmente>>. No obstante, aún cuando no podemos aprender ni enseñar a pensar, podemos aprender cómo pensar bien, sobre todo cómo adquirir el hábito general de reflexión.” (Dewey: 1933/1989; 47)⁴.

Es así que la base para el conocimiento de los componentes afectivos, cognitivos, y conductuales, está en ciertas disciplinas que se enfocan en la autoobservación, en el autoconocimiento, en la sensibilización, la autorregulación, en la contemplación, como lo son la Educación Somática, con algunos de sus mayores representantes: Feldenkrais⁹ e Ivan Joly²⁴; y Mindfulness, cuyo mayor difusor es John Kabat-Zin¹⁵. Estas disciplinas se enfocan en el hacer para conocer, en hacer ciertos ejercicios que llevan a un conocer específico. Lo que hemos estado hablando: el contexto lleva su propio hacer, y entonces estas disciplinas desde sus contextos llevan su hacer, que nos lleva a conocer su ser, su esencia como disciplinas de autoconocimiento.

Estas disciplinas además de ser prácticas de autoobservación y contemplación, tienen como práctica misma el hacer de ciertas actitudes que son fundamentales para la autorregulación de los afectos o emociones, ya que como el mismo Dewey menciona “Una cierta inhibición de la acción directa es necesaria para la actitud de vacilación y postergación, esencial para el pensamiento.” (p.103)⁴.

En el trabajo de John Dewey encontramos todos los componentes mencionados (Contexto, Afectos, Cognición, Conducta) dentro de su pensamiento reflexivo; nosotros tan solo estamos poniendo mayor énfasis en los afectos y dándoles más peso en el proceso. Intentamos dar una explicación de cómo el contexto está siempre presente y, además intentamos llevar este trabajo al contexto de la práctica como tal, mediante el desarrollo e impartición de un taller de Reflexión. Con este trabajo se pretende demostrar cómo están entrelazados todos los componentes del proceso reflexivo integral, y en cuanto a los aspectos de la conducta final, nos interesa sobre todo, el fomentar una conducta asertiva que tome en cuenta, a su vez, a sí mismo, al otro y al contexto que los envuelve.

Dewey nos muestra ya, de una manera general, todos los aspectos del proceso reflexivo integral, lo cual se puede apreciar en que, para él, la reflexión comienza y termina en la afectividad. El inicio es un estado de “dificultad mental”, lo cual es algo que se siente: “siempre que se produzca actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que en un comienzo no es más que una cualidad **emocional** de la situación completa” (Dewey: 1933/1989; 104)⁴. Y es así, que después de la fase afectiva, deviene la cognitiva, de la cual se pasaría, hipotéticamente a la conductual. Para Dewey los pasos a seguir, después de la “dificultad mental” son:

- 1) Aparición de las sugerencias.
- 2) Intelectualización de la dificultad.
- 3) Elaboración de hipótesis.
- 4) Razonamiento.
- 5) Comprobación de la hipótesis.

Aquí vemos como él pone mucho énfasis en las cuestiones de la **fase cognitiva**, la cual nosotros tomamos de él, y que está destinada a la resolución de problemas. Sin embargo, en el caso de la Reflexión Integral, existe un énfasis hacia la fase afectiva, que es fundamental desde nuestra postura, ya que en la vida cotidiana nos encontramos constantemente en interacciones que causan conflictos, en las cuales si nosotros estamos atentos a la fase pre-verbal de la situación, podemos evitar entrar de lleno al ciclo de la experiencia, por ejemplo: en una situación donde se está produciendo una dinámica que me molesta, si tengo la habilidad de darme cuenta, si tengo la sensibilidad de escuchar los primeros indicios de un posible “enojo”, puedo hacer algo antes de que llegue, puedo evitar pasar por un muy mal rato. La sensibilización es algo extraordinario, ya que nos facilita encontrar soluciones a ciertas dificultades que antes no habíamos notado; esto de encontrar dificultades que no habíamos notado, puede no sonar muy agradable, pero si lo pensamos mejor, veremos que nos aporta grandes ventajas, por ejemplo: un cocinero podrá hacer una sopa más sabrosa si tiene una mayor sensibilidad, podremos ver que un deportista puede desempeñarse de manera más adecuada si es capaz de tomar conciencia de que una pierna no la alza lo suficiente cuando está corriendo, etc.

Si además tengo la capacidad de darme cuenta de que los actos que estoy haciendo pertenecen a un estado emocional “definido”, y además tengo la capacidad de saber o intuir desde donde está hablando y actuando la otra persona, puedo tener mayor acceso a saber qué hacer para evitar el conflicto, si es que se puede evitar, y si no se puede evitar, enfrentarlo de la mejor manera.

Y es por esto que la última fase del proceso de la Reflexión Integral, la **fase conductual**, tiene también su base en el trabajo de Dewey, al cual nosotros le damos otro toque, sin dejar de lado la comprobación de las ideas o hipótesis. Como bien lo explica Dewey “las condiciones se disponen deliberadamente de acuerdo con las exigencias de una idea o hipótesis para averiguar si tienen lugar realmente los resultados que la idea indica teóricamente. Si se comprueba que los resultados experimentales coinciden con los resultados teóricos, o racionalmente deducidos, y si hay alguna razón para creer que únicamente las condiciones en cuestión producirían esos resultados, la confirmación es tan poderosa que induce a una conclusión, por lo menos hasta que no aparezcan hechos que indiquen la conveniencia de revisarla.” (Dewey 1933-1989: p. 107)⁴.

Así, en esta tesis se busca introducir el proceso reflexivo integral de lleno en la vida cotidiana, poniendo al autoconocimiento y la afectividad como el timón o guía de dicho proceso, con lo que se espera que la conducta tienda de manera natural, a tomar una forma más asertiva, pues implicará automáticamente reaccionar de una manera más íntima con nuestra parte afectiva y cognitiva. Del mismo modo, dicha conducta llevará a un mayor respeto del otro, debido a que proviene del autoconocimiento, el cual, según este punto de vista, implica conocer al mismo tiempo a la sociedad, al contexto, y al otro, desde el que se compone el ser humano y del cual es también componente.

Partiendo de todo lo anterior es que se decidió que si el contexto dicta nuestro hacer, como se ha vendido argumentando, lo primero para llevar a cabo un taller era promover que el taller fuera un contexto que invitara a las y los participantes a asumir cierta responsabilidad en su

formación, a asumir cierta responsabilidad de experimentar, desde donde quisieran hacerlo, pero intentar abrirse a las experiencias. Todo esto, como lo hemos venido mencionando, desde ciertas disciplinas que se explicarán de manera más amplia en los siguientes capítulos, del mismo modo, se desglosará cada una de las esferas que componen la reflexión integral, describiendo cada uno de los pasos que las componen.

Para tener una visión global del proceso de la Reflexión Integral, se presenta un esquema del mismo:

FASE AFECTIVA

- 1) Identificar el momento de perplejidad.
- 2) Enfoque en las sensaciones.
- 3) Enfoque en las emociones.
- 4) Calmarlas fisiológicamente (respirar).

FASE COGNITIVA.

- 5) Identificar y cuestionar los pensamientos presentes (juicios, creencias, explicaciones).
- 6) Valorar los intentos de solución pasados.
- 7) Estrategias de solución a futuro.

FASE CONDUCTUAL.

- 8) Aplicar la conducta asertiva.
- 9) Asumir la responsabilidad de mi autoeducación.

Bibliografía:

1. Araujo González, Juan. (2003). El concepto fiabilidad en Anthony Giddens: análisis y crítica de una alternativa en la teoría sociológica. México. D.F. : UAM, Unidad Azcapotzalco: Plaza y Valdés..
2. Broune, Lyle Eugene (1975). Psicología del pensamiento. México: Trillas.
3. Corripio, F. Diccionario Etimológico General de la Lengua Castellana. México: Ediciones B, S.A. ; 1995
4. Dewey, J. Como pensamos. (1933/1989). Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo- Barcelona: Paidós.
5. Fernández Christlieb, Pablo. (2000) La afectividad colectiva. México: Alfaguara.
6. Fernández Christlieb, Pablo. (2004) La sociedad mental. España: Anthropos.
7. Fernández Christlieb, Pablo. (2006) El concepto de psicología colectiva. México: UNAM.
8. Ferrater Mora, José, (1999). Diccionario de filosofía. Barcelona: Ariel
9. Feldenkrais, M. Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal. Barcelona: Editorial Paidós; 1985.
10. Gabuncio, Fernando. (2005). Psicología del pensamiento. Barcelona: UOC.
11. Giddens, A. La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrourtu ed; 1991
12. Gran Enciclopedia Rialp. Madrid: Ediciones Rialp; 6ª ed; 1991. Disponible en URL: http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5901&cat=filosofia.
13. Hartmann-Petersen, P., Pigford, J.N. Diccionario de las Ciencias. Madrid: Editorial Paraninfo; 1991 p.p 403-404.
14. Kabat-Zinn, J. Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas, ahí estás. Barcelona: Editorial Paidós; 2009.
15. Kant, E. Crítica a la razón pura. México: FCE, UAM, UNAM; 2009.
16. Locke, J. Ensayo sobre el entendimiento humano. Libro II, capítulo II. Editora Nacional, 1980. Disponible en URL: <http://img47.xooimage.com/files/0/1/3/25.-locke.-s-ntes...o-humano-1e9b756.pdf>
17. Magge, Bryan. (1990) Los grandes filósofos. España. Ed. Cátedra.
18. Martínez, Pascual. (2002). La nueva filosofía de la mente. Barcelona. Gedisa.
19. Monroy Nasr, Zuraya y Fernández Christlieb, Pablo. 2007. Lenguaje, significado y psicología. México: UNAM.
20. Montagu, Ashley. (2004). El tacto: La importancia de la piel en las relaciones humanas.
21. Morín, Edgar. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. México: UNESCO.
22. Reygadas, Pedro y Shanker, Stuart. (2009). EL rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje. México. Cenzontle.
23. Siegel, Daniel. (2007) La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Caps. 1, 4, y 7.
24. Yoly, Yvan. (2008) Educación Somática. Reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento. Coordinadora de la versión en español: Eisenberg Wieder Rose. México: UNAM, FES-Iztacala, Plaza y Valdés.
25. Maturana, Humberto y Varela, Francisco. (1990). El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid. Debate.

26. Maturana, Humberto. (1997). La objetividad: un argumento para obligar. Santiago: Dolmen.
27. Fernández Christlieb, Pablo. ¿?.
28. Rispoli, Luciano. (2008). The basic experience and the development of the self. Development from the point of view of functional psychotherapy. Germany. Peter Lang.
29. Flores, Mirta Margarita y Rolando Díaz-Loving. (2002). Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales.

Capítulo 3. Fase Afectiva del proceso de la Reflexión Integral

Esqueleto del capítulo:

Introducción. Definiendo términos. Teorías sobre la Emoción. El Proceso de la Emoción: Fase de orientación inicial. Fase de valoración elaborada y activación. Emociones categoriales. Regulación de las Emociones. Biología de la Emoción. La afectividad en el Proceso Reflexivo Integral: Identificar el momento de perplejidad. Enfocar las sensaciones. Enfocar las emociones. Calmarlas fisiológicamente (respirar).

INTRODUCCIÓN:

La emoción y los aspectos motivacionales son fundamentales para el aprendizaje y la memoria, por lo que es crucial tomarlos en cuenta para cualquier proceso educativo, cuanto más si se trata de un proceso autodirigido como es la autoeducación. En estas circunstancias, es necesario que el individuo se conozca a sí mismo para que pueda entender las razones de su conducta sin juzgarse severamente y pueda ser capaz de modificar dicha conducta con una firme base en sus propias necesidades y deseos, tomando en cuenta sus más íntimas emociones. Para lograr este objetivo es necesario que la persona se torne consciente de los procesos mentales que se generan en los distintos contextos que enfrenta.

También es preciso que entienda como la experiencia interpersonal y las interacciones con el contexto, van modelando las emociones, la regulación conductual, la memoria autobiográfica y los procesos narrativos que determinarán su ser.

Debido a que, como hemos mencionado varias veces, todos estos aspectos se encuentran integrados en un complejo sistema, ya no es necesario optar por el cerebro o la mente, la biología o las interacciones sociales, la naturaleza o la educación para explicar la experiencia humana. Estas divisiones tan solo dificultan el verdadero entendimiento de la totalidad del ser; en este capítulo encontraremos algunas referencias a estos aspectos, pero se debe mantener presente que siempre son considerados en el contexto de dicha totalidad.

Es por esta razón que no debe resultar extraño que en un capítulo sobre la emoción se hable del modelado de la mente que es ejercido por las interacciones sociales, ya que las conexiones humanas van modelando las conexiones de la mente, las cuales determinarán directamente los circuitos responsables de procesos tales como la memoria, la emoción y la autoconciencia.

La emoción es, específicamente, la encargada de integrar las experiencias, dando sentido a las mismas y permitiendo la coherencia de la narración autobiográfica e historia de vida. Las investigaciones neurobiológicas han permitido sostener esta afirmación, al mostrar que la emoción sirve como un proceso central de organización dentro del cerebro. La memoria, por su parte, es el modo en que la mente codifica los elementos de la experiencia en variadas formas de representación. A medida que la persona va creciendo, la mente comienza a crear una sensación de continuidad a lo largo del tiempo, vinculando las experiencias pasadas con las percepciones presentes y las anticipaciones del futuro. En estos procesos representacionales es donde se crean la generalización o modelo mental de uno mismo, es decir la autoimagen, así como la idea de uno mismo con los demás. Estas representaciones son el andamio esencial sobre el cual la mente interactúa con el mundo, determinando y

modelando también el tipo de emociones, pensamientos y conductas que el individuo presentará ante diferentes circunstancias.

En este capítulo nos enfocaremos en el papel que desempeña el aspecto afectivo dentro de la experiencia humana, siempre ubicándolo en el contexto de estas intrincadas interacciones simultáneas.

Comenzaremos definiendo algunos términos que hacen referencia a la afectividad, como son el término emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, los cuales muchas veces son mal empleados y generan confusión. Una vez discutidos y aclarados los términos, procederemos a hacer una revisión de las distintas teorías de la emoción que se han presentado en la Psicología, intentando traer luz sobre ese fenómeno tan complejo que es la emoción. Posteriormente, explicaremos cómo es que se da el proceso de la emoción durante la experiencia cotidiana, estableciendo los pasos que se presentan durante dicho proceso afectivo. Una vez establecido el proceso que se da en la experiencia, lo explicaremos de manera somera a nivel neurofisiológico, para que quede más clara la base biológica que subyace a dicha experiencia. La comprensión del aspecto biológico de la experiencia afectiva permitirá entender, más adelante la importancia de la regulación emocional como requisito indispensable para que se pueda llevar a cabo el proceso de la Reflexión Integral.

DEFINIENDO ALGUNOS TÉRMINOS:

Existe una gran confusión al hablar de emociones; en ocasiones se las equipara con los sentimientos, y a veces se las distingue de estos por la duración e intensidad.

El diccionario define emoción como: un estado **afectivo** subjetivo e intenso, relativamente breve, que tiende a presentarse de forma brusca, influyendo en el individuo de tal manera que provoca una reacción que hace que éste presente manifestaciones psíquicas y somáticas (temblores, alteración cardíaca y respiratoria, etc.) como respuestas que le preparan para una acción adaptativa al medio. ⁴

Esta definición hace referencia a otro término que igualmente puede causar confusión: afectivo. En el mismo diccionario se define afectivo como lo relacionado con la **afectividad**, que es el conjunto de manifestaciones psíquicas de agrado o desagrado que enraizadas en lo instintivo e inconsciente, se expresan en lo que se conoce genéricamente como emociones o sentimientos. ⁴

Esta definición deja mucho que desear, pues en la misma nos remite nuevamente al concepto de emociones, las cuales equipara con los sentimientos.

Remitiéndonos nuevamente a la primera definición vemos que entonces la emoción es un estado afectivo (referente a las manifestaciones psíquicas de agrado o desagrado) que provoca una reacción que genera en el individuo manifestaciones psíquicas... (de agrado o desagrado???) Nos parece que esta definición no es nada clara y es circular.

Según otro diccionario, la emoción es cualquier agitación o trastorno de la mente, del sentimiento o la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado.² Esta definición nos

parece totalmente errónea, pues equiparar la emoción a un trastorno mental, incluiría estos estados mentales en el ámbito de la psicopatología.

Una definición que en lo particular nos parece muy clara la otorga **Reeve** en su libro "Motivación y Emoción". El define a las emociones como fenómenos multidimensionales que implican cuatro aspectos de la experiencia: el cognitivo-subjetivo (sentimientos y pensamientos), el fisiológico, el funcional y el expresivo. Según este autor, la emoción es el director de orquesta de los músicos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos que juntos crean una sinfonía de experiencia.⁵

Otra definición que va acorde con la misma idea, la otorga el neurobiólogo **Daniel Siegel**, para quien las emociones son procesos complejos que conllevan la naturaleza dual de la mente (naturaleza que implica tanto flujo de energía como procesamiento de información) y que sirven como procesos integradores que vinculan varios sistemas para formar un estado de mente. Este autor también emplea una metáfora similar a la que utiliza Reeve, pues señala que las emociones sirven para generar, mediante la integración que efectúan, la música de la mente. Sin embargo, este autor va más allá al afirmar que las emociones no solamente sirven para generar una integración de la mente, sino para conectar también una mente con otra en las relaciones interpersonales. Según él, el factor social es determinante en el desarrollo de la mente, a la vez que es determinado por el estado mental de los sujetos.⁸

El mismo autor nos aclara varios de los términos relacionados con la emoción, que hasta ahora hemos mencionado. Distingue, por ejemplo la diferencia entre un sentimiento y una emoción.

El **sentimiento**, nos dice, se usa para describir el conocimiento consciente de la emoción o afecto. Las emociones primarias, es decir, aquellas en las que apenas se logra una valoración sobre si algo es bueno o malo, algo a lo que puedo acercarme o de lo que me debo alejar, constituyen una parte frecuente de nuestros sentimientos básicos.⁸

El **afecto**, en cambio, es la expresión externa de esas emociones primarias. Los afectos aparecen con señales no verbales como el tono de voz, la expresión facial y los movimientos corporales. Muchos investigadores consideran al afecto como una señal esencialmente social, pues se ha descubierto que los individuos revelan más muestras de afecto en contextos sociales que cuando están a solas.⁸

Por otro lado, el **estado anímico** se refiere al tono general de emociones a lo largo del tiempo. Se puede pensar en el estado anímico como en un sesgo o inclinación del sistema hacia ciertas emociones categoriales (tristeza, ira, alegría, miedo, etc.) Según Siegel, *"El estado anímico modela la interpretación del procesamiento perceptual y proporciona un "enfoco" para el pensamiento, la auto-reflexión y la recuperación de los recuerdos (...) el tono emocional general se refuerza en un circuito de feedback que mantiene en especial la misma dirección del estado anímico. Esto podría explicar la tenacidad de los trastornos emocionales como la depresión o la ansiedad crónica, en las que un estado anímico se convierte en un estado incapacitante relativamente fijo."*⁸

La distinción entre emociones primarias y emociones categoriales quedará clara más adelante en este mismo capítulo cuando se defina el proceso de la emoción.

Por otro lado, regresando a la distinción entre sentimiento y emoción, encontramos a otro autor, **Humberto Maturana**, que señala esta distinción en términos que concuerdan con la visión de Siegel. Maturana nos dice que no hay que confundir las emociones con los sentimientos.

Para él, las **emociones** son configuraciones dinámicas de la corporalidad que, en cada instante, especifican las conductas relacionales que son posibles al animal, es decir, los dominios de acción, mientras que es, de hecho, la circunstancia relacional que el animal vive la que determina que conductas surgirán realmente. Según Maturana, las emociones no son estados, sino dinámicas relacionales que, por lo tanto, están en continuo flujo aún cuando parezcan estacionarias.⁹

En cuanto a los **sentimientos**, Maturana los describe como *“la vivencia íntima, inaccesible, que aparece en una mirada reflexiva en la que uno se toca a sí mismo y aprecia cómo está su “corporalidad” en su emocionar. Y para hacer esto es necesario operar en el lenguaje. Entonces seres que no viven en el lenguaje, no tienen sentimientos”*.⁹

Este autor nos dice que cometemos un error cuando le decimos a alguien *“¡Expresa tus emociones!”*, pues según él, la emoción no se expresa, se vive, y eso no se puede describir: *El suceder del vivir no es describable, precisamente por que ocurre en el suceder mismo. Cualquier intento de descripción (del emocionar) es necesariamente inadecuado por que describe una “sombra” de la emoción, no su suceder. La emoción se vive en el modo de relacionarse*.⁹

Este último enunciado nos permite ver también el enfoque social que Maturana otorga a las emociones, pues del mismo modo que Siegel, considera que las emociones se dan siempre en medio de relaciones con el ambiente social, no limitándose al espacio restringido de la corporeidad.

Por otro lado, lo que si se expresa son los sentimientos. De este modo, Maturana nos recomienda lo siguiente:

*“No expreses tus emociones, vívelas y sé consciente de ellas; pero sí expresa tus sentimientos cuando lo creas necesario.”*⁹

Resulta curioso ver que también Maturana y Susana Bloch equiparan la estructura en el fluir del emocionar con una melodía, a la que llaman la **melodía emocional**. Según estos autores, esta melodía se da por el fluir de las emociones que caracteriza a cierto individuo, cultura o sociedad, y ellos afirman que el ver la melodía emocional de una persona o la configuración de su emocionar habitual es parte del arte de convivir.⁹

Retornando a la visión de Maturana sobre lo indescriptible de las emociones, podemos encontrar que este punto de vista concuerda con el enfoque de un genial psicólogo mexicano, **Pablo Fernández Christlieb**, quien afirma que el lenguaje jamás podrá abarcar el todo de la afectividad, cuya forma es inabarcable. Este autor nos dice que la única manera de describir la afectividad es saliéndose de ella y hablar sobre ella como un observador, el cual siempre se quedará corto en sus descripciones mediante el lenguaje; si acaso, lo mejor que puede hacer, es darle a su escrito o descripción la misma forma de aquello que intenta describir.¹⁰

Dentro de las perspectivas de otros autores, también contemporáneos, encontramos a **Daniel Goleman**, el autor del libro “Inteligencia Emocional”, quien define la emoción como “un sentimiento y los pensamientos, estados biológicos, estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.”²

Rafael Bisquerra, en su libro “Educación emocional y bienestar” define las emociones como “reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno”. Aquí menciona que la intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre como la información recibida va a afectar nuestro bienestar. Dice también que en estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepciones de ambiente provocativo, etc. aclarando así, que una emoción depende de lo que es importante para nosotros.¹

Este autor está convencido de que las emociones se pueden educar y propone que para lograrlo es necesario conocer las emociones propias y de los otros mediante la auto observación y la observación de los demás, y también aprender el manejo de las mismas (no su represión) mediante diversas técnicas como el diálogo interno, la meditación, la relajación, la respiración, autoafirmaciones positivas, reestructuración cognitiva, asertividad, imaginación emotiva, atribución causal, etc. Según él, la automatización de respuestas emocionales apropiadas a las distintas circunstancias de la vida requiere una práctica continuada.

Joseph Ledoux, propone hacer a un lado los aspectos subjetivos y estudiar cómo el cerebro produce la emoción; sus estudios se enfocan en el papel que tienen la amígdala y el neocórtex en las respuestas manifestadas por los humanos. Ledoux menciona que hay mucho más conexiones de la amígdala hacia el neocórtex que en sentido contrario, lo cual explica por qué nuestras decisiones y acciones son más dominadas por la emoción que por la razón. Según él, cuando se acude al psicoterapeuta es para intentar reforzar mediante la palabra las señales que van del neocórtex a la amígdala; en cambio, la farmacoterapia ayuda a que las vías de comunicación que van de la amígdala al neocórtex tengan menos potencia, al debilitar químicamente las señales que van en este sentido.⁷

TEORÍAS SOBRE LA EMOCIÓN:

Ahora que hemos visto varias definiciones de lo que son las emociones, y que los términos han quedado más claros, podemos hacer un recorrido por las distintas teorías sobre la emoción que han tratado de explicar este complejo fenómeno a lo largo de la historia.

Como ya se mencionó, el término de emoción ha generado mucha confusión, y existe cierta controversia entre los científicos de diversas disciplinas sobre la esencia de las mismas. Por ejemplo, algunos psicólogos fisiológicos y cognitivos consideran que las emociones existen dentro del individuo, mientras que los psicólogos sociales y antropólogos culturales consideran que las emociones son creadas entre las personas. Incluso en el campo de la neurociencia, existe un encendido debate sobre la naturaleza de la emoción en el cerebro.⁸

En el campo de la psicología cognitiva existe un debate sobre la importancia de las emociones “discretas” o “básicas”, pues algunos afirman que dichos estados universalmente expresados

no existen, mientras que otros afirman que sí, y que su comprensión es crucial para estudiar el rol de las emociones en el procesamiento cognitivo y en las relaciones interpersonales.⁸

En el campo de la psicología evolutiva y la psicopatología, la emoción y la regulación de la emoción se consideran parte de la misma esencia. Es decir, las emociones ejercen funciones reguladoras al mismo tiempo que son reguladas.⁸

A pesar de estos puntos de vista controvertidos, la mayoría de las teorías de la emoción comparten algunos temas en común. Uno de ellos es que la emoción implica diversos procesos complejos que se encuentran en constante interacción con el contexto. También encontramos concordancia en que se piensa que dicha interacción con el contexto conlleva cambios o actividad física, cognitiva y conductual. En cuanto a la actividad física podemos encontrar cambios endócrinos, autonómicos y cardiovasculares, en lo cognitivo hay actividad como la valoración o evaluación del sentido y en lo conductual encontramos diversos factores expresivos y acciones.

Ahora bien, si nos remitimos a los primeros intentos de explicación de las emociones que se han elaborado, encontramos que el primer acontecimiento importante en el estudio de la biopsicología de la emoción fue la publicación del libro de **Charles Darwin** *The Expression of Emotions in Man and Animals* (La expresión de las emociones en el hombre y los animales), en 1872. En este libro Darwin llega, a partir de la comparación entre diversas especies, a elaborar una teoría de la evolución de la expresión emocional que se componía de tres ideas principales:

- 1) Las expresiones de la emoción evolucionan a partir de conductas que indican lo que probablemente haría a continuación el animal,
- 2) Si las señales que proporcionan dichas conductas son beneficiosas para el animal que las muestra, evolucionarán de forma que aumentará su función comunicativa y puede que su función original se pierda, y
- 3) Los mensajes opuestos a menudo se indican por movimientos y posturas opuestas, a lo que llamó el principio de antítesis.¹⁰

En cuanto a teorías fisiológicas, fue la **Teoría de James-Lange** la primera en surgir en el año de 1884. Esta teoría fue propuesta de manera independiente por William James y Carl Lange, y se caracteriza por invertir el orden lógico en el que se pensaba que se daba la emoción, pues se creía que primero venía un estímulo, después la emoción y luego la reacción fisiológica sería la respuesta a esa emoción. Sin embargo James y Lange propusieron que después del estímulo se da la reacción fisiológica y al último vendría la emoción, la cual sería la interpretación subjetiva que el sujeto le da a la reacción fisiológica.^{6, 5, 10}

Esta teoría suscitó mucha controversia y pronto surgieron críticas a la misma. En 1915, Walter Cannon establece postulados que van en contra de la teoría de James-Lange, como el hecho de que la estimulación artificial mediante drogas no produce la emoción que produce la estimulación natural, también menciona el hecho de que algunas personas después de una cirugía que les impide el control de sus vísceras, siguen sintiendo emoción. En la **teoría de Cannon** se propone que los cambios fisiológicos no van antes de la emoción ya que son más

lentos que la primera, la cual se da de manera muy rápida; más bien esos cambios fisiológicos sirven para amplificar la emoción que se dio en un principio.^{6, 5}

Esta teoría fue ampliada y difundida por Bard en 1929. Según la **teoría de Cannon-Bard**, los estímulos emocionales tienen dos efectos excitadores independientes: provocan tanto el sentimiento de emoción en el cerebro como la expresión de la emoción en el sistema nervioso neurovegetativo y en el somático, por lo que considera que la experiencia emocional y la expresión emocional son procesos paralelos que no guardan una relación causal directa.¹⁰

Estas teorías mencionadas se enmarcan dentro del aspecto exclusivamente fisiológico, pues no toman en cuenta el aspecto cognitivo.

Existen otras teorías fisiológico-cognitivas como la de **Schachter y Singer** (1962) que proponen que la emoción es el resultado de la interacción entre estos dos factores, o sea que después de recibir un estímulo generador, la percepción del estímulo produce la búsqueda de una etiqueta cognitiva, tras la cual se da la “cognición emocional”, la cual provoca después una activación fisiológica.⁵

George Mandler le añade en 1975 un nuevo matiz a esta teoría pues dice que antes de que se de la evaluación cognitiva es necesario (como prerrequisito) que haya un arousal o activación provocado por el estímulo; sin embargo el sistema cognitivo es el que permite que se interprete y se viva la emoción.⁵

Analizando que es lo que desencadena ese arousal o activación del SNA, Mandler encuentra que son varios tipos de estímulos, algunos de los cuales no son psicológicamente tan significativos, como pudieran ser los objetos punzantes, ruidos fuertes, etc. sin embargo, existen otro tipo de estímulos que son más significativos a nivel psicológico como son las **interrupciones**.

Las interrupciones son acontecimientos que producen una incongruencia de esquemas en el individuo, como puede ser algo inesperado o algo esperado que no llega; esta incongruencia produce estados emocionales negativos, por lo cual el individuo buscará modificar sus esquemas ya sea mediante asimilación o acomodación (Piaget), para reducir el estado emocional negativo. Esto explica en parte la relación que tienen las emociones con el aprendizaje.

En 1982, **Ellen Berscheid** estudió las consecuencias emocionales de la incongruencia de esquemas en las relaciones aplicando las ideas de Mandler a las relaciones de pareja, por ejemplo. Encontró que las interrupciones a los planes y expectativas dentro de la pareja eran los estímulos que provocaban la descarga del SNA, por lo que las parejas que se encontraban descoordinadas eran las que tenían relaciones más emocionales. Cuando las expectativas no se cumplen, se genera molestia y angustia, para reducir estas emociones se renuevan las promesas se piden disculpas y se planean nuevas intenciones futuras; si se vuelve a fallar se produce un ciclo perpetuo de expectativas interrumpidas seguidas de promesas y garantías que hacen que la relación sea emocionalmente “caliente”.

Sin embargo si la pareja tiene secuencias conductuales bien coordinadas y se dan pocas desconfirmaciones o interrupciones, la relación será poco emotiva; ya que la congruencia de

esquemas es ligeramente positiva. Estas parejas cuyos planes, carreras y pasatiempos están en armonía tienen pocos episodios emocionales y una sensación general de bienestar en su matrimonio.⁵

Otra teórica que dio aportaciones al estudio de las emociones fue **Magda Arnold**, quien en 1960 dijo que se estaba poniendo demasiado énfasis al trabajo cognitivo que se daba después de la activación fisiológica, dejando de lado la evaluación cognitiva primaria que se da inmediatamente después del encuentro con el estímulo. Según ella, esta evaluación primaria (decir si el objeto ante el cual me encuentro es bueno o malo) es la que conduce tanto al arousal fisiológico como a la experiencia emocional subsiguiente. La emoción, según esta autora, sería la tendencia sentida como resultado de la mezcla de evaluación y arousal, la cual lleva a la ejecución de una acción. Esta teoría define la emoción en términos motivacionales.⁵

Posteriormente, en 1966, **Richard Lazarus** agregó que cada emoción depende de un tipo específico de evaluación, lo que permitió tomar en cuenta los diferentes matices de cada tipo de emoción. La cantidad y tipo de emociones que una persona puede experimentar, está limitado únicamente por el “conocimiento emocional” de la misma; con la experiencia la persona va aprendiendo a evaluar las experiencias, lo que le va dando mayor discernimiento y la capacidad de producir una amplia gama de emociones distintas y apropiadas a cada situación.⁵

En este punto, nos gustaría agregar que **Jean Piaget** menciona que las emociones cambian a medida que se van desarrollando nuevas habilidades para interpretar las situaciones sociales³, lo cual coincide con esta idea de Lazarus y con la de Daniel Siegel de que las relaciones interpersonales van modelando la mente, y por lo tanto, las emociones, la memoria, la autoimagen, la narración autobiográfica y la conducta.⁸

Por último, **Bernard Weiner** añade en 1984 un enfoque atribucional. Él afirma que no solo se realiza una evaluación sino dos; a la evaluación secundaria la llamó atribución. Esta atribución solamente se realiza cuando el resultado que siguió a la evaluación primaria resulta sorprendente para el individuo (lo que correspondería a las interrupciones o incongruencias que mencionaba Mandler), estos resultados inesperados provocarían una segunda evaluación más compleja (la atribución) de la cual resultaría la emoción.⁵

EL PROCESO DE LA EMOCIÓN:

El proceso de la emoción constituye un flujo de energía y de procesamiento de información, que va generando estados de activación en el cerebro y en otras partes del cuerpo. Se pueden identificar tres fases en el proceso de la emoción.⁸

- 1) Fase de orientación inicial: En este momento específico del proceso, un estímulo (interno o externo) evoca una sensación de “¡Algo importante está ocurriendo; ahora presta atención!” Este foco de atención es automático y no necesita la participación de la conciencia. Esta fase es la que da origen al primer paso del proceso reflexivo, el de la identificación de la perplejidad y también al segundo, pues lo que permite saber que algo está pasando son señales orgánicas o sensaciones. Durante la reflexión es necesario aprender a identificar este momento, tornándolo consciente y notando su

presencia, lo que se logra mediante la “identificación del momento de perplejidad” y el “enfoque en las sensaciones” del Proceso de la Reflexión. Estos pasos consisten, pues, en darse cuenta de que hay una perplejidad que puede estar originada por una confusión, una duda, una incertidumbre, que generan un cambio en el estado previo del organismo.

- 2) Fase de valoración elaborada y activación: A continuación, los sistemas de valor del cerebro continúan determinando el sentido de ese estímulo y el de la orientación inicial misma mediante procesos que permiten valorar el significado del estímulo dentro de un contexto, determinando su cualidad de “bueno” (algo a lo que me puedo acercar) o “malo” (algo de lo que me debo alejar), y poniendo en marcha ciertos circuitos de activación para llevar a cabo la acción pertinente según el caso. Esta segunda fase del proceso de la emoción se atiende también dentro de dos pasos diferentes del Proceso de la Reflexión, lo que demuestra una vez más, que los límites entre estos pasos no son definitivos ni tajantes. Los dos pasos que atienden a esta fase de la emoción serían el segundo (enfoque de las sensaciones) y el tercero (enfoque en las emociones). Es parte del enfoque en las sensaciones porque en este paso se presta atención a las señales fisiológicas generadas tanto por el estímulo inicial, como por la activación subsecuente, mientras que sería parte del enfoque en las emociones, ya que, después de identificar que algo está pasando (orientación inicial e identificación de la perplejidad), es necesario darse cuenta de si eso que está pasando es algo bueno o malo en general, lo que implica la identificación de una emoción primaria.

Estos dos primeros pasos de una respuesta emocional contienen perfiles de activación, como oleadas de energía, que pueden definirse como emociones “primarias”. En su esencia, las emociones primarias constituyen el inicio de cómo la mente crea el significado.

Externamente, las emociones primarias pueden verse como afectos, expresados mediante configuraciones de activación del cuerpo, la expresión facial, los gestos no verbales y el tono de voz.

- 3) Emociones categoriales: La tercera fase de la respuesta emocional es en lo que comúnmente se piensa como “emoción”. Es la diferenciación de la orientación inicial y los estados elaborados de activación y valoración en emociones categoriales. Ejemplos de tales emociones halladas en todo el mundo en expresiones características son la tristeza, la ira, el asco, la sorpresa, la alegría, el miedo y la vergüenza. El cerebro y otros sistemas corporales parecen tener vías comunes a través de las cuales se manifiesta fisiológicamente cada uno de estos estados emocionales categoriales y se expresa como afecto categorial. Esta tercera fase de la respuesta emocional, también se puede incluir dentro del tercer paso del Proceso de la Reflexión que se propone en esta tesis: el enfocar las emociones. Este paso de enfoque en las emociones, incluye tomar conciencia tanto de las emociones primarias como de las categoriales, y si es posible, implica el darles un nombre para expresarlas como sentimientos.

REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES:

El siguiente paso en el proceso reflexivo es la Regulación de las emociones. Este paso ya no cuenta con una fase natural dentro de la respuesta emocional, ya que no es algo que se dé necesariamente. La regulación de las emociones es más bien algo que se va adquiriendo poco a poco conforme van madurando las estructuras cerebrales y conforme la experiencia social del individuo se va consolidando.

La regulación de las emociones es algo que se va puliendo con el tiempo, y según algunos autores, como Rafael Bisquerra es incluso algo que se puede enseñar y que requiere de práctica continua para lograr dominar.¹

Conforme se va desplegando la naturaleza de las respuestas de nuestro sistema de valores y nuestros encuentros ambientales, cada uno de nosotros va surgiendo y se va definiendo a sí mismo continuamente. Es este proceso el que va permitiendo que se vayan generando individuos únicos, precisamente porque tanto nuestros sistemas de valores como nuestras historias interaccionales van creando combinaciones únicas.

La emoción se halla en el núcleo de los procesos internos e interpersonales que crean nuestra experiencia subjetiva del self. La organización del self depende del modo en que se regula la emoción. Las investigaciones recientes nos revelan que la emoción como serie de procesos está regulada y así mismo es reguladora.⁸

La auto-regulación es el modo en que la mente organiza su propio funcionamiento y ya que la emoción es la integradora de la experiencia, la auto-regulación se vincula fundamentalmente con la modulación de la emoción. El proceso de modular o regular las emociones implica la regulación del flujo de energía e información a través del control de la activación y valoración del sentido de las representaciones cognitivas de la experiencia. La regulación de la emoción se desarrolla inicialmente desde el contexto de las experiencias interpersonales en un proceso que establecerá posteriormente las habilidades auto-organizativas.⁸

En general nuestras habilidades para regular la emoción nos permiten alcanzar una amplia gama e intensidad de experiencia emocional al mismo tiempo que nos permite mantener una conducta flexible, adaptativa y organizada. Los procesos de regulación y desregulación de la emoción pueden implicar cualquiera de los niveles básicos de la emoción: fisiología, experiencia subjetiva y/o cambio conductual. La regulación del flujo de estados puede implicar elementos internos (fisiológicos y cognitivos) e interactivos (participación con el contexto social). Por ejemplo, las alteraciones en el foco de atención, el sesgo perceptual o la evaluación del significado pueden cambiar directamente el curso de elaboración de los estados emocionales primarios en emociones categoriales más diferenciadas. Podemos recurrir a los mismos procesos de la emoción para regular su flujo.

Daniel Siegel describe, citando a Susan Calkins, dos tipos de fuentes que permiten la regulación emocional y que difieren de persona a persona. Estas fuentes son:

- 1) Internas: incluyen aspectos constitucionales de las estructuras neuroregulatorias (como los sistemas neuroendocrino, autonómico y del lóbulo frontal), rasgos conductuales (como la disposición, la adaptabilidad, la reactividad y disposición a

aliviarse y la sociabilidad) y componentes cognitivos (incluyendo la referenciación social, las creencias y expectativas, la conciencia de la necesidad de regulación y la habilidad para aplicar estrategias).

- 2) Externas: incluyen patrones de cuidados interactivos (responsividad, cooperación, reciprocidad, accesibilidad, apoyo y aceptación) y el entrenamiento explícito (incluido el modelado, el refuerzo y la disciplina).

BIOLOGÍA DE LA EMOCIÓN:

Comprender exhaustivamente la neurofisiología del complejo proceso integrador que es la emoción es un objetivo que se encuentra fuera de los límites de esta tesis. Sin embargo, hemos decidido incorporar un pequeño apartado para mencionar de manera somera los sucesos biológicos que se llevan a cabo en el cerebro durante el aspecto afectivo del proceso de la reflexión. Es importante comprender este aspecto desde el punto de vista biológico, ya que esta visión nos permite comprender la estrecha unión que se da entre los aspectos afectivos y cognitivos, lo que nos permite comprender también de una mejor manera cómo estas divisiones entre emoción y pensamiento son puramente didácticas, con la finalidad de definir las mejor y estudiarlas con mayor profundidad, aunque en la realidad del proceso se encuentran aparejados ambos aspectos e inseparablemente integrados.

Algunos autores, como Daniel Siegel, consideran que la emoción tiene una naturaleza totalmente ubicua, por lo que la distinción entre el pensamiento y sentimiento, entre cognición y emoción, es artificial y potencialmente perjudicial para nuestra comprensión de los procesos mentales.⁸

Nosotros tenemos bien claro que esta división es efectivamente, artificial, pero la consideramos útil con fines descriptivos. Sin embargo no nos cansaremos de repetir que el haber establecido pasos en una secuencia para el proceso reflexivo en general, como para su parte afectiva en particular, no implica que estos pasos se tengan que dar en este orden de una manera rígida o que estén separados uno de otro.

Del mismo modo, dividir los procesos biológicos básicos, del aspecto psicológico y social del individuo, resulta necesariamente artificial, pues como afirma Siegel, la mente surge en la interfaz entre experiencia interpersonal y la estructura y función del cerebro; por lo que todos estos aspectos se determinan y son determinantes entre sí mismos, creando un complejo sistema indivisible.⁸

La descripción biológica que se presentará a continuación permite entender la íntima relación de los aspectos afectivo y cognitivo que son, en realidad, uno solo.

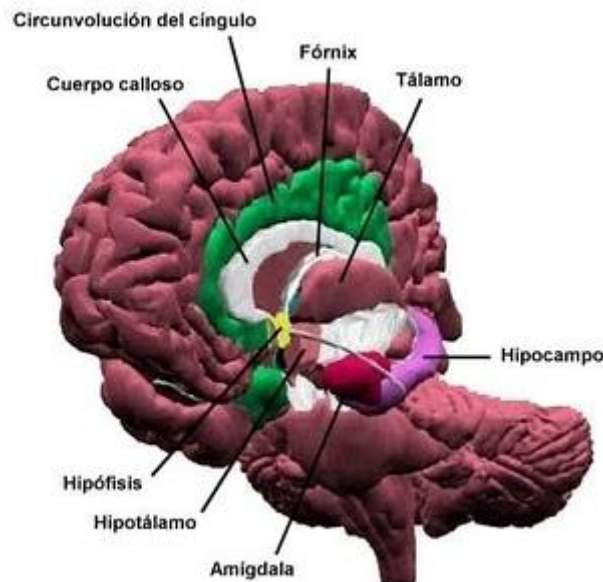


Figura 1. Estructuras cerebrales ¹³

El cerebro es “la estructura, natural o artificial, más compleja de la tierra”, la cual es “obviamente capaz de una variedad de actividad imponderablemente enorme, por lo que el hecho de que esté organizado y sea funcional es un logro”.⁸ En su conjunto funciona como un sistema interconectado e integrante de subsistemas que tiene elementos que contribuyen al funcionamiento de la totalidad. Sin embargo, hay regiones como el sistema límbico, cuya multitud de vías e input y output que vinculan diferentes áreas del cerebro, que podrían ser las responsables principales de la integración de la actividad cerebral.

Este sistema límbico, es también la principal estructura cerebral que participa en el proceso afectivo, por lo que ha llegado incluso a ser llamado el cerebro emocional. Los límites de este sistema no se encuentran bien definidos ya que se halla fusionado con otras estructuras adyacentes del cerebro. Lo que ha permitido cierta delimitación de dicho sistema ha sido el hallazgo de que en esta zona se producen neurotransmisores diferentes y que se activa ante situaciones que implican cargas afectivas. El sistema límbico está formado por varias estructuras, entre las cuales se encuentran la amígdala, la circunvolución anterior y la corteza orbitofrontal.⁸

En 1937, Papez propuso que las emociones se encuentran controladas por el sistema límbico, de manera más específica sugirió que los estados emocionales se expresan a través de la acción de las estructuras límbicas sobre el hipotálamo y que se experimentan a través de la acción de las estructuras del sistema límbico sobre la corteza.¹⁰

La idea del sistema límbico como integrador de los procesos mentales está bien fundamentada, ya que el sistema límbico tiene una localización central que le permite coordinar la actividad de las estructuras cerebrales superiores e inferiores.

Las estructuras límbicas presentan efectos muy amplios y variados sobre la mayoría de los aspectos de funcionamiento cerebral y sobre los procesos mentales. El sistema límbico está especializado en:

- Determinar el significado y valor de los estímulos.
- Procesamiento de información que lleva a la cognición social, incluido el reconocimiento de caras, la filiación y la “teoría de la mente” que es la visión de que otra persona tiene una experiencia subjetiva de su propia mente.
- Procesamiento de la conciencia autobiográfica
- Promover la activación
- Coordinación de la respuesta corporal y procesamiento cognitivo superior.

Sin embargo tanto la emoción como estas funciones no se limitan a los circuitos del sistema límbico que durante un tiempo fueron considerados el centro exclusivo, sino que se producen a partir de la convergencia del procesamiento de la información y del flujo de energía que se da en diversos sistemas y que también influye directamente sobre una amplia gama de procesos básicos y complejos del cerebro. Algunos autores usan estos hallazgos para defender una naturaleza social de la emoción y otros usan también estos datos para sostener la idea de que la emoción se encuentra a lo largo y ancho de todo el cerebro.⁸

Dentro de las interacciones del sistema límbico con otras estructuras, podemos ver que el sistema límbico acoge al lóbulo temporal medial, incluyendo al hipocampo, que se considera implicado en formas de memoria conscientemente accesibles; este sistema acoge también al hipotálamo y a la pituitaria, que son responsables de la homeostasis fisiológica o equilibrio corporal, establecida mediante la actividad neuroendocrina. Estas relaciones facilitan su papel integrador.

Ya que hemos hablado del papel que ocupa el sistema límbico dentro del complejo sistema cerebral y de su estrecha relación con otras áreas del mismo, podremos comprender con mayor claridad lo que sucede a nivel biológico cuando ocurre el proceso de la emoción descrito en el apartado anterior:

Los estímulos externos acceden al cerebro a través de los sistemas sensoriales como la vista, el oído o el tacto. Estos estímulos junto con otras señales del organismo modelan directamente nuestras emociones. Nuestra conciencia de los cambios en el estado corporal (como tensión en nuestros músculos, cambios en nuestra expresión facial o señales de nuestro corazón o nuestros intestinos) nos permite saber cómo nos sentimos, aunque el feedback corporal se produce incluso en ausencia de conciencia.

Los datos externos y los datos somatosensoriales se registran en el cerebro e influyen directamente sobre el estado de activación, de modo que el procesamiento de información es modelado por los efectos de esta información.

En cuanto a los datos somatosensoriales, éstos generan en el cerebro un cambio, al cual el neurólogo Antonio Damasio ha llamado “señalador somático”. Dos tipos de respuesta corporal son especialmente importantes para generar estos señaladores.

- 1) Los cambios musculares de nuestros miembros y rostros, que tienden a enviar input directamente al cerebro, representándose en un área llamada córtex somatosensorial.

Este córtex está mejor integrado en el hemisferio derecho que en el izquierdo, lo que sugiere un rol más directo de dicho hemisferio en el procesamiento de los señaladores somáticos y, por tanto, en la emoción.

- 2) La otra forma de respuesta corporal es a través de los cambios en las vísceras, como el estómago, los intestinos, el corazón y los pulmones. Los cambios viscerales se registran en el córtex orbitofrontal y áreas relacionadas, también específicamente en el hemisferio derecho. Estas regiones del cerebro, a la vez que son reguladas, son también, curiosamente, reguladoras de dichas regiones viscerales.

Las representaciones generadas a partir de los procesos perceptivos tanto externos como internos o somatosensoriales, se filtran a continuación a través del tálamo y son enviados a la amígdala, donde son evaluados y reciben un valor inicial.

Cabe mencionar, haciendo un paréntesis, que según el neurobiólogo Damasio, a medida que nos desarrollamos, adquirimos la capacidad para disponer de un circuito “como si”, en el que un estímulo interno (un pensamiento, una imagen o un recuerdo, por ejemplo) puede activar un señalador “como si” fuera somático. De esta manera se explica cómo es que el proceso de la imaginación o la memoria puede elicitar una respuesta sensorial a partir de un señalador somático “como si”.

Continuando con la descripción del proceso biológico que subyace la emoción, vemos que una vez que la información perceptual externa, así como la información somatosensorial llegan al sistema límbico, la amígdala les otorga un valor inicial, que correspondería a que esta estructura nos dijera: “¡Presta atención! Esto que nos está ocurriendo, ¿es bueno o malo?”

La amígdala es capaz de influir directamente sobre estos procesos perceptuales y evaluativos básicos. Además envía estas representaciones al cíngulo anterior y al córtex orbitofrontal para su evaluación adicional. Al igual que la amígdala, estos centros procesan información sobre el contexto social: la expresión facial, la dirección de la mirada y otros aspectos de la conducta no verbal de los demás que revelan su estado mental; de esta manera, la información sobre el contexto social afecta directamente sobre el proceso de valoración. Además de prestar atención a esta información social, estos elementos del sistema límbico, coordinan las percepciones con los recuerdos y la conducta

Estas áreas del sistema límbico registran además, el estado del cuerpo y afectan directamente sobre los estados de activación. De esta manera, además de servir como fuente de procesamiento social y valoración de estímulos (tomando en consideración todo el contexto social, incluyendo las percepciones internas, externas y recuerdos), sirven como fuente de activación “emocional” de todo el cerebro (incluyendo las representaciones más complejas del “pensamiento superior”) y cuerpo. Así podemos ver que la emoción no está sólo en función de áreas restringidas del sistema límbico definidas como centrales, sino que la emoción influye directamente sobre las funciones de todo el cerebro y cuerpo, desde la regulación fisiológica hasta el razonamiento abstracto.

Podemos considerar a la amígdala y otros elementos del sistema límbico como mecanismos elaboradores de feedback en el proceso de valoración (que se produce sin participación de la

conciencia), los cuales realizan una valoración inicial que conduce a los subsiguientes sesgos perceptuales que refuerzan la naturaleza de la valoración inicial. De este modo, el sistema límbico recibe el input perceptual, con el cual genera una orientación inicial, que conducirá a una valoración y posteriormente a una activación global.

La información de esas áreas se transmite al hipocampo para su “trazado cognitivo” y, en algunos casos, se transfieren a la memoria explícita. Cuando las emociones se viven como una experiencia interna de atención consciente, se cree que es debido a que han sido focalizadas por las áreas del córtex prefrontal lateral, zona que ha sido asociada a la memoria de trabajo y que es donde se modela la atención, de modo que un foco atencional pueda centrarse en perfiles representacionales particulares del cerebro.

Como ya se había mencionado, los estudios de **Joseph Ledoux** se han enfocado en el papel que tienen la amígdala y el neocórtex en las respuestas emocionales. Según este investigador, hay mucho más conexiones de la amígdala hacia el neocórtex que en sentido contrario, por lo que nuestras decisiones y acciones son más dominadas por la emoción que por la razón. Este autor afirma que cuando se acude al psicoterapeuta es para intentar reforzar mediante la palabra las señales que van del neocórtex a la amígdala; en cambio, la farmacoterapia ayuda a que las vías de comunicación que van de la amígdala al neocórtex tengan menos potencia, al debilitar químicamente las señales que van en este sentido.⁷ Más adelante veremos que la meditación también favorece el aumento de actividad del neocórtex, haciendo más consciente la emoción.

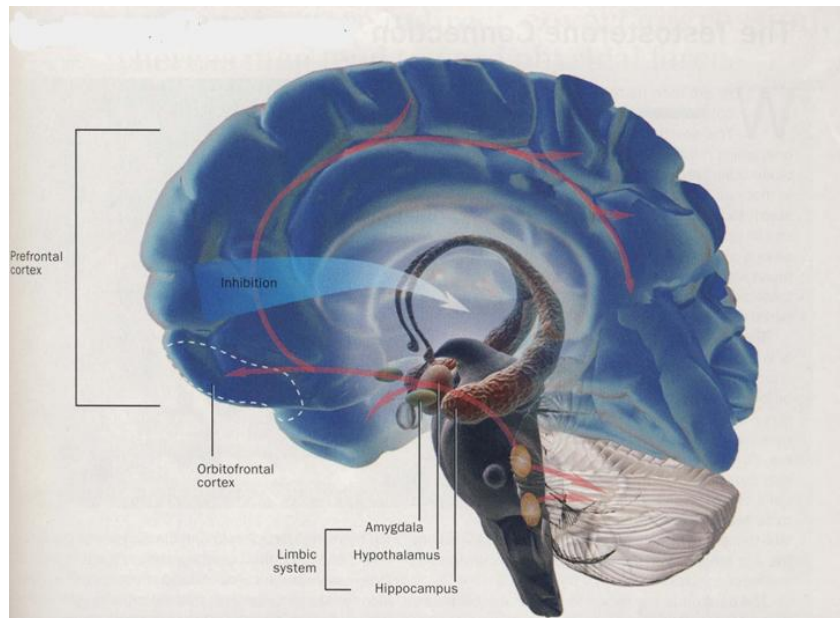


Figura 2. Influencia del córtex prefrontal sobre la amígdala¹⁴

No obstante, las emociones son fundamentalmente procesos inconscientes. En su esencia, crean un estado de disposición a la acción, al “movimiento”, disponiéndonos a comportarnos de formas particulares en el contexto en que nos encontremos. De cualquier manera, todas nuestras decisiones, pensamientos, actitudes y conductas son determinados por las emociones, que son las responsables de crear sentido en nuestras vidas, sin importar si somos conscientes de ellas o no.

Por su parte, una de las estructuras responsables del tipo de respuesta que se presente ante determinada situación, luego de haber pasado por la orientación inicial, valoración y activación, es el córtex orbitofrontal, al cual se le puede atribuir la flexibilidad de respuestas y variedad de acciones adaptativas concordes con el contexto social. Esta área del cerebro reside en la intersección entre las regiones “inferiores” implicadas en la recepción del input desde el organismo y los sentidos, y las partes “superiores” responsables de la integración de la información y de la creación de pensamientos y planes complejos. Esta región integradora está implicada, como ya se había mencionado, en la valoración del estímulo y la cognición social, pero también en la regulación del afecto (es decir, la capacidad del cerebro para modular su estado psicofisiológico) y la conciencia auto-noética (la habilidad para ejecutar desplazamientos mentales en el tiempo), lo cual la convierte en una estructura importantísima para vincular la emoción con la solución de problemas tomando en cuenta el pasado, presente y futuro, también participa en la elaboración de respuestas narrativas con auto-reflexión, así como en la regulación de las reacciones para que sean acordes a los distintos contextos en que la persona se pueda encontrar, elaborando así, nuevas respuestas cognitivas y conductuales flexibles en lugar de las automáticas reflejas.

La afectividad en el Proceso Reflexivo Integral:

Hemos dicho ya, que parte fundamental de la autoimagen son las sensaciones y las emociones, por lo que la fase afectiva del proceso reflexivo integral se enfoca principalmente en ellas. Es pertinente mencionar, una vez más, que el hecho de separar esta fase de las otras dos (cognitiva y conductual) dentro del proceso integral, no implica que durante ella no se lleven a cabo pensamientos (fase cognitiva) o acciones (fase conductual), pues afirmar dicha proposición sería un disparate. La experiencia humana no está dividida de esta manera, la experiencia humana es integral e integradora, tal como lo es, en la práctica, el proceso de la reflexión. El propósito de dividirlo en fases es, simplemente, didáctico y atiende a fines teóricos y de comprensión. Es así que esta división artificial nos permite enfocar la atención en aspectos específicos del proceso integral.

Hemos dicho ya también, en los capítulos introductorios de Autoeducación y La Reflexión Integral, que el propósito de la Reflexión Integral es permitir el conocimiento de uno mismo, de manera que se pueda ampliar la autoimagen y responder de manera más adecuada ante situaciones problemáticas de la vida cotidiana al tiempo que se aprende de ellas, convirtiendo así al individuo en un investigador de la vida y constructor de sí mismo mediante el proceso de la autoeducación. Es así que la Reflexión Integral sirve como herramienta de autoeducación.

Este proceso en su primera fase, la fase afectiva, consta de cuatro pasos cuya finalidad general es dar lugar a una pausa (antes de realizar una acción impulsiva e irreflexiva), mediante la

contemplación de lo que está sucediendo y la regulación de las emociones, lo que permitirá entrar después en una fase cognitiva, de una manera más tranquila y enfocada.

Los cuatro pasos que componen esta fase afectiva son:

- 1) Identificar el momento de perplejidad.**
- 2) Enfocar las sensaciones.**
- 3) Enfocar las emociones.**
- 4) Calmarlas fisiológicamente (respirar).**

A continuación se hará una breve descripción de cada uno de ellos:

Paso No. 1 Identificar el momento de perplejidad:

Este paso consiste en notar que “algo está pasando” y se corresponde con el inicio de la fase de fase de orientación inicial que describe Daniel Siegel⁸ dentro del proceso de la emoción. En este momento específico del proceso, un estímulo (interno o externo) evoca una sensación de “¡Esto es importante; ahora presta atención!” Este foco de atención es automático y no necesita la participación de la conciencia. Si la persona no identifica este momento, puede dejarse llevar por impulsos inconscientes y actuar de manera impulsiva. Sin embargo, si la persona alcanza a identificar que algo comienza a suceder, esto puede ser la entrada hacia un proceso de Reflexión, que es lo que propone este paso en particular. Lo que permite saber que algo está pasando son señales orgánicas o sensaciones, así como las emociones que éstas generan, por lo que este paso se encuentra íntimamente ligado a los siguientes dos: el enfoque en las sensaciones y el enfoque en las emociones. El objetivo de dividir ese momento de perplejidad en estos pasos es asegurarnos de que se enfoque la atención en cada uno de los componentes de la experiencia integral, lo que permite adquirir mayor conciencia de cada uno de ellos. Es así que durante la reflexión es necesario aprender a identificar este momento, tornándolo consciente y notando su presencia, este paso consiste pues, en darse cuenta de que hay una perplejidad que puede estar originada por una confusión, una duda, o una incertidumbre, que genera un cambio en el estado previo del organismo. Este paso, finalmente es tan simple como decir: algo está sucediendo, presta atención. Los siguientes dos pasos son parte de ese prestar atención.

Paso No. 2 Enfocar las sensaciones:

Lo primero que se recomienda hacer es prestar atención a la pura sensación corporal. ¿Por qué? Por que la sensación corporal es lo primero que comienza a cambiar en un momento de perplejidad, aún cuando la interpretación venga íntimamente ligada a ésta, es ligeramente posterior. (Jacob Greenberg asegura que la diferencia es tan solo de 30-50 mseg)¹².

Ya veremos en el siguiente capítulo, que la formación de las representaciones sensoriales es lo primero en aparecer y constituye un proceso de “abajo hacia arriba” que por lo tanto, es lo más parecido a la realidad, a la “cosa en sí”.⁸

Son las sensaciones, por lo tanto, nuestro contacto más directo con la realidad y el aspecto de la experiencia en el que menos influyen el procesamiento cognitivo que permite darle sentido o significado a algo, esos procesos de interpretación implican un procesamiento de “arriba hacia abajo” que ya implica intrincadas conexiones con las representaciones de experiencias previas y son, por lo tanto más complejos.⁸

De este modo, podemos ver que enfocarse en las sensaciones en un primer momento, resulta una actividad más sencilla que pretender observar de inicio las emociones o los pensamientos. De cualquier manera, en la experiencia todo esto se da al mismo tiempo, sin embargo el sujeto puede decidir dónde enfocar su atención de manera que sea un proceso dirigido por él mismo.

Prestar atención a las sensaciones puede sonar muy sencillo, pero en el momento de la experiencia puede ser algo que resulte verdaderamente difícil de conseguir, pues no estamos acostumbrados a mantener la atención enfocada a este tipo de estímulos, que en nuestra sociedad actual, han tendido a ser minimizados como resultado de esa eterna partición que se ha hecho entre cuerpo y mente, donde lo importante se ha convertido en obtener resultados mediante el cuerpo y es, precisamente lo que pensamos y hacemos lo que nos llevará a ellos sin importar pasar encima del cuerpo (el cual, se cree, no es más que un medio para conseguir los fines verdaderamente importantes).

Pues bien, prestar atención al cuerpo es afirmar esa identidad cuerpomente, es notar que no hay diferencia alguna pues yo soy mi cuerpo, y mi cuerpo es mi mente, por lo que siento y pienso con todo el cuerpo. Prestar atención al cuerpo es, pues, el inicio del proceso reflexivo integral, pues corresponde a un volver la atención hacia mí mismo, hacia eso que soy yo: mi cuerpo.

Este paso consiste en prestar atención a las señales fisiológicas generadas tanto por el estímulo inicial, como por la activación subsecuente. Así, enfocarse en las sensaciones consiste en observar el estado corporal: calor, frío, temblor, sudor, comezón, frescor, picor, hormigueo, etc. Se puede hacer observando un punto en particular, por ejemplo, la sensación de calor en la cabeza específicamente, o una sensación de hueco en el estómago, o hormigueo en las manos, etc. Resulta común fácil olvidar el enfoque en la sensación para pasar rápidamente a interpretar o a pensar en otras cosas o a dejarse llevar por el impulso de la acción, debido a que la fuerza de los hábitos es muy poderosa y, normalmente no se tiene el hábito de detenerse a observar (al menos no en nuestra cultura occidental). Es por esto que lograr el enfoque en estos aspectos de la experiencia requiere de un entrenamiento y una práctica constantes, para lo cual existen ciertas técnicas que serán desarrolladas con mayor profundidad más adelante, en el capítulo de Técnicas para el desarrollo de la Reflexión Integral.

Paso No. 3 Enfocar las emociones:

Hablar de emociones implica ya cierta interpretación, por muy sencilla que ésta sea (puede ser tan solo una diferenciación entre agradable y desagradable, pero ya implica cierto procesamiento de arriba hacia abajo). Es así que enfocar las emociones abarca un espectro muy amplio de experiencias, que abarca tanto la fase de “valoración elaborada y activación”

como la de “emociones categoriales” que Daniel Siegel⁸ señala dentro del proceso de la emoción.

La primera de estas fases implica que los sistemas de valor del cerebro determinen el sentido del estímulo sentido y el de la activación inicial misma mediante procesos que permiten valorar el significado de dicho estímulo dentro de un contexto, determinando su cualidad de “bueno” (algo a lo que me puedo acercar) o “malo” (algo de lo que me debo alejar), y poniendo en marcha ciertos circuitos de activación para llevar a cabo la acción pertinente según el caso.

Podemos ver entonces, que después de identificar que algo está pasando (orientación inicial para Daniel Siegel⁸ o identificación de la perplejidad para nosotros en este trabajo), es necesario darse cuenta de si eso que está pasando es algo bueno o malo en general, lo que implica la identificación de una **emoción primaria**. En su esencia, las emociones primarias constituyen el inicio de cómo la mente crea el significado.

Posteriormente viene la identificación de emociones categoriales (tercera fase de la respuesta emocional según Siegel⁸), que son las que comúnmente conocemos como “emociones”. Ejemplos de tales emociones halladas en todo el mundo en expresiones características son la tristeza, la ira, el asco, la sorpresa, la alegría, el miedo y la vergüenza.

El paso de enfocar en las emociones implica, entonces, tomar conciencia tanto de las emociones primarias como de las categoriales, y si es posible, darles un nombre para expresarlas como sentimientos.

Llevar a cabo este paso, permite al individuo detenerse en la contemplación, postergando la acción, lo que le puede resultar ya de por sí, muy beneficioso, pues el simple hecho de situarse uno mismo como observador de la situación en la que uno mismo está inmerso, implica una mayor conciencia de lo que sucede y evita dejarse arrastrar por los hábitos y los impulsos espontáneos, que en ocasiones pueden traer consecuencias no deseadas. Es así como la simple contemplación de la emoción implica, ya de por sí, cierta regulación de la misma. Sin embargo, el siguiente paso profundiza más en la necesidad de regular dicha emoción para asegurar que el sujeto lo tenga muy presente y cuente con las herramientas necesarias para lograrlo.

Paso No. 4 Calmarlas fisiológicamente:

Es así como llegamos a este último paso de la fase afectiva, que consiste en regular la activación fisiológica generada por el estímulo que representa la situación de la vida a que se enfrenta el individuo.

Ya hemos mencionado que dicha regulación comienza desde el momento en que uno se detiene a observar, es decir que la etapa contemplativa de esta fase afectiva tiene como consecuencia cierta alteración de los patrones de activación. Posteriormente viene una etapa activa dentro de la misma fase afectiva, que implica acciones específicas dirigidas a calmar las emociones, como puede ser el aplicar técnicas de respiración.

El hecho de que la simple contemplación tenga ya como consecuencia cierta regulación de la activación es completamente lógico pues, como se explicó en el capítulo de autoeducación, el estado mental que predomine en cada situación funciona como un sistema complejo, abierto a la información del contexto, la cual lo altera con gran facilidad, haciendo que los cambios de un estado mental a otro se den de manera espontánea mediante la alteración de algún componente del sistema. Es así que el simple hecho de detenerse a observar, altera ya de por sí, el estado mental, comenzando desde ahí, la regulación de la emoción.

Sin embargo, esta regulación se puede llevar más lejos si se dirige la atención con este propósito en particular, constituyendo esto la etapa activa de esta fase afectiva del proceso de la reflexión integral. Es decir, la aplicación consciente de técnicas específicas que permitan regular la emoción. Existen diversas técnicas para lograr este objetivo, algunas corporales, otras cognitivas, unas más, conductuales.

Las técnicas corporales se enfocan, básicamente en incrementar la conciencia y el dominio del propio cuerpo mediante estrategias de atención al mismo, como son: técnicas de respiración, de meditación en movimiento, las técnicas de educación somática, el yoga, el mindfulness, el taichí, etc. Las técnicas cognitivas se basan principalmente en la reestructuración cognitiva, es decir, en cambiar el significado que se le atribuye a ciertas situaciones, por lo que se enfocan básicamente en qué es lo que se piensa, los conceptos, ideas y prejuicios que se tienen, etc. Las técnicas conductuales buscan sobre todo, condicionar las respuestas mediante asociaciones de estímulo y respuesta, de manera que las reacciones deseadas se vean reforzadas y las no deseadas se vean inhibidas.

En este trabajo se proponen algunas estrategias basadas en el enfoque corporal, pues estamos afirmando la unidad mentecuerpo, y creemos que es mediante este tipo de técnicas que es más fácil llegar al objetivo de una autoregulación basada en el propio conocimiento y la reflexión. Cabe señalar, que las técnicas propuestas en este trabajo, no son exclusivamente para la regulación de las emociones (de ser así, las habríamos incluido en este capítulo), sino que son técnicas que se emplean a lo largo de todo el proceso reflexivo integral, como parte intrínseca del mismo.

Sin embargo, la propuesta más general de este trabajo, está abierta a que sea el mismo individuo el que determine cuáles son las técnicas que le son más útiles, o que invente y descubra las suyas propias, mediante los procesos de investigación de sí mismo en la acción que se fomentan en los siguientes pasos de la reflexión integral. Es así, que no hay un camino único, sino que cada quien, mediante la investigación de sí mismo, con ayuda de la reflexión integral, logrará encontrar su propio camino, en la medida en la que se va autoeducando.

De este modo, las técnicas propuestas aquí, y que se describen con mayor profundidad en el capítulo 6 de esta tesis, son tan solo caminos sugeridos, que ya han sido probados y estudiados por otros, por lo que cuentan con un fundamento sólido y que por lo tanto, pueden ser de gran ayuda para la persona que desea experimentar consigo misma, lo cual no implica, obviamente que ese sea el único camino.

Este último paso de la fase afectiva, enfatiza la necesidad de calmar el estado de activación fisiológica del cuerpo con la finalidad de poder pensar con mayor claridad, que es justamente lo que se hace en la siguiente fase, la fase cognitiva.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Bisquerra, R.A. Educación emocional y bienestar. Editorial Praxis, Barcelona 2000
2. Goleman, D. Inteligencia emocional. Editorial Kairós. 2001
3. Laorden, G.C “Educar emociones: un instrumento para trabajar el sentimiento de culpa” Revista Pulso 2005, 28 pp 125-138.
4. Larousse. Diccionario Ilustrado de Psicología. Barcelona 2002
5. Reeve, J. (1994) Motivación y Emoción. Madrid: Mc Graw-Hill Cap. 13 pp 319-346
6. Rodríguez Sutil C. “Emoción y cognición. James, más de cien años después” Anuario de Psicología vol 29, no 3 pp 3-23 Facultad de Psicología Universidad de Barcelona, 1998
7. URL: www.muyinteresante.es/Joseph-ledoux (entrevista hecha a Joseph Ledoux y publicada en la revista #224 de Muy Interesante, en el año 2000)
8. Siegel, Daniel. (2007) La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Caps. 1, 4, y 7.
9. Maturana, Humberto y Bloch, Susana. (1998) Biología del emocionar y Alba emoting. Respiración y emoción. Bailando juntos. Chile: Dolmen Ediciones.
10. Fernández Christlieb, Pablo. (2000) La afectividad colectiva. México: Alfaguara.
11. Pinel, John P. (2007) Biopsicología. Madrid: Pearson Educación, S.A.
12. Reygadas, P., Shanker, S. El rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje. México: Grupo Editorial Cenzontle, 2009.
13. Imagen tomada de <http://www.psicoadictiva.com/atlas/limbic.htm> Consulta: Abril 2011
14. Imagen tomada de Smalley, Susan. The Science of Mindfulness. Presentación dada en un curso de Mindfulness en UCLA.

Capítulo 4. Fase Cognitiva del Proceso de la Reflexión Integral

Esqueleto del capítulo:

Introducción. Cómo pensamos: Representaciones sensoriales. Representaciones perceptuales. Representaciones conceptuales o categoriales. Representaciones lingüísticas. El pensamiento reflexivo según John Dewey: Características del pensamiento reflexivo. Fases del pensamiento reflexivo. La conciencia. Asimetría cerebral. Dos formas de conocer. La creación de patrones repetitivos. Un sistema complejo. Solución de problemas. El proceso de la solución de problemas. Teorías enfocadas al estudio de la solución de problemas como proceso: Métodos y técnicas empleados en la investigación de solución de problemas. Teoría de la Gestalt. Teoría de la solución de problemas como proceso. Métodos de solución de problemas: Algoritmos. Heurísticos. Subir la cuesta. Análisis de medios-fines. Método de ensayo y error. Solución de problemas por analogía. La cognición en el Proceso Reflexivo Integral: Identificar y Cuestionar los pensamientos presentes (juicios, creencias, explicaciones). Valorar los intentos de solución previos. Elaborar las estrategias de solución a futuro.

Introducción:

La fase cognitiva del proceso de la reflexión comprende todo aquello que tenga que ver con el pensamiento. Como ya se ha mencionado, existe una primera fase en toda situación, en la que el cuerpo percibe sensaciones, que casi inmediatamente toman la forma de emociones (Según estudios de Jacobo Greenberg, el cerebro tarda sólo entre 30 y 50 milisegundos para asociar la percepción a la emoción)¹ En el momento en que ya hay emociones, ya se está dando una interpretación automática de dichas sensaciones.

Esas interpretaciones son el comienzo de la fase cognitiva, y no siempre se manifiestan de manera consciente; de hecho, la gran mayoría de las veces permanecen inconscientes y simplemente se vive dentro de ellas. Existen además otros pensamientos que van surgiendo y que enriquecen la fase cognitiva, pensamientos que incluyen creencias, juicios, interpretaciones, atribuciones, ideas, prejuicios, etcétera, y que constituyen lo que Dewey llamaría las sugerencias⁶. Es importante señalar que estas interpretaciones o sugerencias, surgen de manera espontánea y no son controladas por el individuo, de manera que pueden ser observadas por el mismo durante un momento contemplativo. Sin embargo, la misma fase cognitiva tiene dentro de su espacio, otro momento que es dirigido por una meta: la solución de un problema en particular, o dicho de otro modo, hay un momento del aspecto cognitivo que tiene como meta la reducción de esa sensación de perplejidad, desorden y caos, que se genera ante un conflicto. Esa meta específica, dirigirá un proceso cognitivo que ya no es automático, como lo es la aparición de las sugerencias. Este proceso, a diferencia del que surge de manera espontánea y que será simplemente observado, es un proceso dirigido que será guiado por el sujeto de manera controlada y voluntaria hacia la solución de un problema.

En este capítulo enfocaremos nuestra atención exclusivamente al aspecto cognitivo de este maravilloso proceso de la Reflexión, lo que implica que hablaremos de lo que son los pensamientos, cómo se generan, los tipos de pensamientos que hay: los juicios, las creencias, los prejuicios, las atribuciones, las deducciones, inferencias, el raciocinio, la intelectualización. Cómo se generan las representaciones, qué caracteriza a un pensamiento reflexivo, como se

genera la conciencia, los distintos estados mentales, la idea del self; para terminar enfocándonos en la solución de problemas, que es la meta final que persigue la etapa de acción de la fase cognitiva. Ya se ha dicho que el proceso de la Reflexión es circular, y que los pasos no están nítidamente separados entre sí. Es por esto que la fase cognitiva no se encuentra en ningún momento separada de la afectiva.

“(…) la experiencia mental surge a partir de la activación de diferentes circuitos del cerebro. (….) la emoción es una serie de procesos que conllevan, sobre todo, la valoración de la información y la activación de excitaciones energizantes. El modo en que la mente crea representaciones y les atribuye valor es algo inextricablemente vinculado a los procesos emocionales. Aunque usemos estos términos con fines didácticos, no existe una dicotomía auténtica entre la *cognición* y la *emoción*.” Daniel Siegel, 2007 ²

Es así que se debe tener en cuenta, cuando se esté hablando de esta fase cognitiva, que todo el tiempo se está hablando también de la afectiva, pues son precisamente las emociones las que dirigen y organizan estos procesos. Es decir que son las emociones, los directores de orquesta de toda la experiencia mental, pues la experiencia subjetiva de realidad dependerá de la forma de agrupar la información, la cual será determinada por los afectos.

Cómo pensamos...

A continuación veremos brevemente cómo se dan los procesos cognitivos, comenzando con una breve descripción de cómo es que la mente crea las representaciones.

Decidimos comenzar este apartado hablando de las representaciones, pues gran parte de los avances sobre el pensamiento se ha dado en la teoría del modelo computacional, donde el cerebro es considerado un procesador de información; para comprender este modelo es conveniente conocer la manera en que el cerebro maneja la información y crea símbolos que él pueda manipular; estos símbolos son las **representaciones**.

Según esta teoría del procesamiento de la información, el cerebro maneja representaciones, que son símbolos mentales formados por patrones específicos de activación neural que contienen en su configuración cierta información que genera ciertos efectos específicos. Por ejemplo, una situación determinada, donde una mujer se encuentre huyendo de un fulano que la sigue, generará un patrón de activación neural determinado, el cual será generado por la presencia del fulano, la oscuridad, la falta de personas que vayan por la calle, las tiendas cerradas, la mirada del tipo, sus intenciones, las creencias de la mujer, sus ideas previas, lo que le platicó la vecina Chonita que le pasó saliendo del mismo metro, etc. Toda esa información generará una actividad neuronal específica, que determinará el estado mental de la mujer. A su vez, el estado mental creado tendrá efectos importantes sobre toda la actividad cognitiva y conductual que se produzca a continuación, determinando de este modo, hacia donde dirigirá la mujer su atención, los recuerdos que evocará de su memoria, la acción que llevará a cabo.

Los patrones no se producen al azar, sino que emergen de las conexiones neurales que son posibles dentro de cada individuo, es decir que los tipos específicos de procesamiento están determinados por la biología del cerebro. Procesos tales como el aprender, advertir semejanzas y diferencias, el hacer generalizaciones, categorizar, asociar, analizar y crear

nuevas combinaciones de información han sido posibles gracias a la evolución de nuestros cerebros que han llegado a la maravillosa complejidad en la que se encuentran ahora.

Dentro de nuestro procesador de información, capaz de realizar todos estos procesos, experimentamos deseos y creencias que derivan del significado que se les da a las representaciones mentales, pero ¿cómo es que se crean las representaciones y cómo es que se les da un significado?

El lenguaje de la cognición es mediante las representaciones que constituyen el producto de una creación de símbolos: tal como el hombre utiliza las palabras para comunicarse con otro hombre, el cerebro utiliza sus representaciones para dotarlas de significado y procesar la información.

“En el nivel más básico, los patrones de excitación sirven como códigos o símbolos que transportan información y determinan que en el cerebro ocurran hechos. Estos hechos en sí mismos son patrones de activación neuronal, que a su vez transportan información adicional. El procesamiento de los códigos o símbolos –la esencia del procesamiento de la información– se basa tanto en las propiedades representativas como en las causales de los símbolos mismos. Esta reacción en cadena de los símbolos y estas cascadas de hechos se convierten en “procesos cognitivos” como la memoria y el pensamiento abstracto. En otras palabras, el cerebro crea símbolos cuyas acciones son, en sí mismas, simbólicas- transportan información.” (Siegel 2007, p. 236)²

Entonces, los patrones de excitación neuronal crean símbolos, llenos de información, que son las llamadas representaciones mentales. Cada representación es un proceso dinámico en el cerebro, que se ve afectado por los procesos cognitivos que constituyen patrones de transformación de dichas representaciones. Así, los procesos cognitivos pueden establecer nuevas asociaciones entre representaciones, hallar semejanzas y diferencias, generalizar, etc., creando así nuevas combinaciones y representaciones, que del mismo modo accionarán otros procesos específicos, lo que constituye una cascada de hechos.

Toda esta variedad de reacciones han sido posibles gracias a las presiones evolutivas, que han requerido que el cerebro se especialice en la solución de problemas. Siegel cita algunos ejemplos de procesos cognitivos que se desarrollaron por presión evolutiva: la memoria explícita permitió codificar hechos autobiográficos que permitiera recordar donde hallar comida o donde esconderse, a la vez que permitió el desarrollo de un self en el mundo físico; la capacidad de generalizar permitió el aprendizaje y la adaptación a experiencias repetidas en el mundo, a la vez que favoreció la solución de problemas, haciendo cada vez representaciones más complejas.

Existen diferentes módulos en la mente, según los diversos tipos de procesamiento: sensorial, perceptual, razonamiento abstracto, conceptualización de otras mentes, etc. cada uno de los cuales está diseñado para resolver tipos específicos de problemas mediante la creación y manejo de tipos específicos de representaciones. Estos módulos interactúan, permitiendo la transferencia e integración de la información.

“La mente está gobernada por las formas de funcionamiento e interacción que emplean estos módulos de procesamiento de información. Tal es así que tanto los módulos de procesamiento de información del cerebro como las características de la activación neural contribuyen a nuestra experiencia subjetiva de la función mental.” (Daniel Siegel, 2007 p.238)²

El lenguaje que maneja la mente, como ya se ha dicho, son las representaciones, por lo que ahora es conveniente describir qué tipos de representaciones hay, cómo es que se producen y de qué manera contribuyen a que se dé la experiencia subjetiva de la función mental.

Daniel Siegel describe cuatro tipos de representaciones:

Representaciones sensoriales

Representaciones perceptuales

Representaciones conceptuales o categoriales

Representaciones lingüísticas

Representaciones sensoriales:

Este tipo de representaciones implican configuraciones que representan la información del input que proporciona el mundo externo, y desde el cuerpo mismo. Los datos sensoriales externos incluyen aquellos que aportan los cinco sentidos: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. Esta información se introduce al organismo a través de los receptores sensoriales en sus áreas respectivas. De estos sitios específicos, las señales se transmiten al cerebro, donde son procesadas primero en el tálamo y después en la corteza cerebral, en sus áreas sensoriales específicas. El tipo de información que genera las representaciones sensoriales también incluye los datos provenientes del cuerpo mismo, incluyendo el movimiento corporal y el estado fisiológico del organismo (como los estados de activación, temperatura y tensión muscular). Éstas se registran en las áreas corticales somatosensoriales, que están especialmente integradas en el lado derecho del cerebro.

Las representaciones sensoriales tienen una cantidad mínima de categorización; es decir, el input se registra en el cerebro con relativamente poco procesamiento “de arriba hacia abajo”. Esto se traduce en que nosotros podemos “sentir” estos estímulos, pero no disponemos (por el momento) de una categoría o nombre para definirlos. Esto es lo más aproximado a la “cosa misma”. Este tipo de representaciones son las que se pretenden enfocar en el segundo paso de proceso reflexivo que se propone en este trabajo.

Aunque, como se dijo en el párrafo anterior, estas sensaciones son lo más parecido a la cosa misma, incluso las representaciones sensoriales son construcciones de nuestro sistema nervioso, a través de nuestras neuronas y receptores sensoriales, para traducir los estímulos a su lenguaje propio, es decir, al código de activaciones neuronales distribuidas dentro de nuestros cerebros, que constituyen las representaciones.

Es por esto que, en el sentido más estricto, incluso la representación sensorial satisface la definición literal de un “símbolo”: algo que transporta información sobre algo diferente a uno mismo.

Este patrón es un código básico directamente relacionado con el medio sensorial. Sin embargo, algunos científicos prefieren referirse a este código, que se encuentra ligado de manera más directa con la realidad (sin procesamiento de arriba a abajo) como representación “presimbólica”: es tan próxima a la cosa misma como podemos lograr antes de que la mente realice la categorización de arriba hacia abajo y la manipulación de los datos entrantes con ideas preconcebidas y experiencias pasadas. El término “presimbólico” nos permite recordar la naturaleza del procesamiento de la información que se produce en la mente, y también es útil para distinguir estas formas de las restantes representaciones que son más fácilmente convertidas en palabras.

Debido a que estas representaciones presimbólicas surgen de manera casi espontánea en el cerebro, algunos argumentan que no son producto del procesamiento cognitivo ni pueden ser consideradas como verdaderamente mentales, ya que son reacciones automáticas, no procesadas, y que muchas veces no llegan siquiera a ser conscientes.

Sin embargo, estas representaciones presimbólicas, estos códigos menos complejos, sirven a una función vital, ya que influyen sobre todos los restantes aspectos de procesamiento de información de la mente. Así, en breve veremos cómo son determinantes para la creación del siguiente tipo de representaciones.

Representaciones perceptuales:

Las representaciones perceptuales constituyen una unidad de procesamiento más compleja que las representaciones sensoriales. A nivel de la corteza sensorial el cerebro analiza y compara la información entrante con recuerdos de experiencias previas a fin de categorizar las sensaciones de una percepción. Por contraste a la sensación básica, una percepción es simbolizada; representa un bit de información construido y creado a partir de la síntesis de la experiencia sensorial presente con la memoria pasada y las generalizaciones contenidas en modelos mentales experiencialmente obtenidos. Esta es la esencia del procesamiento “de arriba hacia abajo”.

Como se mencionó, el flujo de procesamiento desde la sensación hasta la percepción se ve influido por el estado de la mente en el momento en que se siente algo. Los estados mentales influyen profundamente sobre nuestra construcción de la realidad a este nivel representacional simbólico emergente. La mente construye la realidad perceptual a partir de bits de información seleccionada que recibe a través de los sentidos, información que combina con procesos mentales extremadamente subjetivos y sensibles al contexto.

Una pregunta que surge y que resulta muy interesante es: ¿Existe el mundo externo de un modo preciso y directo en la mente? Daniel Siegel la responde así:

“La experiencia mental interna no es el producto de un proceso fotográfico. La realidad interna se construye, de hecho, por el cerebro a medida que interactúa con el contexto presente, con el contexto de sus experiencias pasadas y con las expectativas de futuro. Al nivel de las categorizaciones perceptuales, hemos alcanzado un terreno de representaciones mentales bastante distante de las capas del mundo sólo a milímetros de distancia de su lugar dentro del

cráneo. Esta es la razón por la que cada uno de nosotros experimenta de manera única su mentalidad en el mundo.” (Siegel, 2007, p. 242)²

Estas son las representaciones que se pretende enfocar en el tercer paso del proceso de la Reflexión que se propone en este trabajo: esa emoción que se genera luego que las sensaciones interactúan con nuestro estado mental previo, incluyendo nuestras experiencias pasadas y expectativas futuras. Esa creación emergente de nuestro cerebro, donde quizá todavía no podemos darle una palabra, pero ya se genera una experiencia perceptible dentro de cierta categoría: quizá tan solo como agradable o desagradable, o como una emoción un poco más clara: tristeza, enojo, alegría, ternura, aún cuando todavía no le demos ese nombre.

Representaciones conceptuales o categoriales:

En la sensación y en la percepción, las personas podemos ser conscientes de sentir o de percibir varias cosas, sin ser capaces de describirlas mediante palabras. Estas formas de conciencia son símbolos sensoriales y perceptuales considerados como representaciones “pre-lingüísticas”. Las representaciones conceptuales o categoriales son otro tipo de símbolo prelingüístico.

Las representaciones conceptuales son una forma de codificación que transporta información altamente procesada, generando entidades más complejas y que derivan ya no tanto de la experiencia sensorial en sí, sino que poseen componentes derivados de diversas interacciones con el mundo y con otras personas. De este modo, mientras que las representaciones sensoriales y perceptuales intentan simbolizar el mundo físico (interno o externo), las representaciones conceptuales pretenden simbolizar las creaciones mentales acerca de la interacción con el mundo y sobre la mente misma. Es así como surgen representaciones complejas del self, de otros y de las relaciones que tenemos. Estas representaciones son de tipo no verbal, son la esencia de una idea, y son las que nos permiten “leer entre líneas” una historia, o tener nociones generales sobre la libertad y justicia.

Estas complejas representaciones conceptuales constituyen una parte importante del procesamiento de información de la mente. Conforman los bloques de construcción básicos de nuestros pensamientos, creencias e intenciones; también permite a la mente crear el concepto de las mentes de otras personas.

Las representaciones conceptuales permiten clasificar y organizar las ideas, por lo que algunos autores prefieren el término de “representaciones categoriales”, ya que permite la creación de categorías conceptuales. Estos agrupamientos parecen no tener correlatos tridimensionales directos en el mundo externo, y aunque se derivan ciertamente de patrones observados por la mente humana, constituyen creaciones abstractas de la misma, no percepciones directas de las cosas reales del mundo. Por ejemplo, la idea de mamíferos, es una categoría creada por la mente, ya que no existe en la naturaleza un “mamífero” que determine las características únicas de dicho término, existen muchas especies individuales que se adaptan a la clasificación general, así que esa idea corresponde a una categoría extraída tras la observación de diversos animales que poseían ciertas características, lo que permitió la creación de dicha idea, que sin la mente humana que abstrae y generaliza, no existiría.

Se puede usar otro ejemplo para aclarar un poco más la diferencia con las representaciones perceptuales. La idea de “emociones”, por ejemplo es una abstracción más de la mente humana; que observó ciertas regularidades y las agrupó en ese concepto luego de ver que siempre hay un estado de ánimo, distintivo según la situación. Del mismo modo la idea de “tristeza” es una abstracción, una categoría que abarca a distintas tristezas: la que se siente por perder a un ser querido, la que se siente por no haber sido contratado en un trabajo, la que se siente cuando pierde nuestro equipo de fútbol favorito, o la que se siente por ver una película triste. La representación conceptual o categorial en todos estos casos, no es el nombre en sí, sino la capacidad de ver las regularidades y crear las agrupaciones.

Representaciones lingüísticas:

El procesamiento de información se produce generalmente de manera automática en la mente, generando en el cerebro patrones de actividad neural que determinarán la experiencia subjetiva de la realidad. La mayor parte de este proceso se produce sin la participación consciente y, muchas veces, no es convertible en representaciones lingüísticas.

“Las representaciones lingüísticas contienen información sobre sensaciones, percepciones, conceptos y categorías en paquetes socialmente compartidos denominados palabras. Las palabras mismas tienen propiedades físicas; pueden ser vistas, oídas, sentidas, pronunciadas y escritas. Pero las palabras van más allá del mundo físico y vinculan los mundos representacionales mentales de diferentes personas.

Podemos extraer representaciones mentales de nuestras mentes y arrojarlas al aire y/o sobre un papel, donde pueden ser detectadas por un receptor cuya mente a su vez activa paquetes “similares” de representaciones verbales. El lenguaje humano permite que el procesamiento de la información sea compartido entre diferentes individuos. La aportación evolutiva de tal habilidad innata nos ha permitido ser seres sociales que creamos una historia cultural y además transmitir conocimiento a través de diferentes generaciones, de diferentes épocas y a través del enorme espacio que existen entre las mentes de dos personas.”

(Daniel Siegel, 2007, p. 243-244) ²

Cuando surgen estas representaciones lingüísticas se accede a un nivel consciente, en el que se puede reflexionar sobre las experiencias que se viven, relacionándolas con experiencias pasadas y buscando soluciones a futuro. Es decir, que las representaciones lingüísticas son el boleto para el viaje a través del tiempo.

“Con el desarrollo del lenguaje, los grupos neuronales responsables del procesamiento lingüístico permiten que surja una forma diferente de conciencia. Una conciencia de orden superior, en la que el hombre se libera de la prisión del presente recordado y es capaz de reflexionar tanto sobre el tiempo pasado como sobre el futuro. Desde este punto de vista, la capacidad lingüística única de los humanos es la que nos permite revivir el pasado y el presente, reflexionar sobre el pasado y planificar el futuro” (Daniel Siegel, 2007, p. 246) ²

Son las representaciones lingüísticas las que constituyen los pensamientos, creencias, prejuicios, atribuciones y explicaciones que nos damos sobre lo que nos sucede. Todo este tipo

de pensamientos son construcciones lingüísticas, lo que nos permite afirmar que cuando los pensamos, nos estamos hablando a nosotros mismos mediante dichas representaciones.

Es este el tipo de representaciones a las que se propone enfocarnos en los pasos que han sido clasificados dentro de la fase cognitiva del Proceso de Reflexión, que son los pasos número 5: identificar y cuestionar los pensamientos presentes (juicios, creencias, explicaciones), 6: valorar los intentos de solución pasados, y 7: elaborar las estrategias de solución a futuro.

El pensamiento reflexivo según John Dewey⁶

En su libro, “Como pensamos”, John Dewey expone su visión pedagógica de una manera clara y amena, utilizando muchos ejemplos para aclarar sus puntos de vista.

Este fue un libro que originalmente salió en 1910, y luego fue corregido y aumentado por el propio autor, para ser publicado de nuevo en 1933. En este libro se expone el proyecto educativo deweyniano, que se basa en una firme creencia en que el pensamiento reflexivo llevará a esta sociedad a un desarrollo, progreso e innovación.

Comienza dando una visión general sobre lo que es el “pensar”, y especifica las diferentes acepciones que existen sobre este término, delimitando las características específicas de lo que él llama el “pensamiento reflexivo”.

Según Dewey, tenemos al menos tres ideas sobre lo que es pensar: una, vemos el pensar como un flujo de ideas que vienen una tras otra, sin que las controlemos; dos, se habla del pensar como sinónimo de fantasear, ir inventando cosas por placer; tres, se considera pensamientos a las creencias o prejuicios que hemos aceptado como verdaderos.

Contraste de estas tres concepciones del pensamiento con lo que es el PENSAMIENTO REFLEXIVO:

El primer significado de pensamiento: la incontrolada corriente de ideas, corresponde a un flujo más bien caótico de la conciencia, que ocurre de manera automática, pues nosotros no lo controlamos. La mayor parte de nuestra vigilia la pasamos en este ocioso vagabundeo por escenas mentales, recuerdos fortuitos, esperanzas, revoloteos e impresiones a medio desarrollar.

La diferencia de este tipo de pensamiento, con el pensamiento reflexivo, consiste en que el pensamiento reflexivo es no solo una secuencia, sino una “con-secuencia”, es decir que las ideas llevan una ordenación especial, en la que cada una determina la siguiente, convirtiendo así, la corriente o flujo de ideas en una cadena o tren, donde las ideas están ligadas entre sí, de modo que se produce un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin.

El segundo significado de pensamiento, el de fantasear, hace alusión a la invención, se refiere a cosas que no se perciben directamente. La diferencia con el pensamiento reflexivo, es que, aunque también se refiera a cosas que no se perciben, éste tiene un propósito que trasciende la mera diversión. La cadena de ideas debe llevar a algún sitio, es decir, hay una meta que dirige la secuencia.

Finalmente, el tercer significado de pensamiento: pensar como sinónimo de “creer”. La diferencia de las creencias y prejuicios adoptados, con el pensamiento reflexivo, es que éste último no acepta los hechos sin chistar, sino que los somete a escrutinio. Es muy importante someter las creencias a reflexión, ya que éstas determinan nuestras acciones. Las creencias se dan de manera inconsciente, son simplemente acogidas; “de oscuras fuentes y por canales desconocidos se insinúan en la mente y, sin darnos cuenta, se convierten en parte de nuestra estructura mental. De ello son responsables la tradición, la instrucción y la imitación, que dependen en cierta medida de la autoridad. Se les puede llamar prejuicios, ya que son ideas preconcebidas, no conclusiones a las que se haya llegado como resultado de la actividad mental personal, como la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia. Aún cuando sean correctos, su corrección es puramente casual, al menos para la persona que los sostiene”. Podemos citar como ejemplo, la creencia de que la Tierra era plana, creencia que no era puesta en tela de juicio hasta que a Colón se le ocurrió reflexionar sobre ella.

Así, podemos concluir que el pensamiento reflexivo de Dewey, no es una simple secuencia, es una con-secuencia, ya que cada pensamiento va dando lugar de manera lógica al siguiente, y este al siguiente y así sucesivamente, siguiendo el hilo conductor de la solución que se busca. El pensamiento reflexivo no se da como la fantasía, por mera diversión, ya que, tiene una meta bien definida, que es llegar a la solución de un problema o aclarar una situación confusa. Finalmente, el pensamiento reflexivo difiere de los prejuicios y creencias en que en éste, las ideas no son adoptadas sin darse cuenta, sino que éste se basa en evidencias y somete a juicio y escrutinio las ideas antes de integrarlas al sistema de creencias de la persona.

Estos tres puntos, según Dewey, son las características principales del pensamiento reflexivo, pero además, existen otras características de este tipo de pensamiento.

CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO:

- Impulsa la investigación. En los primeros dos sentidos, el pensamiento puede resultar un goce, o puede considerarse nocivo, ya que nos distrae de percibir la realidad y nos hace perder el tiempo, pero de ninguna manera puede considerársele como verdadero; no se le puede considerar como algo que se deba aceptar y tomar como base para la acción. En el caso del tercer significado, puede el pensamiento implicar un compromiso emocional, pero éste deberá ser trascendido para llegar a un compromiso intelectual y práctico. Tarde o temprano, las creencias deberán exigir nuestra investigación para encontrar los fundamentos sobre los que se sostienen. Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente, y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. El pensamiento reflexivo busca establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad.
- El pensamiento nos permite dar significado a las cosas. Dar significado a algo, implica que hay una cosa que sugiere otra, es decir, un objeto percibido nos conecta con un objeto sugerido. La función de la reflexión es considerar si dicha conexión tiene fundamentos, si es verdadera. Cuando creemos que un significado es una auténtica posibilidad, estamos ante la clase de pensamiento que se denomina “conocimiento” y que requiere de consideración reflexiva.

La función principal del pensamiento reflexivo es determinar hasta qué punto se puede concebir una cosa como garantía de la creencia en otra. Dewey ejemplifica esto de una manera muy gráfica: un hombre que camina en un día caluroso, de pronto siente una brisa fresca y se le ocurre que quizá llueva (lo percibido, o sea la brisa, le trae la sugerencia de una posibilidad, la lluvia), entonces mira hacia arriba en busca de una nube (evidencia que sustente o fundamente su creencia).

- Implica la creencia en la evidencia. El pensamiento es la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas, entre lo que sugiere y lo sugerido. La reflexión implica la creencia en que esa relación puede ser real, como ejemplo: las cenizas sugieren que hubo un fuego. La reflexión no se confunde con el mero hecho de que una cosa indique o signifique otra cosa. La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor de una indicación cualquiera.
- La meta o solución que se busca, le da dirección al pensamiento reflexivo.
- el pensamiento reflexivo implica asumir una responsabilidad por las consecuencias de lo que se hace;
- comienza cuando uno se pregunta por la veracidad de un significado o una conexión de hechos; surge en una situación de perplejidad y termina en la aclaración de dicha situación; entre estos dos puntos se dan una serie de pasos que implican la labor activa del sujeto, así como la elaboración de hipótesis y su comprobación empírica dentro de la situación;
- se basa en la experiencia previa, a la que se recurre para establecer conexiones y significados, los cuales constituyen las sugerencias que serán sometidas a juicio. Con este punto, Dewey le da a la experiencia previa un papel privilegiado, destacando su importancia. Así, el pensamiento reflexivo no se da sobre una tabula rasa; para que se pueda dar es necesario contar con una experiencia previa que permita dar significados a lo que acontece y que permita la aparición de sugerencias. Es imposible pedirle a un niño que piense sobre lo que no ha vivido, o a cualquier persona... por eso dicen que nadie experimenta en cabeza ajena. Cuando uno ya está "graduado" en cierta experiencia (o sea que ya la ha vivido) es posible que tenga herramientas para pensar sobre ella.
- requiere de permitirse un tiempo de suspenso para no aceptar como verdaderas las primeras ideas que vengán a la cabeza y permitirse el darse tiempo para lanzarse en una caza en busca de las respuestas más adecuadas. De esta manera, solo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspenso y proseguir con la fastidiosa búsqueda. Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen.

FASES DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO:

La primera fase del pensamiento reflexivo consiste en un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, que derivan de un hecho que haga poner en duda la creencia. Es decir, la presencia de un problema, o algo que surge de manera imprevista y desafía al espíritu hasta el punto de volver incierta la creencia. Se podría comparar con una bifurcación de caminos, donde el caminante ya no sabe qué camino tomar, por lo que tendrá que recurrir a la segunda fase del pensamiento reflexivo...

Un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. En el ejemplo de la bifurcación de caminos, correspondería a treparse a un árbol para tener una mayor perspectiva, o en el ejemplo de la posible lluvia, correspondería a mirar al cielo en busca de evidencia para resolver la duda que suscitó el aire fresco.

Se debe tener mucho cuidado de no confundir el pensamiento reflexivo con la simple aparición de las sugerencias, ya que en muchas ocasiones nos vienen al pensamiento sugerencias a partir si, de un estado de perplejidad y hasta quizá derivadas de la experiencia previa, pero esto no garantiza que el pensamiento ha sido reflexivo, pues la persona puede no ser lo suficientemente crítica acerca de las ideas que se le ocurren. Puede llegar a una conclusión sin cuestionar los fundamentos sobre los que se apoya, puede prolongar o abreviar excesivamente el acto de caza, puede aceptar la primera respuesta o solución que le haya venido a la cabeza, ya sea por pereza e indiferencia mental o por impaciencia. A mucha gente el suspenso les produce malestar y quieren terminar cuanto antes, por lo que cultivan un hábito mental impositivo y dogmático.

La Conciencia:

Ahora que ya hemos hablado de lo que caracteriza al pensamiento reflexivo según John Dewey, y que también hemos introducido previamente la idea de las representaciones, sobre todo las de tipo lingüístico, mencionado que éstas nos dan acceso a un tipo de conciencia de orden superior, resulta útil profundizar en el concepto de conciencia.

El diccionario define la conciencia como la capacidad que tienen los humanos de reconocer y darse cuenta de ciertos procesos físicos y psíquicos que les afectan, como percepciones, recuerdos, pensamientos, sentimientos, deseos, etc. Según este mismo diccionario, existen diversos grados en la claridad de la conciencia: del yo, del objeto y de sí mismo o metac conciencia, que consiste en la capacidad de conocimiento y percepción de la propia conciencia.³

Según la teoría del psicoanálisis, la conciencia sería el estrato más superficial o externo del aparato psíquico, donde se reciben las informaciones del mundo exterior; según esta idea, el consciente se contrapone a los conceptos de pre consciente (estrato en el cual se hallan contenidos los recuerdos y asociaciones que pueden emerger a la conciencia si son llamados a ella) e inconsciente (estrato del aparato psíquico que contiene los deseos, pensamientos, recuerdos e ideas que no son admitidos por la conciencia); y desde el punto de vista

económico, la conciencia se caracteriza por disponer de una gran cantidad de energía móvil que le permite fijar la atención a diversos objetos de deseo temporales (catexias)³

Según Daniel Siegel, la conciencia presenta dos dimensiones: 1) acceso a la información y 2) la setiencia o calidad subjetiva de una experiencia. El acceso a la información puede contener la conciencia de sensaciones, percepciones, y atención focal hacia aspectos del mundo interno como emociones y pensamientos. La setiencia de estas representaciones dependerá de la naturaleza de su integración, la cual, como ya hemos dicho, depende en gran medida del estado afectivo, que es el que organiza la experiencia.

En nuestro trabajo es muy importante tomar en cuenta el concepto de conciencia, ya que la finalidad de la Autoeducación es aumentar la conciencia de uno mismo y de este modo, mejorar la autoimagen que uno posee de sus propias limitaciones y potencialidades, favoreciendo así el desarrollo de aquellos que sean identificados como puntos de oportunidad. Durante todo el proceso reflexivo se trabaja, precisamente con la atención que va dirigida hacia diversos aspectos de la experiencia de vida, promoviendo así la toma de conciencia de cada uno de los componentes de dicha experiencia total y unitaria.

“La conciencia puede ser necesaria para la alteración intencional en los patrones de conducta, más allá de las respuestas “reflexivas”. Sin la implicación de la conciencia y la capacidad para percibir las emociones ajenas y las propias, la persona puede ser incapaz de planificar activamente el futuro, de alterar los patrones establecidos de conducta o de implicarse en relaciones emocionalmente significativas con los demás.”

(Daniel Siegel, 2007, p. 201)²

Según la definición que vimos del diccionario, hay diversos tipos de conciencia, pero para nosotros la conciencia es una sola, y más bien se puede tener conciencia de diferentes áreas de la experiencia humana; se puede tomar conciencia sobre un objeto determinado, también se puede tomar conciencia sobre uno mismo (sus sensaciones, emociones y pensamientos) y finalmente se puede tomar conciencia de que se tiene conciencia, lo cual se considera un tipo de conciencia muy evolucionado y de orden superior. El proceso de Reflexión se basa en este tipo de conciencia, pues pretende, mediante la práctica constante del Mindfulness, estar consciente de donde se encuentra la conciencia en todo momento.

Según las neurociencias, es posible que la activación de la conciencia se dé gracias a un proceso activador que constituye un tipo de resonancia interneuronal grupal. Esta resonancia es un proceso organizativo central del cerebro en el cual un grupo de neuronas activa a otro, que a su vez activa al grupo original. En otras palabras, puede ser que la conciencia se genere gracias a neuronas que trabajan mediante circuitos de feedback positivo o excitación recíproca que refuerzan sus propios patrones excitación.

Según esta teoría, hay una “conciencia primaria” que se genera cuando nuestros procesos sensoriales-perceptuales básicos resuenan con los conceptuales o categoriales, dando lugar a un presente recordado, que nos da una sensación de conciencia y familiaridad hacia algo sin que seamos capaces de nombrarlo o de verlo desde una perspectiva temporal distanciada que implique pasado y futuro.

Esta teoría apoya lo que se ha mencionado previamente, pues afirma que con el desarrollo del lenguaje, los grupos neuronales responsables del procesamiento lingüístico permiten que surja una conciencia de orden superior, que es la de reflexionar sobre el self a lo largo del tiempo.

Existe otra teoría, que explica la conciencia como el resultado de un proceso de barrido que se da en el cerebro con una frecuencia de 40 Hz. Este barrido ocurre en dirección tálamo-cortical y constituye una onda de actividad eléctrica que barre el cerebro con un ritmo regular, vinculando todos aquellos patrones de activación neural que se hallen encendidos durante ese momento, con la actividad de la corteza prefrontal lateral, la cual es la encargada de la atención, de manera que hace que la atención se enfoque en los patrones de activación que constituyen las representaciones particulares del cerebro en ese momento. Es decir, este barrido permite que los perfiles de activación neural se conviertan en el foco de atención de la conciencia, lo que genera la sensación subjetiva de conciencia: de saber lo que está pasando, lo que se ve, lo que se oye, lo que se siente, lo que se piensa, o cualquier representación que haya estado activada durante el barrido. Esta teoría permite comprender cómo es que se vinculan una serie de procesos representacionales bastante discontinuos, como son las imágenes, sonidos, pensamientos, estados corporales y auto-reflexiones en una sensación de un flujo aparentemente continuo de la experiencia, dando como resultado la conciencia de continuidad.

Ha quedado claro entonces, que para crear la experiencia subjetiva total de conciencia participan diversas activaciones neuronales o patrones representacionales. A manera de resumen podemos decir que las representaciones sensoriales se crean en los circuitos directamente vinculados al mundo exterior y al cuerpo. Las representaciones perceptuales se establecen a medida que esta información sensorial temprana se procesa y se transforma en representaciones más complejas. Las diferentes capas de la corteza sensorial sirven como módulos de reconocimiento de patrones capaces de excitarse con un tipo de datos específicos (visuales, auditivos, olfatorios, gustativos, táctiles o propioceptivos, según el área de que se trate), lo que permite la representación del objeto. Las representaciones conceptuales del mundo de los objetos están aún más refinadas, procesadas, o transformadas.

Se cree que estos símbolos más complejos y abstractos emanan de la actividad del neocórtex. Las representaciones lingüísticas –palabras y sus diferentes elementos y combinaciones– constituyen la modalidad de las regiones específicas en el hemisferio izquierdo. Las entonaciones no verbales, prosodia del lenguaje oral, se cree que emanan de la actividad del hemisferio derecho. Cada tipo de procesamiento desde su área específica, concede una sensación cualitativa única a nuestra experiencia subjetiva de la realidad.

En este último párrafo, hemos introducido una idea que no habíamos mencionado con anterioridad y que es muy importante destacar, sobre todo para comprender mejor los fundamentos del proceso reflexivo que se propone en este trabajo. Es la idea de la asimetría cerebral.

Asimetría cerebral:

La asimetría cerebral es un resultado más de la especialización de nuestro sistema nervioso, y un aumento en su complejidad. Normalmente lo que denominamos “pensamiento” suele referirse al procesamiento verbal consciente del hemisferio izquierdo.

Y es que, tradicionalmente se dice que el hemisferio izquierdo es más verbal y el derecho no verbal, sin embargo esta división no es completamente exacta, pues ambos hemisferios participan en la codificación y decodificación de mensajes transmitidos, por ejemplo, mediante la literatura o la expresión oral.

Sin embargo, el hemisferio derecho se especializa en los significados polisémicos (múltiples) no verbales de las palabras, las entonaciones no verbales, prosodia del lenguaje oral, así como en sensaciones e imágenes, representaciones que han sido llamadas “analógicas” por ser lo más parecido a las cosas en sí, tal como son. Por su parte el hemisferio izquierdo se especializa en los significados de las palabras, los cuales constituyen paquetes de información monosemánticos, representaciones básicas que son procesadas de un modo lineal, más lento y en una secuencia temporal; este tipo de representaciones han sido llamadas “digitales”, por ser más elaboradas que las primeras.

Es así que el hemisferio derecho se encarga más de captar el contexto, así como el tono general del mensaje, mientras que el izquierdo capta el mensaje literal. Es así que cuando leemos historias, novelas o fábulas se activan ambos hemisferios, mientras que la lectura de textos científicos activa fundamentalmente el hemisferio izquierdo.

Otra división tradicional que se ha hecho entre ambos hemisferios consiste en afirmar que el izquierdo es racional mientras que el derecho es emocional. Esto tampoco es muy exacto y constituye una idea sobresimplificada, pues como afirma Siegel, “la emoción existe en ambos lados del cerebro (...) e influye sobre todos los procesos cognitivos, desde la atención y la percepción hasta la memoria y el razonamiento moral.”² Esta división general se basa en el hecho de que el hemisferio derecho es el responsable de la lectura de las claves sociales y emocionales en las demás personas, así como de la expresión externa del afecto en el individuo, lo que puede derivar de que la corteza de dicho hemisferio tiene una representación somatosensorial más integrada del cuerpo, implicando esto, que el hemisferio derecho sea más capaz de percibir la sensación del estado del cuerpo- hay que recordar que las emociones están directamente influidas por las representaciones que tiene el cerebro derecho de los estados cambiantes del cuerpo.

“Es muy posible que las emociones primarias- los estados emocionales resultantes de la orientación, valoración y activación inicial- sean experimentadas más inmediata e intensamente en el lado derecho que en el izquierdo. Sin embargo, los circuitos de valoración y activación, los centros del valor del cerebro, se localizan en ambos lados.”²

Debido a todo esto, el hemisferio derecho se enfoca en las emociones básicas, incluyendo tanto las primarias como las categoriales, mientras que el izquierdo se enfoca en las emociones sociales, que son estados emocionales que buscan satisfacer las necesidades de las

situaciones sociales, lo cual coincide con la idea de que el hemisferio izquierdo está más orientado al exterior, la cual será desarrollada en breve.

Daniel Siegel afirma que “la “función reflexiva”, mediante la cual la mente de una persona es capaz de “mentalizar” o crear la mente de otra, es probablemente dependiente de procesos mediados fundamentalmente a través del hemisferio derecho. La función reflexiva también sirve como sustrato de la auto-conciencia y la habilidad para procesar información sobre el self y el self de otros.”²

Además de las dos diferencias mencionadas, y bien conocidas popularmente, existen otras diferencias que podemos distinguir en el modo de trabajar de ambos hemisferios:

El hemisferio derecho está más implicado en la actividad motora aceptadora, receptiva y auto-reguladora, mientras que el izquierdo está más implicado en actividades de aproximación/afirmación motoras más orientadas hacia el exterior. Una generalización simplista pero útil sería que el hemisferio izquierdo está motivado para la atención y acción externamente focalizadas, mientras que el derecho está motivado para la atención y acción internamente focalizadas. Por lo tanto los procesos de pensamiento y memoria de cada hemisferio estarán determinados por dicha tendencia motivacional y atención dirigida, lo que genera como resultado que el hemisferio izquierdo tenga representaciones de la memoria semántica de los objetos del mundo, que pueden ser manipuladas y comunicadas a las otras personas, mientras que el hemisferio derecho posee aquellas representaciones que se corresponden con el mundo interno de la mente, incluidas aquellas relacionadas con la “teoría de la mente”, que es la capacidad de representar los estados mentales de los demás y de uno mismo, también se encontrarán aquellas creencias, actitudes, percepciones, recuerdos y sentimientos que están en forma analógica y que no es fácil reducir a información digital.

El hemisferio derecho trabaja como centro de reconocimiento de patrones, evaluando la imagen completa y el contexto del input desde un modo de procesamiento sintético, mientras que el hemisferio izquierdo usa el procesamiento lógico y analítico para construir su representación basada en el detalle de la realidad.

El hemisferio derecho carece de un impulso explicador, simplemente ve las cosas tal y como son con escasas alteraciones, mientras que el hemisferio izquierdo busca explicarlo todo, aludiendo a relaciones de causa y efecto, y alcanzando conclusiones basadas en información limitada; ya que todo lo trata de explicar, es la base del pensamiento narrativo, y se le ha llegado a llamar “el intérprete” de la experiencia.

Dos formas de conocer:

Podemos ver, con base en los hechos mencionados, que ambos hemisferios adquirieron, con el advenimiento del lenguaje, dos formas fundamentalmente diferentes de aprehender el mundo, es decir, dos formas de conocer.

Podemos afirmar que el hemisferio derecho se encarga de un procesamiento rápido y directo en relación al cuerpo y al mundo externo, mientras que el izquierdo recibe menor cantidad de inputs del cuerpo, pero en cambio, usa las manipulaciones abstractas de las representaciones lingüísticas para permitirnos experimentar una conciencia de orden superior: lingüísticamente

somos capaces de reflexionar sobre el pasado y el presente, y de anticipar y planificar el futuro.

Las imágenes rápidamente asociadas del hemisferio derecho nos proporcionan una representación más directa e inmediata del mundo y de nosotros mismo; es como percibir el mundo “tal cual es” desde la perspectiva de abajo arriba. En cambio, el hemisferio izquierdo categoriza las percepciones basándose en la experiencia previa, es decir de arriba abajo.

Existe una hipótesis, la “hipótesis del agrupamiento cognitivo”, según la cual, mantener el modo derecho distanciado del izquierdo permite la existencia de dos formas extremadamente diferentes pero vitales e importantes de conocimiento. De este modo, se requiere el aislamiento de los dos hemisferios para lograr los modos únicos de procesamiento de información de cada lado del cerebro.²

Otros autores, como Goldberg y Costa⁴, afirman que el hemisferio derecho se encarga de la integración interregional, disponiendo de más vínculos asociativos que integran la información de un “modo horizontal”, con lo que logra establecer un patrón contextual del mundo. Esto lo hace más apto para afrontar los contextos, con su carga compleja de información, que es integrada en representaciones únicas.

Por esto, consideran que el hemisferio derecho está mejor equipado para el procesamiento paralelo, mientras que el hemisferio izquierdo está mejor equipado para un procesamiento vertical, donde se dan vínculos intrarregionales que permiten la evaluación detallada de un único modo de representación, otorgando respuestas categoriales ante estímulos rutinarios. Así, se podría decir que el hemisferio izquierdo se encarga de respuestas más rígidamente establecidas por los paquetes lingüísticos, mientras que el derecho genera respuestas recientes ante estímulos novedosos.

Todas las diferencias mencionadas, constituyen tan solo una pequeña parte de los resultados obtenidos por las ciencias cognitivas, y no podemos profundizar más en este tema pues excede los objetivos de este trabajo. Simplemente se ha tratado de dar una visión general de la asimetría interhemisférica, para comprender de manera global cómo es que funciona el cerebro y cómo se llevan a cabo los procesos cognitivos.

Ahora que hemos visto la diferencia en el procesamiento de la información por parte de ambos hemisferios y que, previamente, hemos hablado de cómo se genera la conciencia, es fácil imaginar que la conciencia es cualitativamente diferente en el lado izquierdo y en el derecho, pues el barrido que se da con una frecuencia de 40 Hz, encontrará patrones de activación diferentes en ambos lados. Sin embargo, ambos hemisferios se implican como un “supersistema” en el que la conciencia recluta varios grupos neuronales a lo largo de las conexiones hemisféricas, conduciendo a una forma bihemisférica de conciencia, lo que podemos llamar una “resonancia interhemisférica”. De esta manera, “el cerebro en su totalidad crea la mente”².

Así podemos ver que la cuestión de “cerebro izquierdo o cerebro derecho” no es ya tan importante en el análisis final, pues mantener estas distinciones sería nuevamente, partir el

mundo, partir el universo de nuestro conocimiento. Lo verdaderamente relevante es la experiencia subjetiva de la mente, para la comprensión de lo cual, el conocer la anatomía funcional del cerebro es solo un medio. Es indiscutible que la mente procesa la información de dos modos profundamente diferentes, sin embargo, la calidad emergente de vivir una vida plena y flexible puede derivarse de la apertura al funcionamiento bilateral en la que participen diferentes modos de conocimiento, que es lo que se pretende fomentar con este trabajo y con la definición de un proceso reflexivo integral.

La creación de patrones repetitivos:

Algo importante que es preciso mencionar, es que los patrones que se van formando a lo largo de la vida, tienen la propiedad de ser auto-reforzadores, lo que significa que una vez que aparecen, facilitan su aparición en próximas situaciones, favoreciendo el que la persona vaya adquiriendo patrones estables a través de los cuales observa e interpreta el mundo.

Existen dos tendencias básicas durante el desarrollo de los patrones neurales: la continuidad y la flexibilidad. La **continuidad** es la tendencia a mantener un estado aprendido, estableciendo un grado de certeza en los patrones de respuesta; la continuidad permite alcanzar cierta especialización y facilita la respuesta ante situaciones similares, por lo que es necesaria para lograr conductas que son adecuadas de acuerdo a la experiencia previa. La **flexibilidad**, por el contrario, es la capacidad de crear nuevos patrones, de variar las respuestas, lo que permite la adaptación ante situaciones novedosas. Podríamos comparar estas dos tendencias con los procesos de asimilación y acomodación de Piaget, pues la asimilación busca mantener los esquemas adquiridos previamente, mientras que la acomodación busca generar esquemas nuevos.

A manera de ejemplo, podríamos encontrar una persona que haya carecido de estimulación social, debido a que su cuidador primario fuera frío y distante, poco afectivo y muy racional, esto generará en el individuo patrones de activación característicos en ambos hemisferios, siendo más estimulado el hemisferio izquierdo, por la mayor cantidad de acciones lingüísticas de su cuidador y la menor cantidad de señales no verbales de afecto. “(...) tal persona puede sentirse más cómoda con ideas abstractas y con comunicación de puntos de vista intelectuales sobre el mundo que con intercambios emocionales intensos que impliquen la sensación de “sentirse sentido” o con el contenido de las mentes de los demás. Con el transcurso del tiempo, el relativo dominio de un hemisferio sobre el otro y el aislamiento funcional de los modos lateralizados de procesamiento podría comenzar a dominar la experiencia subjetiva de la vida de tal persona.” (Daniel Siegel, 2007, p. 273)²

El desarrollo óptimo de la persona se logra cuando hay un equilibrio entre la continuidad y la flexibilidad de los estados mentales a lo largo del tiempo.² De este modo, la meta de todo aprendizaje debiera ser lograr estructuras que no sean tan rígidas como para no permitir la creación de nuevos patrones mentales y conductuales, pero que también tengan la posibilidad de repetirse cuando sea necesario. Si únicamente predominara la continuidad, nos encontraríamos ante personas demasiado cuadradas, rígidamente estructuradas, con un repertorio conductual limitado y repetitivo, por ejemplo las personas obsesivo-compulsivas. Por otro lado si únicamente predomina la flexibilidad estaremos ante personas totalmente desestructuradas, sin cohesión entre sus pensamientos y acciones, impulsivas e imprevisibles,

con personalidades totalmente desorganizadas como podría ser en los casos de trastornos disociativos.

Una vez más, observamos con claridad que el secreto está en el equilibrio entre el yin y el yang, entre la pasividad o receptividad y la acción, entre el permanecer y el cambiar; una vez más comprobamos que la respuesta es fluir conforme lo exige el contexto, adecuándonos a cada situación de la mejor manera posible, según nuestros propios recursos.

De esta manera, podemos decir, que lo mejor que podemos hacer para favorecer nuestra autoeducación es buscar diferentes patrones de respuesta, para evitar estancarnos en los patrones únicos que surgen de manera inconsciente cuando no se es una persona reflexiva, patrones que nos llevan a dejarnos arrastrar por nuestros hábitos, pues se vuelven patrones mentales rígidos. El proceso de la Reflexión Integral está encaminado a la solución de problemas, pero no a la solución rígida de los mismos, sino que por su misma estructura, permite la experimentación de sí mismo y la búsqueda de nuevos patrones cada vez. Al enfocar la atención en los aspectos afectivos también, el proceso de la Reflexión Integral permite la elaboración de patrones mentales más integrados e integradores, que se encuentren en armonía con lo que se desea, se cree, se sabe, se siente, se piensa y por último, que permitan una conducta coherente con todos estos elementos, lo que lleva a una integración del individuo.

Un sistema complejo:

La finalidad última de las dos tendencias mencionadas en el apartado anterior: la continuidad y la flexibilidad, es lograr la mejor adaptación a las exigencias del contexto. Así, “los estados cohesivos de mente son altamente funcionales y adaptativos al contexto.”²

Se ha dicho con anterioridad que “el cerebro en su totalidad, crea la mente”: esto implica la creación de estados complejos, particulares y específicos ante cada situación, esto implica, en otras palabras, un aumento en la complejidad.

Se puede definir a un “estado mental” como el patrón total de activaciones en el cerebro que se producen en un momento en particular. La creación de estos estados mentales dependerá de las constricciones externas (relativas al contexto particular) e internas (el tipo de sinapsis, estructura y funcionamiento cerebral). De esta manera, podemos ver que el cerebro es un sistema complejo, que se auto-organiza y que, como todo sistema abierto es capaz de responder y adaptarse al ambiente.

Un sistema funciona como un todo indivisible, en el cual, el cambio en cualquiera de sus componentes acarrea cambios inesperados en todo el sistema, pues los elementos componen, entre sí, redes complejas y no lineales. “(...) los pequeños cambios en los microcomponentes del sistema pueden generar grandes cambios en la macroconducta del organismo.” Esto explica por qué algunos cambios en las ideas o concepciones, así como en el enfoque que se le da a una situación, puede generar repentinamente grandes cambios en el estado mental y en la conducta. Es por esto, que cambiar el punto de atención puede, a su vez, traer grandes cambios en la manera de tomar las cosas y de reaccionar ante situaciones problemáticas; es por esto, también, que el prestar atención a uno mismo, genera estados mentales totalmente

diferentes a los que se generan cuando simplemente se tiene conciencia de los objetos o de la situación que está sucediendo.

Cada estado mental que se va generando posee su propia forma, sus propios límites, su propio contexto; es así que la ira, por ejemplo, va acompañada de ciertas actitudes, ciertos pensamientos, ciertas reacciones. Cada estado mental implica ciertos sesgos perceptuales, regulación y tono emocional, procesamiento de memoria, modelo mental (la idea de lo que el otro está pensando) y patrones de respuesta conductual específicos.

Algunos estados mentales se van volviendo más repetitivos en la persona, dándole la idea de un self que es de ese modo, es decir, dándole la idea de continuidad a lo largo del tiempo. Sin embargo, cada persona tiene muchos de éstos procesos y, en un estado de salud, debería ser capaz de presentar una gran variedad de estados mentales (con sus sentimientos, pensamientos y conductas particulares). El problema surge cuando la excesiva rigidez en un estado mental genera la incapacidad para probar nuevas configuraciones.

“Los estados rígidamente engranados producen escasa variabilidad en el sistema, lo cual reduce su adaptabilidad al entorno y su capacidad para maximizar la complejidad del sistema (...) los individuos o los grupos de personas en quienes se han engranado determinados estados, de tal modo que se inhiba la exploración de nuevas posibilidades, no pueden crecer ni desarrollarse.”²

La mente sana y adaptativa es capaz de entrar en una serie de estados discontinuos, pero mínimamente conflictivos, del self, y en caso contrario, la persona se enfrentará al reto de aprender a crear algún nivel tolerable de desequilibrio que permita al sistema probar nuevas vías hacia la auto-regulación equilibrada si es que desea lograr un desarrollo personal.

La teoría de la complejidad, proporciona una base conceptual para entender el modo en que la mente organiza su propio funcionamiento y sus estados mentales. Cabe mencionar que el sistema es sumamente cambiante y reactivo ante los estímulos del contexto, por lo que va fluyendo de un estado a otro constantemente. Sin embargo, la estabilidad del sistema se logra a través del movimiento hacia la maximización de la complejidad. Esta complejidad no surge de la activación producida por el azar, sino que es favorecida por el equilibrio entre la continuidad y la flexibilidad del sistema.²

La creación de estos niveles de complejidad cada vez mayor, se han logrado como parte de una especialización adaptativa del humano, y su finalidad es mejorar cada vez más la capacidad para la solución de problemas.

Solución de problemas:

Existen diversas teorías y corrientes psicológicas que se han enfocado en el estudio de la solución de problemas; hacer una revisión exhaustiva de dichas investigaciones es un propósito que excede los objetivos de este trabajo. Sin embargo, podemos hacer una breve revisión de las teorías que consideramos más pertinentes en este rubro, para dar una visión general de los conceptos e ideas que se toman en cuenta cuando se habla de solución de problemas, a la vez que se ubica el proceso reflexivo integral en el papel que puede jugar dentro de esta solución de problemas.

Primero que nada, es conveniente definir lo que es un problema.

Dewey define un problema como “todo aquello –por trivial y tónica que sea su índole- que asombra y desafía al espíritu hasta el punto de volver incierta la creencia, no cabe duda de que toda experiencia de cambio repentino lleva implícito un problema o un interrogante”⁶

Minervino⁵ define un problema a aquel en el que se reúnen las siguientes condiciones:

- a) existe una situación actual y otra deseada a la que se quiere llegar,
- b) no hay un camino obvio para lograr la meta, por lo que se deben idear los medios para lograrlo,
- c) se cuenta con los recursos para lograrlo.

Si alguno de estos elementos no se encuentran en el contexto de la situación, entonces no estamos ante un problema, pues por ejemplo, si uno se encuentra a gusto con la situación actual y no desea cambiarle nada, entonces no hay nada que hacer: no estamos ante un problema; del mismo modo, si no se cuenta con recursos para llegar a una situación deseada, tampoco hay nada que hacer; por otro lado, si el camino para llegar a esa situación deseada es obvio, pues simplemente se hace y tampoco hay problema por resolver.

Según Gabuncio⁵, quien realiza un excelente análisis de las ideas de John Dewey, los problemas a los que Dewey se refiere, “no son los problemas que nos vienen ya dados, con todas las suposiciones que eso encierra y maneja (que tienen solución, cuál es la mejor vía para alcanzarla, cuáles son los puntos definidos y esperables de dificultad, cuál es la información particularmente relevante, cuál no y cómo debe emplearse la primera...). Dewey habla de un sujeto que debe formular él mismo el problema. Así que el proceso de formulación es crucial de cara a la posterior solución...”).

Esta idea, la podemos confirmar en la siguiente afirmación del mismo John Dewey: “No hay en el comienzo una situación y un problema, sino mucho menos que un problema y ninguna solución en absoluto. La situación inquietante, confusa, conmovedora se da allí donde la dificultad, por así decirlo, se expande por toda ella, la impregna en su totalidad.”⁶

Según Minervino⁵, los componentes básicos de un problema son:

- a) una descripción de la situación de la que se parte,
- b) una especificación de la situación que se quiere alcanzar,
- c) una descripción de las acciones que se pueden y no se pueden emplear para alcanzar el objetivo.

Según las características de los problemas, estos se pueden clasificar de la siguiente manera:

- a) Problemas bien definidos vs problemas mal definidos: según qué tan específica sea la información de cada uno de los componentes del problema.
- b) Problemas de solución súbita y problemas de solución progresiva: los primeros, son también llamados problemas de *insight* o de reorganización estructural súbita y se caracterizan por el hecho de que hallar la respuesta depende de que uno sea capaz de superar un obstáculo en la representación del problema, el cual uno se ha impuesto de

forma innecesaria, una vez superado ese obstáculo, la solución se presenta rápidamente y de manera acabada, en contraste, los problemas de solución progresiva representa un acercamiento gradual hacia la meta, sin que ninguno de los pasos que conducen a esta constituya un impedimento significativo tras el cual, la solución se presente súbitamente.

- c) Problemas que requieren conocimientos y problemas que no los requieren: este tipo de problemas son estudiados mediante la comparación de los intentos de solución que hacen expertos y novatos, para ver el papel que juegan los conocimientos tanto en la representación del problema como en los métodos empleados para su solución. Los problemas que requieren conocimientos son aquellos que no se pueden resolver usando solamente estrategias generales de razonamiento, sino que requieren, además, una formación en el área a la que pertenece el problema.

Hemos definido, hasta ahora, lo que es un problema, los elementos que lo componen y los tipos de problemas que podemos encontrar. Entraremos ahora de lleno a lo que es la solución de problemas.

Es necesario aclarar que cuando se habla de “solución de problemas”, algunas teorías se refieren exclusivamente a los procedimientos empleados para resolver problemas, y no a los resultados de estos procedimientos que dan una respuesta satisfactoria a los problemas. En este trabajo, nosotros consideramos la solución de problemas como el resultado y para hablar del proceso preferimos llamarlo así: el “proceso de solución de problemas”. De esta manera afirmamos, como Dewey, que el proceso de reflexión está dirigido por una meta, que es precisamente, la solución de un problema. También afirmamos que la fase cognitiva del proceso de la reflexión integral está encaminada a la solución de problemas.

El proceso de la solución de problemas:

Según Minervino⁵, el proceso de la solución de problemas consta de varios pasos, independientemente del tipo de problemas de que se trate:

- 1) Formar una representación del problema
- 2) Planificar una solución
- 3) Ejecutar el plan y evaluar los resultados
- 4) En caso de que la solución no haya sido adecuada, volver a representar el problema y seguir los pasos 2, 3 y 4 de nuevo.

Hemos mencionado, que según John Dewey la función del pensamiento reflexivo es pasar de una situación oscura, dudosa, o conflictiva a una situación clara, coherente, estable y armoniosa, por lo que se puede concluir que para Dewey, el pensamiento reflexivo constituye un proceso para la solución de problemas. Los pasos enunciados por Minervino, coinciden de manera general con los pasos que John Dewey establece para la solución de problemas, sin embargo, Dewey incluye algunos otros pasos que consideramos importante mencionar.

Esta es, en general, la serie de pasos que, según Gabuncio⁵, Dewey establece como parte del pensamiento reflexivo, y por ende, como parte del proceso de solución de problemas:

- 1) Aparición de sugerencias

- 2) Intelectualización de la dificultad
- 3) Elaboración de hipótesis
- 4) Razonamiento
- 5) Comprobación de hipótesis

Se puede ver, a primera vista, la similitud con los pasos establecidos por Minervino⁵, pero también se puede observar que Dewey presta gran atención a la aparición de sugerencias, la cual ocurre antes de que se haga la representación del problema, y que no es controlada por el sujeto; también podemos ver que los pasos de Dewey incluyen un razonamiento, en el que se da una relación de ideas, con la extracción de las últimas consecuencias que derivan de la hipótesis creada. Debido a la gran influencia que John Dewey representa para nuestro trabajo, y para comprender mejor cada uno de estos pasos señalados por él para la solución de problemas, daremos una pequeña explicación de cada uno de ellos.

- 1) Aparición de sugerencias:

Las sugerencias son para Dewey⁶, el factor capital del pensamiento, y constituyen ideas que se nos ocurren sin que nosotros nos lo proponamos, son representaciones que nos vienen a la mente. Así, como afirma Gabuncio⁵, “la idea de la mente en blanco es un mito psicológico (...) en algo nos fijamos, de algo nos acordamos, algo creemos reconocer o al menos nos “sugiere” otra cosa.”

Es posible que, si solo aparece una sugerencia, ésta sea adoptada de inmediato y se actúe conforme a ella. Sin embargo, cuando aparece más de una sugerencia, la tensión se acrecienta y la reflexión debe proseguir. No podemos controlar ese “salto mental” que constituye la sugerencia, es decir, que no controlamos aquello que se nos ocurre, porque, simplemente, ocurre; sin embargo, según Dewey, si que podemos controlar lo que hacemos con estas “apariciones”. Así, detenernos en alguna idea es ya empezar a inhibir la acción directa, empezar a ensayar imaginativamente las posibilidades de nuestra conducta.

- 2) Intelectualización de la dificultad:

Intelectualizar la dificultad es tratar de comprender la situación, con todas las operaciones que pudieran ayudarnos a lograrlo. De esta manera, esta paso puede implicar muchas cosas diferentes: tratar de definir la situación y lo que se nos ha ocurrido, volver a observar lo que tenemos delante para hacernos cargo de más aspectos o de aspectos distintos a los inicialmente enfocados, intentar definir un recuerdo, preguntarnos por las causas de nuestra propia extrañeza, ordenar nuestras sensaciones, eliminar algún prejuicio de nuestra mirada, tratar de formular la pregunta adecuada⁵ Dewey afirma que “una pregunta bien formulada está ya medio respondida”⁶

- 3) Elaboración de hipótesis:

Como ya dijimos, no se puede hacer nada con las sugerencias que aparecen, pero lo que se hace con esas sugerencias y el contexto que se crea con la subsiguiente intelectualización, es algo que sí podemos intentar controlar. El término “hipótesis” implica una idea con la que se trabaja, es decir, que convertimos un contenido mental, una sugerencia, en una suposición

definida, ahora llamada hipótesis, de la que podemos esperar ciertas consecuencias, volviéndonos conscientes de lo que cabría esperar de ella.

4) Razonamiento:

Razonar es, en un sentido amplio, relacionar ideas y extraer consecuencias de esa relación. De este modo, el razonamiento consiste en la elaboración de las hipótesis, definiendo con cierta claridad cuáles son esas consecuencias que se pueden esperar. Esta fase consiste, estrictamente, en lograr el desarrollo del cual la idea es capaz. “(Las ideas) no sólo ocurren allí (en nuestra mente), sino que también son allí capaces de un gran desarrollo. Dada una sugerencia fértil en una mente experimentada y bien informada, ésta es capaz de elaborarla hasta desembocar en una idea muy diferente de aquella con la que se habrá comenzado.”⁶ Esta fase, agrega Dewey, depende en gran medida del conocimiento que la mente posee de antemano, lo cual depende “no solo de la experiencia anterior y de la educación especial del sujeto de la investigación, sino también del estado cultural y científico de la época y el lugar.” Con esta última aseveración podemos ver, de paso, la importancia que Dewey atribuye al contexto, con lo que vemos, una vez más, que para Dewey el sujeto reflexivo no es un sujeto aislado, un pensador en solitario, sino un pensador social.

5) Comprobación de hipótesis:

Este paso consiste en procurar darle sustento a la idea que se ha adoptado como hipótesis, asegurándose de que las consecuencias esperadas se sucedan realmente. Con esto se pretende intentar convertir una conclusión hipotética en algo más sólido: en una creencia. Esta comprobación se lleva a cabo mediante la observación; en algunas ocasiones será posible y necesario, además, el experimentar, aunque en ocasiones, baste simplemente con llevar a cabo la acción en la imaginación. Como afirma Gabuncio, “no es infrecuente que nuestras hipótesis no resulten lo favorecidas que quisiéramos. Pero incluso en este caso el proceso ha merecido la pena. Algo hemos aprendido.”⁵

Teorías enfocadas al estudio de la solución de problemas:

En este apartado nos referiremos a la solución de problemas como un proceso, ya que esta es la acepción que le dan las diversas teorías.

Las investigaciones en el área de solución de problemas tienen más de un siglo. Las primeras aportaciones al campo fueron realizadas a principios del siglo pasado por psicólogos de la escuela de Würzburgo, como Oswald Külpe, Karl Bühler y Otto Selz. Influidos en alguna medida por estos antecedentes, a partir de los años treinta del siglo pasado, los psicólogos de la Gestalt se interesaron por la actividad cognitiva de resolver problemas, haciendo hincapié en el estudio de problemas de *insight*, mal definidos y que no requieren conocimientos, y, en consecuencia, en la cuestión de los obstáculos a los que se enfrentan las personas para *reinterpretar problemas* en las ocasiones en que ello es necesario.⁵

A partir de los años sesenta y gracias a la teoría del procesamiento de la información (TPI), de Herbert Simon, Allan Newell y colaboradores, las investigaciones en solución de problemas comenzaron a adoptar la forma que tienen en la actualidad. La TPI no centró su atención en problemas de *insight*, sino en problemas de solución progresiva, bien definidos y que no

requieren conocimientos. Puesto que los problemas estudiados por la TPI no son difíciles de representar, la teoría centró su interés fundamentalmente en los métodos de solución de problemas que emplean las personas.⁵

A fines de la década de los setenta, los psicólogos comenzaron a desarrollar estudios sobre cómo resolvemos problemas que requieren conocimientos, en áreas como el álgebra, la física, el ajedrez, la programación, etc. Muchos de estos estudios se interesaron por determinar las diferencias que existen entre expertos y novatos en un dominio a la hora de interpretar y resolver problemas.⁵

Para el estudio de los procesos llevados a cabo en la solución de problemas se emplea fundamentalmente el método experimental, en el que los psicólogos manipulan variables independientes, tales como el formato en que se presentan los problemas, el tipo de instrucciones que se le da a los participantes, la práctica previa con problemas similares a los que deberán enfrentarse posteriormente los participantes, etc. Las variables dependientes que se miden son asimismo diversas. Entre ellas se hallan el número de problemas resueltos, el tipo de errores cometidos, el tiempo invertido en la resolución del problema o en la ejecución de determinados pasos del proceso, etc.

Entre las técnicas empleadas para la recolección de la información, se encuentra la de los protocolos verbales, que consiste en pedir al participante que “piense en voz alta”. Los datos verbales así obtenidos se analizan después desde cierto modelo teórico, para inferir por qué pasos y procesos ha pasado la persona para resolver la tarea.

Otra técnica empleada es la simulación en ordenador, que se basa en la posibilidad de programar ordenadores para que resuelvan problemas, lo cual dependerá de que se cuente con teorías psicológicas que sean lo suficientemente explícitas y consistentes como para poder ser implementadas en el ordenador.

Teoría de la Gestalt:

Hemos dicho ya que las primeras investigaciones sobre solución de problemas se enfocaron en los problemas de *insight* o de representación súbita, que son problemas mal definidos, que no requieren conocimiento específico previo, y cuya solución radica en la adecuada representación del problema.

De acuerdo a la teoría de la Gestalt, la forma en que nos representamos un problema se ve limitada, en ocasiones, por la experiencia previa con otros problemas, lo que nos lleva a utilizar los métodos de solución, que resultaron adecuados anteriormente, para resolver los nuevos problemas. La transferencia automática de procedimientos de unos problemas a otros puede resultar inconveniente en algunos casos, en la medida en que puede suponer, por ejemplo, la aplicación de métodos complejos (necesarios con problemas anteriores) a problemas que pueden ser resueltos por vías más simples. Werheimer (1945) se refirió a esta transferencia “ciega” de procedimientos como *pensamiento reproductivo*, distinguiéndolo del *pensamiento productivo*. Ésta última es una forma de pensamiento que se caracteriza por atender, de forma comprensiva, a la estructura particular del problema que se tienen entre manos, más allá de la experiencia previa que se haya tenido con problemas anteriores.⁵

Podemos ver la relación entre el pensamiento reproductivo de Wertheimer y la tendencia a la continuidad de la que nos habla Daniel Siegel², así como la semejanza entre el pensamiento productivo y la tendencia a la flexibilidad, que nos lleva a la creación de soluciones nuevas ante estímulos innovadores.

La inclinación a aplicar una regla previamente aprendida cuando un método más eficiente está disponible fue denominada por los psicólogos de la Gestalt: *Einsellung*, algo que podríamos parafrasear como “efectos de ceguera que produce el hábito”; así, vemos que la experiencia previa puede dificultar la solución de problemas, en la medida en que quedamos fijados a ella.⁵

Otro tipo de fijación analizado por la teoría de la Gestalt es la fijación funcional. Ésta tiene lugar cuando no somos capaces de resolver un problema debido a que la solución del mismo requiere un uso no habitual de un objeto, así, la experiencia previa puede atarnos a formas convencionales de considerar objetos, impidiéndonos así dar con métodos más adecuados y creativos de resolver nuevos problemas.⁵

Los enfoques contemporáneos han tratado de dar una explicación al fenómeno de solución de problemas de *insight*. Según estos teóricos, la solución a problemas de este tipo requiere una representación del problema, debido a que cada representación va acompañada de las acciones que se pueden llevar a cabo para resolverlo, es decir, cada representación implica ciertos operadores posibles. Cuando la representación es inadecuada, según este enfoque, se cae en una situación de impasse, es decir, de atolladero, de la cual podremos salir únicamente mediante la creación de una re-representación que traiga consigo los operadores correctos. La recuperación de operadores se logra mediante un proceso de propagación de activación, pues la información se halla en nuestra memoria de largo plazo, pero los vínculos asociativos con ciertos datos de la memoria de trabajo, provocan su activación. Es por esto que se debe llevar a la memoria de trabajo los datos adecuados que activen los operadores correctos para la solución del problema. Esta propagación de activación es un proceso que no dirigimos de forma consciente y controlada, sino que ocurre súbitamente y de forma inconsciente, lo cual caracteriza al tipo de respuestas que se dan ante los problemas de *insight*.

Al fomentar la atención plena tanto a los datos del contexto externo como del interno, así como al fomentar el cuestionamiento de las propias ideas y creencias, la reflexión integral, facilita la creación de diferentes representaciones del problema, lo que puede activar diversas vías de solución. Además, como ya habíamos visto, el hecho de favorecer las funciones de ambos hemisferios, facilita la ejecución de procesos tanto de continuidad como de flexibilidad, lo que implica la implementación de soluciones aprendidas tanto como de soluciones innovadoras.

Teoría de procesamiento de la información:

A fines de los años cincuenta, Newell, Simon y col. iniciaron una extensa serie de estudios que dieron lugar a la formulación de la TPI sobre solución de problemas. La TPI fue pionera en el uso de protocolos verbales y simulaciones en ordenador como métodos de investigación en esta área.

Esta teoría considera que el agente resuelve problemas como un sistema de procesamiento de la información; para lograrlo aplica operadores (que son acciones físicas o mentales) de una forma serial y bajo las restricciones de competencia que le impone su arquitectura cognitiva.

Existen algunos conceptos que es necesario mencionar para comprender mejor la teoría del procesamiento de la información en cuanto a lo que se refiere al proceso de solución de problemas:

Espacio del problema: es la representación que se forma la persona del problema que enfrenta; éste determinará el método de solución que se utilice a continuación. El espacio del problema es determinado por la interacción entre el ambiente de la tarea y lo que aporte el sistema de procesamiento de la información para interpretar el problema.

Estados de un problema: es la disposición de los elementos del problema en un momento determinado.

Estado inicial: es el punto de partida de un problema

Estado final: es el punto de llegada.

Operadores: son las acciones que pueden ser empleadas para pasar de un estado inicial a otro final.

Restricciones: son las acciones prohibidas para llevar a cabo la solución del problema.

Espacio de estados-acciones: son todos los movimientos y estados posibles. Es el conjunto total de estados posibles que se siguen de aplicar todas las acciones permitidas en un problema. Para la TPI, resolver un problema consiste en realizar una búsqueda dentro de un espacio de estados-acciones; esta búsqueda estará determinada por la representación que se forma la persona del problema que enfrenta.

Así, el espacio del problema será la representación mental particular de un problema que cada uno de nosotros seamos capaces de construir, a partir del entorno de la tarea y los conocimientos e inferencias que podamos aportar, en tanto sistemas de procesamiento de la información, para interpretar el entorno de la tarea. Los estados del problema serán las distintas configuraciones que el problema pueda adoptar, desde el estado inicial al estado final, pasando por una serie de estados posibles, según los distintos operadores o acciones que se vayan ejecutando (respetando las restricciones), y que, en conjunto conformarán el espacio de estados-acciones.

Obviamente, el modelo mental que nos construimos de una tarea será menos claro y exhaustivo que su espacio de estados-acciones, debido a los límites de competencia que nos impone nuestra arquitectura cognitiva (por ejemplo, los límites de nuestra memoria de trabajo), que solo nos permiten trabajar con algunos estados claves del espacio total de estados-acciones. De este modo, en cada momento del problema, solo tendremos en mente cierta información y no la totalidad de opciones y acciones posibles. Así, en la medida en que la persona avance a través del espacio de estados-acciones, mantendrá en su memoria algunos estados por los que ha pasado y será capaz de prever otros nuevos.

Solucionar un problema, según la TPI, consiste entonces en la búsqueda de un camino que nos lleve, de forma relativamente eficiente, del estado inicial al estado final. El desplazamiento racional dentro de un espacio de estados-acciones puede resultar complejo, por lo que es necesario disponer de alguna guía o métodos que nos permitan acercarnos cada vez más al estado final y que nos libren de la necesidad de hacer búsquedas exhaustivas cuando los espacios de estados-acciones son muy grandes.

Métodos de solución de problemas:

Existen dos formas diferentes de afrontar los problemas y de buscar un camino dentro del espacio de estados-acciones del problema para acercarnos a la solución del mismo. Un camino es a través de algoritmos y el otro es mediante el uso de heurísticos. Un **algoritmo** es un procedimiento sistemático que indica paso a paso cómo debe realizarse una tarea y que garantiza el hallazgo de una solución para el problema. Tenemos algoritmos, por ejemplo, para resolver ecuaciones de segundo grado. Sin embargo cuando la búsqueda exhaustiva a través de un espacio de estados-acciones no es posible, se requieren medios para reducir la complejidad de la tarea, esto es, son necesarias estrategias de solución de problemas menos costosas en esfuerzo y tiempo. Los **heurísticos** son reglas informales o intuitivas que nos señalan “atajos mentales” que podemos tomar cuando no es posible hacer uso de algoritmos, ya sea porque éstos no están disponibles o porque su aplicación es imposible en términos prácticos. Un heurístico en el juego de ajedrez podría consistir, por ejemplo, en “proteger a la reina”. A diferencia de los algoritmos, los heurísticos no nos garantizan el hallazgo de soluciones a los problemas a los que nos enfrentamos.⁵

Minervino⁵ propone un ejemplo muy bueno para aclarar la diferencia entre algoritmo y heurístico.

“Suponed que estáis buscando un libro de J.L. Borges en la biblioteca de vuestra casa. Un algoritmo para determinar si el libro está o no en la biblioteca consiste en ir quitando uno por uno los libros y depositarlos sobre una mesa, hasta dar con el que estáis buscando. Si queréis evitaros este trabajo tedioso, podéis aplicar el heurístico de revisar aquella parte de la biblioteca en la que se encuentran los libros de literatura latinoamericana. El primer método es muy costoso en esfuerzo y tiempo, pero garantiza la solución del problema (determinar si el libro está o no); el segundo es menos costoso, pero no garantiza la solución al problema (puede que alguien haya estado hurgando en vuestra biblioteca y lo haya dejado en el sector de literatura inglesa)”.⁵

Entre los heurísticos podemos encontrar algunos cuya finalidad es elegir acciones que permitan reducir la diferencia entre el estado inicial y el estado final del problema. Dos de estos heurísticos son el de subir la cuesta y el análisis medios-fines.

Subir la cuesta:

Consiste en considerar todos los estados posibles inmediatamente posteriores a aquél en el que nos encontramos y elegir dar el siguiente paso hacia aquel estado que consideremos más parecido al estado final, debido a esto, la aplicación del heurístico subir la cuesta sólo es posible en situaciones en las que se dispone de un criterio para evaluar si el estado al que nos

lleva una acción se parece más al estado final que el estado en el que nos hallamos, o si no, y no siempre disponemos de dichos criterios.

Sin embargo, este heurístico no es de gran utilidad cuando la búsqueda de la solución a un problema implique pasar necesariamente por un estado que supone, en apariencia, un retroceso con respecto al estado final.

Análisis medios-fines:

Este heurístico de reducción de diferencias, identificado por Newell y Simon, consiste en definir cuál es el estado final de un problema y determinar cuáles son las diferencias entre este estado y el estado inicial. La persona deberá aplicar los operadores necesarios para llegar al estado final, si no se puede usar un operador que lleve de forma directa al objetivo establecido, debido a algún obstáculo, el sistema debe establecer como subproblema el de eliminar este obstáculo, y así sucesivamente. Una vez se ha establecido el conjunto de subproblemas que hay que resolver, se procederá a la resolución ordenada de cada uno de ellos, para aplicar finalmente el operador que se consideró originalmente.

Así, aunque ambos heurísticos buscan esencialmente lo mismo: reducir las diferencias entre el estado final y el estado inicial del problema, cada uno lo hace de una manera distinta. El heurístico de *subir la cuesta* busca siempre estados cada vez más parecidos al estado final, mientras que el de *análisis medios-fines* busca resolver el problema por medio de su descomposición en una serie de subproblemas, cuya solución ordenada acaba permitiendo la solución del problema original.

Existen otros métodos para la solución de problemas, aquí solo mencionaremos otros dos.

Método de ensayo y error:

Consiste en ejecutar una acción o una serie de acciones al azar y evaluar luego si hemos o no progresado hacia la meta. Solo tiene sentido aplicar este método en problemas en los que el espacio de estados-acción sea pequeño y en los que no contemos con guía alguna para movernos dentro de éste. De nuevo, un ejemplo de Minervino⁵: “Si hemos de abrir una puerta y no hay indicación alguna respecto a si hay que jalar o empujar para hacerlo, lo mejor es que probemos cualquiera de ambas cosas y, si la alternativa elegida falla, pasar a la otra.”

Solución de problemas por analogía:

A partir de la década de los ochenta, un grupo de psicólogos cada vez mayor comenzó a interesarse por un método de solución de problemas de uso frecuente en la vida cotidiana, escolar y profesional: la solución de problemas por analogía. Una persona resuelve un problema por analogía cuando adapta una solución aplicada a un problema previo para resolver un nuevo problema al que se enfrenta.⁵

Son tres los pasos implicados en la solución de problemas por analogía:

- 1) Recuperar problema base, cuya solución ya conocemos,
- 2) establecer las correspondencias entre los elementos de los dos problemas: el problema base y el problema meta, cuya solución buscamos, y

3) lograr la posterior adaptación de la solución del problema base al problema meta.

Después de este proceso, es posible que se produzca en la persona la inducción de un esquema, a partir de una serie de problemas base (análogos entre sí). Este esquema representará el tipo de problemas resueltos y su solución común. La existencia de un esquema general para determinado tipo de problemas facilita la transferencia entre problemas superficialmente diferentes.⁵ Se podría decir que la construcción de esquemas es parte de la tendencia a la continuidad por parte de los patrones de activación de nuestro cerebro.²

La cognición en el proceso reflexivo integral:

Ya hemos dicho que, para nosotros, como para John Dewey, el proceso de la reflexión tiene como finalidad llegar a la solución de los problemas que se presentan dentro de la vida cotidiana. Es por esto que, desde esta perspectiva integradora, la fase cognitiva cumple un papel crucial dentro del proceso de la reflexión.

Sobra decir que así como la afectividad permea todo el proceso reflexivo, la cognición lo hace también, confirmando una vez más, que las divisiones establecidas son meramente didácticas y cumplen el propósito de fomentar la comprensión y facilitar su recuerdo mediante la organización de la información. Por esta razón, podríamos decir que lo que se ha llamado fase afectiva es, en realidad, una fase “predominantemente” afectiva, y que la fase que describiremos a continuación, es decir, la fase cognitiva es, en realidad, una fase “predominantemente” cognitiva, pues se enfoca principalmente en los pensamientos que surgen durante la reflexión: las llamadas “sugerencias” por John Dewey⁶, así como en lo que hacemos con ellas para encaminarlas y dirigir el proceso hacia la solución de problemas.

Es así, que dentro del Proceso de la Reflexión (Integral) encontramos tres pasos que corresponden a la fase “predominantemente” cognitiva. Estos pasos serán descritos a continuación de manera breve, pues la base teórica que sustenta su presencia dentro del proceso de la Reflexión, así como el orden en el que aparecen, constituye el cuerpo del capítulo que acabamos de presentar.

Paso No. 5. Identificar y cuestionar los pensamientos presentes (juicios, creencias, explicaciones):

Este paso se basa en la idea de que las ideas que aparecen en una situación problemática, son espontáneas y aparecen de manera inconsciente, sin que la persona pueda hacer nada para evitarlo; se basa en el hecho de que las “sugerencias” simplemente ocurren y se vienen una tras otra, de manera que el sujeto puede simplemente observarlas. Esta observación constituye la identificación de dichos pensamientos; consiste en “darse cuenta” de que “estoy pensando” y de “qué es lo que estoy pensando”. Probablemente me surjan pensamientos como “qué tonta soy” o “¿cómo pude involucrarme en esta situación?” Estos pensamientos pueden ser creencias, juicios, interpretaciones, explicaciones, atribuciones, prejuicios, etc. Una vez observados e identificados los pensamientos, se les puede cuestionar.

Se puede decir, entonces, que este paso cuenta en sí mismo con dos etapas, la primera contemplativa, consiste en observar los pensamientos que surgen, y la segunda, más activa, que consiste en cuestionarlos.

La idea de que es necesario cuestionar dichos pensamientos deriva del pensamiento de John Dewey, quien afirma que los pensamientos que surgen espontáneamente, muchas veces carecen de fundamento, a diferencia de aquellos pensamientos que derivan de un pensamiento reflexivo, los cuales han sido sometidos a escrutinio y puestos a prueba, con lo que pueden constituir ya, la base de creencias más firmes que guíen nuestras respuestas dirigiendo la conducta. Es así que afirmamos que es absolutamente necesario cuestionar las sugerencias que ocurren espontáneamente, pues si las tomamos como verdaderas sin dudarlo, actuaremos conforme a ellas y la reacción será impulsiva e irreflexiva.

“Para todo el mundo, lo más “natural” es seguir adelante; esto es, actuar manifiestamente (...) una cierta inhibición de la acción directa es (...) esencial para el pensamiento. El pensamiento es, por decirlo así, una conducta vuelta sobre sí misma (...)”⁶

Así, consideramos que en el pensamiento reflexivo, es necesario mantener una regulación de los procesos naturales y espontáneos de las sugerencias, para emplear, como dice Dewey, “el pensamiento como arte”.⁶

Cuestionar los pensamientos presentes implica no dar por sentado su veracidad, y considerar la posibilidad de que carezcan de fundamento. Esto permitirá mantener el “suspense” que como Dewey menciona, es necesario para lograr un pensamiento reflexivo.

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.”⁶

Este es el tipo de preguntas que nos permitirán cuestionar los pensamientos que surgen durante el proceso reflexivo integral:

- a) ¿De dónde viene esta creencia?
- b) ¿Tiene fundamento?
- c) ¿Hago uso de ella para decidir mis acciones?
- d) ¿Estoy de acuerdo con ella?
- e) Si no es así, ¿Cómo la cambiaría?

Paso No. 6. Valorar los intentos de solución previos:

Este paso se fundamenta en la idea de que el desarrollo del lenguaje le permite al ser humano tener una conciencia de “orden superior” que le da acceso a lo que no está presente en el momento preciso en que se da la situación problemática.

“Con el desarrollo del lenguaje, los grupos neuronales responsables del procesamiento lingüístico permiten que surja una forma diferente de conciencia. Una conciencia de orden superior, en la que el hombre se libera de la prisión del presente recordado y es capaz de reflexionar tanto sobre el tiempo pasado como sobre el futuro. Desde este punto de vista, la capacidad lingüística única de los humanos es la que nos permite revivir el pasado y el presente, reflexionar sobre el pasado y planificar el futuro” (Daniel Siegel, 2007, p. 246)²

De esta manera, el individuo puede evocar, de manera consciente y dirigida, sus recuerdos sobre soluciones previas o intentos de solución y las consecuencias derivadas de los mismos. Así, el sujeto toma las riendas del proceso cognitivo, y dirige los pensamientos específicamente hacia la solución de problemas, accediendo, en este paso específico, al conocimiento adquirido mediante la experiencia previa.

“Es necesario comprender mejor las fuerzas que nos han impulsado a ser como somos, los procesos que nos han ido conformando, o las experiencias que más nos han impactado y de las que más hemos aprendido. Si ‘la historia es maestra de la vida’, ¿no será nuestra propia historia la que mejor nos puede enseñar pro qué y cómo hemos llegado a ser lo que ahora somos, para descubrir qué queremos llegar a ser en este proceso de convertirnos en personas?” (Guillermo Michel, 1982, p. 39)⁷

Valorar los intentos de solución previos, implica lanzar una mirada a situaciones semejantes que se hayan presentado a lo largo de nuestra vida, y evocar los recuerdos sobre el contexto que prevalecía, la información que sea relevante para la situación actual, las acciones que se tomaron en aquella situación y las consecuencias que trajeron. Este paso se encuentra en relación con el heurístico de solución de problemas por analogía que, como se dijo, es tan común en la vida cotidiana, pues nos permite aprovechar el aprendizaje acumulado mediante las experiencias previas.

Como se puede ver en lo mencionado al inicio del párrafo anterior, aún cuando este paso busca dirigir la atención hacia el pasado, lo hace con la finalidad de encontrar relaciones de ese pasado con este momento presente en particular. Es decir, que implica una observación, análisis y valoración de lo previo, para determinar lo que puede ser útil ahora.

Paso No. 7. Estrategias de solución a futuro:

El análisis y valoración de las experiencias previas, así como el hacer uso de todos los conocimientos disponibles y recursos cognitivos con los que cuenta el sujeto, permiten crear nuevas hipótesis de trabajo que podrán ser sometidas a prueba. Se podría decir que si los dos pasos anteriores en la fase cognitiva corresponden a un **análisis** cognitivo de la situación, este paso correspondería a la **síntesis**, pues consiste en la conclusión derivada de las relaciones encontradas en los pasos anteriores.

La elaboración de esta estrategia de solución, es el resultado no solo del análisis cognitivo, sino de la aplicación de todos los pasos previos, pues la estrategia de solución a futuro deberá tomar en cuenta lo que se siente, tanto como lo que se ha pensado.

Si quisiéramos comparar el proceso reflexivo integral con los pasos de John Dewey para la solución de problemas, podríamos decir que el paso no. 7 o de elaboración de estrategias de solución a futuro, se correspondería con la elaboración de hipótesis y razonamiento, ya que lo que se pretende es llegar a una estrategia, que será una sugerencia trabajada hasta sus últimas consecuencias, es decir, será una hipótesis de trabajo, la cual ha sido razonada a fondo, lo que implica que se han establecido las asociaciones necesarias y que se ha pensado en las posibles consecuencias a las que puede llevar la aplicación de dicha estrategia.

El hecho de poder elaborar estas estrategias para ser aplicadas posteriormente, deriva también de la facultad que nos brinda el lenguaje de viajar en el tiempo, y acceder a aquello que todavía no ha sucedido. Según Dewey, la comprobación de dichas hipótesis podrá llevarse a cabo en la acción real o mediante la acción imaginada, que nos puede permitir acceder también a las consecuencias. Si dicha hipótesis se ve confirmada tras su aplicación podrá convertirse en una creencia mejor fundamentada, que constituya parte del conocimiento de la persona.

De una manera sintética, y tan solo con el afán de clarificar más el proceso y facilitar su recuerdo de una manera simple, se podría decir que los pasos 5, 6 y 7, que constituyen la fase cognitiva del Proceso de la Reflexión Integral se resumen en pensamientos presentes-pasados y futuros, respectivamente. Esto implica enfocar la atención en los mismos y dirigir los procesos cognitivos asociados con ellos, es decir, llevar a cabo una elaboración controlada con cada una de estos pensamientos.

“La realidad interna se construye, de hecho, por el cerebro a medida que interactúa con el contexto presente, con el contexto de sus experiencias pasadas y con las expectativas de futuro” (Daniel Siegel, 2007, p. 242)².

También queremos hacer notar que la fase cognitiva podría dividirse, también tan solo con fines didácticos, en dos momentos: un momento meramente “contemplativo” que es aquél en el que los pensamientos son simplemente observados, y un segundo momento, al que podríamos llamar “de acción”, el cual se enfoca en dirigir el proceso cognitivo hacia la solución de problemas.

Finalmente, nos gustaría enfatizar que toda esta fase cognitiva del proceso de la Reflexión Integral, permite suspender la acción impulsiva, poner en duda las propias creencias, lo que fomenta la aparición de nuevos enfoques de la situación al permitir la entrada a otros puntos de vista, permite evaluar la experiencia previa, accediendo al conocimiento adquirido en el pasado y planificar para el futuro, dándole así un sentido y dirección a todo el proceso; teniendo como meta y organizador, la búsqueda de una solución que alivie la confusión y falta de claridad generados por una situación problemática.

Todas estas características y bondades de la fase cognitiva del proceso de la Reflexión Integral le permiten al individuo el convertirse en un investigador de su propia existencia, y con base en sus resultados, en un constructor de sí mismo.

Cabe mencionar, que nosotros creemos que el resultado natural de un proceso reflexivo integral será la conducta asertiva, derivada de dicha reflexión, con la cual se cierra el círculo del proceso reflexivo integral. Es necesario mencionar esto, pues como afirma Dewey⁶, la reflexión debe llegar a una acción; si se queda en el puro pensamiento, es un proceso estéril, no tuvo finalidad alguna y fue simple divagación.

La conducta a la que el proceso reflexivo integral lleva como consecuencia natural, será una conducta asertiva, en el sentido en el que se define la asertividad en el próximo capítulo, el cual describe la última fase, la fase conductual de este proceso.

Bibliografía:

1. Reygadas, P., Shanker, S. El rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje. México: Grupo Editorial Cenzontle, 2009.
2. Siegel, Daniel. (2007) La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Caps. 5 y 6
3. Larousse. Diccionario Ilustrado de Psicología. Barcelona 2002
4. Goldberg, E. y Costa, L.D. (1981) Hemispheric differences in the acquisition and use of descriptive systems. *Brain and Language*, 14, 44-173.
5. Gabuncio, C. (coord.) (2005) Psicología del Pensamiento. Barcelona: Editorial UOC
6. Dewey, J. (1989) *Como pensamos*. Barcelona. Paidós.
7. Michel, G y Luviano, V. El Mundo como Escuela. Manual para el Aprendizaje Auotdirigido. México: Editorial Trillas; 1982.

Capítulo 5. Fase Conductual del Proceso de la Reflexión Integral

Esqueleto del capítulo:

Introducción. Antecedentes históricos en el estudio de la Asertividad. Diferentes definiciones de Asertividad. Agresividad, Pasividad y Asertividad: Pasividad y Autodenigración. Agresividad. Asertividad. Algunos obstáculos para la conducta asertiva. Técnicas para el desarrollo de la Asertividad. Algunas técnicas implementadas en el taller. La Asertividad dentro del Proceso Reflexivo Integral: Aplicar la conducta asertiva. Asumir la responsabilidad de mi autoeducación.

INTRODUCCIÓN.

Antes que nada, deseamos aclarar que este capítulo va a enfocarse en la asertividad, aún cuando lo que pretende cubrir es la **fase conductual** del proceso de la Reflexión Integral. La razón de esto es sencilla. Creemos que la consecuencia lógica de una actividad reflexiva es una conducta asertiva, es decir que, la conducta asertiva es una consecuencia natural de un proceso reflexivo integral.

Así, debemos enfatizar que la conducta que se propone es producto de un proceso, del proceso de la reflexión integral. De este modo, para nosotros es indispensable que antes de la conducta exista este proceso como su generador. Desde esta perspectiva, la conducta asertiva es la conducta deseable, es la conducta que esperamos que se presente al final del proceso, seguida de una actitud responsable sobre esa conducta.

Pero, ¿Qué es asertividad?

Cada día, las personas se enfrentan a diferentes relaciones interpersonales y situaciones. Cada individuo, con su propia historia, ha desarrollado, un modo particular de enfrentarse a su medio ambiente físico y social. De todas las situaciones a las que nos enfrentamos los humanos, aquellas que involucran a otras personas son las que mayores alegrías y bienestar o, disgustos y malestar, conllevan.

La gran mayoría de los problemas que se producen en la vida, tienen que ver con conflictos interpersonales, la manera en que nos enfrentamos a la situación, y las reacciones que tenemos, que en muchas ocasiones son impulsivas y muchas veces nos llevan a pensar que tenemos limitadas capacidades o formas de enfrentar ese problema. Como seres humanos tenemos la posibilidad de desarrollar más y mejores capacidades para lidiar con las situaciones conflictivas que se nos presentan en la vida³.

Algunos seres vivos que conocemos responden con ansiedad a la hora de enfrentarse o de lidiar con los obstáculos de la vida, con situaciones conflictivas, inesperadas o problemáticas. Ya sea en los animales o en los humanos los problemas provocan en estos seres una reacción biológica natural y normal: la ansiedad, no saber que va a suceder ni cual es el curso de acción más apropiado.

Ciertos niveles de ansiedad permiten tener energía para poder manejar las situaciones. Y en este punto, hombres y animales tienen algo en común, la naturaleza nos ha dotado de al

menos dos opciones básicas ante los problemas: luchar, mover, transformar lo que existe (agresividad), ó, huir, movernos, transformarnos nosotros (pasividad). Estas son las respuestas básicas en el enfrentamiento ante un problema. Pero hay algo que hace diferentes a los humanos de los animales. Los humanos han desarrollado otros tipos de respuesta, entre las cuales una está basada en aquellas cualidades que los hacen distintos de los demás animales. Esta tercera respuesta es la *asertividad* y está basada en la capacidad humana de dialogar, razonar³ y, en este caso, reflexionar.

Es así que los seres humanos tenemos la posibilidad de encontrar una tercera vía para solucionar los problemas. Y esa solución es una solución plenamente humana: la reflexión, que en nuestro caso termina con una conducta asertiva.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN EL ESTUDIO DE LA ASERTIVIDAD³.

El fisiólogo ruso Iván Pavlov (1849-1936) es conocido mundialmente por sus experimentos de principios del siglo XX con el perro, la comida y la campana. Demostró que la conducta del perro –la salivación-, originada por la presencia de un estímulo –la comida-, podía ser originada por otro estímulo –la campana-, si éste se asociaba con la comida.

Después de un tiempo, bastaba el sonido de la campana para estimular al perro a salivar. A este nuevo reflejo aprendido se le llama reflejo condicionado.

Con este experimento, Pavlov determinaba una de las características del sistema nervioso que permite que tanto los animales como las personas se adapten a las condiciones cambiantes del medio ambiente. Precisó dos aspectos del sistema nervioso, uno congénito y otro aprendido:

1. El sistema nervioso está estructurado de tal modo que ciertos estímulos generan de por sí ciertas respuestas. Así, al estímulo de la comida, el perro responde con la salivación, porque milenios de evolución han hecho que esto forme parte integral de su sistema nervioso. Esto también ocurre cuando la pupila del ojo animal y humano se modifica en respuesta a la luz.

En cuanto a los aspectos congénitos, sabemos que el sistema nervioso humano posee también ciertas características que influyen en la personalidad. Existen fuerzas biológicas que afectan la sensibilidad a los estímulos, el nivel general de la energía y la tendencia a ciertos estados de ánimo, como la depresión y la agresividad.

2. Los animales y las personas viven en relación activa con su ambiente y responden a los cambios del mundo exterior por medio de su sistema nervioso. Aprenden a modificar las situaciones. Por ejemplo, los niños aprenden a caminar, a hablar, a leer.

Es un hecho que aún cuando las características temperamentales tienen su base en el sistema nervioso, se ven afectadas, modificadas y cambiadas por las experiencias vitales del sujeto.

Lo más importante de los descubrimientos de Pavlov fueron sus conceptos de las fuerzas excitativas e inhibitorias y su acción recíproca. Recordemos que:

*Excitación es la provocación de una respuesta, que en caso de repetirse facilita la formación de nuevas respuestas condicionadas.

*Inhibición es la suspensión de una función o actividad de un organismo, mediante la acción de un estímulo adecuado.

Esta es la base de todas las teorías de la conducta, para explicar porque actuamos de determinada manera. A partir de la perspectiva pavloviana, tres teóricos - Andrew Salter, Joseph Wolpe y Arnold Lazarus- han desarrollado diversos conceptos del aprendizaje asertivo.

Andrew Salter, fundador de la moderna Terapia de la Conducta, utiliza los conceptos pavlovianos de excitación e inhibición como base para el tratamiento de desórdenes nerviosos. Cuando dominan las fuerzas excitativas, las personas se sienten orientadas hacia la acción y emocionalmente libres. Se enfrentan a la vida según sus propios términos. Por el contrario, el dominio de las fuerzas inhibitorias produce personas desconcentradas y acobardadas que sufren la represión de sus emociones. Prácticamente carentes de autosuficiencia, y que a menudo están haciendo lo que no quieren hacer.

Así, para la buena salud psicológica ha de existir un equilibrio adecuado de los procesos excitativos e inhibitorios.

El doctor Josep Wolpe, director de la Unidad de Terapia de la Conducta en la Escuela de Medicina de la Universidad de Temple, define la conducta asertiva como la expresión adecuada de cualquier emoción, que no sea la ansiedad, hacia otras personas.

Afirma que, "la ansiedad no es una emoción original, sino resultado de procesos neuróticos. Un niño que tras una experiencia traumática manifiesta miedo a las albercas, será llevado a un chapoteadero de azulejos blanquísimos bajo un sol esplendoroso, y con muchos niños que se divierten bajo las miradas de madres felices, y con esto se le pone en camino de romper las asociaciones: *albercas-peligro* y *albercas-ansiedad*."

El propósito del doctor Wolpe consiste en reducir las ansiedades y temores interpersonales que impiden al sujeto comportarse con aplomo y defender sus derechos, y lo lleva a cabo mediante la aplicación clínica de su "principio de inhibición recíproca" que establece que si se puede provocar una respuesta inhibitoria de ansiedad en presencia de estímulos que evocan esa ansiedad, eso debilitará el lazo entre dichos estímulos y la ansiedad.

El doctor Arnold Lazarus, director del programa de Psicología de la Universidad de Rutgers, destaca la libertad emocional como el reconocimiento y expresión adecuada de todos y cada uno de los propios estados afectivos.

Comenta que saber lo que sentimos no es suficiente; debemos expresarlo adecuadamente. La conducta asertiva emerge como ese aspecto de la libertad emocional que se refiere a la defensa de los propios derechos. Esto supone:

1. Reconocer los propios derechos.
2. Hacer algo al respecto para realizarlos.
3. Hacerlo dentro del marco de la lucha por la libertad emocional.

Piensa que el que no sabe afirmar y defender sus derechos tiene poca libertad, se siente incómodo y temeroso y, en su hambre de libertad, puede mostrarse a veces rencoroso y desagradable, con estallidos fuera de tono. Para tales personas el aprendizaje asertivo consiste en llegar a distinguir sus derechos legítimos, así como intentar defenderlos e impedir que le sean usurpados.

El doctor Lazarus aclara también que el reconocimiento de los propios derechos supone el reconocimiento de los derechos de los demás y el respeto de los mismos.

También Rodríguez y Serralde afirman que “Cuanto más defienda un individuo sus derechos y actúe de modo que se respete a sí mismo, y sienta respeto por los demás, tanto mayor será su autoestima.” (1991; 2-5)⁴.

Por otro lado, según Flores y Díaz³, es a finales de la década de 1940 y a principios de 1950 cuando surge el concepto de asertividad en el contexto clínico de la psicología en los Estados Unidos.

El estudio de la conducta asertiva se remonta a los estudios de Andrew Salter (1949) en su libro *Conditioned Reflex Therapy*, donde describe las primeras formas de adiestramiento asertivo. Tiempo después se señala a Wolpe (1958) como el que desarrolla el concepto más usado de asertividad³. Y es hasta la década de los setentas, que se empiezan a interesar otros autores por el desarrollo del concepto y el entrenamiento en la asertividad, con lo que surgieron otros enfoques:

- 1) Humanista.
- 2) Conductual.
- 3) Cognoscitivo.

El enfoque humanista toma la asertividad como técnica para el desarrollo y realización del ser humano. El enfoque conductual, plantea que la conducta asertiva o no asertiva se aprende a través de la observación de los modelos significativos que las presentan. Finalmente surge el enfoque cognoscitivo representado por Lange y Jakubowsky (1976), los que sostienen que es necesaria la incorporación de tres procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo:

- 1) enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad,
- 2) ayudar a identificar y a aceptar tanto los derechos personales como los derechos de los demás,
- 3) reducir obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva mediante la reducción de ideas irracionales, ansiedades, y culpas, desarrollando destrezas asertivas a través de la práctica activa de dichos métodos.

Diferentes definiciones de Asertividad.

Etimológicamente, aserción proviene del latín *assertio-tionis*, que es la acción o efecto de afirmar una cosa; es la proposición en la que se afirma o se da por cierta alguna cosa (Diccionario de la Lengua Española, 1956; Diccionario Enciclopédico Grijalbo, 1986)^{7,8}.

Para Rodríguez y Serralde la asertividad significa: “afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo, fe gozosa en el triunfo de la justicia y la verdad, vitalidad pujante, comunicación segura y eficiente.” (1991:1)⁴.

En Elizondo encontramos que la asertividad es: “la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir como reaccionar y de hablar de tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y da ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso de pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo.” (1998:17)⁵.

Por su parte, Davidson la define como: “el derecho fundamental de expresarse, siempre que con ello no pisotee los derechos de los demás. También tiene el derecho de dar a conocer sus necesidades, de decir no y de sentirse satisfecho con sus decisiones.” (1999:4)⁶.

Wolpe (1969) definió la asertividad como “una expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, que excluye la respuesta de ansiedad”. (citado en Flores y Días; 2002; 24)³.

Para Lazarus (1973)³ la asertividad implica:

- * La habilidad para decir “no”.

- *La habilidad para pedir favores y hacer demandas.

- *La habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos

- *La habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones.

Cotler y Guerra (1976) opinan que la asertividad involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores y necesidades, expectativas y disgustos de un individuo. Como tal, no sólo involucra estar en mejor contacto con uno mismo, sino también afecta el cómo se interactúa con otras personas.³

Por su parte, Alberti y Emmons (1978) mencionan que la asertividad es la conducta que permite:

- *Actuar de acuerdo con nuestros intereses.

- *Defender nuestras opiniones sin sentirnos culpables.

- *Expresar nuestros sentimientos con honestidad y con comodidad.

- *Ejercer nuestros derechos fundamentales sin transgredir los de los otros.³

Más adelante, Aguilar Kubli (1987) señala que la asertividad significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, y además tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria, hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.³

Quizás la definición más citada en el área es la de Jakubowski y Lange (1978). Para ellos, la asertividad es la habilidad de hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y

quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona. La asertividad involucra la declaración de los derechos personales, expresando pensamientos, sentimientos y creencias, que a su vez no violan los derechos de otra persona.³

Como puede observarse, las definiciones de asertividad se han centrado en torno a la expresión emocional de la autoexpresión, al autodescubrimiento y la capacidad de establecer la valoración de sí mismo, basándose principalmente en tres elementos generales:

*El individuo tiene derecho a expresarse

*Es necesario el respeto hacia el otro individuo.

*Es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción, o al menos que estén encaminadas hacia esta dirección.

En muchas ocasiones, en la literatura existente sobre el área se hace referencia indistintamente a aserción, asertividad y asertivo, por lo que los psicólogos, para evitar confusiones, señalan que **la aserción es la afirmación, juicio o conclusión emitida, sin indicar sus bases**. Por lo tanto, la asertividad es la propensión a ser autoafirmativo y asertivo.³

Flores y Díaz (2002:19)³, autores mexicanos, enfatizan el papel del contexto en su idea de asertividad, en la cual ésta se trata “no sólo en mejorar la posición personal, sino también en ser más considerado, más acorde y aplicado a las situaciones, valores y normas culturales del mexicano y quizás también ser más realista”. Con esto, los autores pretenden que la asertividad sea un camino hacia la capacidad de relacionarse con los demás de igual a igual, no estando por encima ni por debajo, manteniendo un profundo respeto a los demás y fomentando relaciones constructivas.

Esta definición coincide con lo que se pretende en esta tesis, pues nuestra visión de asertividad implica una conducta que resulta de una profunda relación no solo con los demás, sino con todo lo demás, con nuestro entorno; es así que presta atención no solo al relacionarnos con los demás seres humanos, sino con las situaciones como tal, lo que implica relacionarme de mejor manera con los ambientes, con el clima, con los paisajes, con las flores, con las experiencias que un humano puede vivir, positivas o negativas, edificantes o no tanto, claro, siempre aceptando la responsabilidad que conllevan nuestros actos dentro de dichas experiencias.

AGRESIVIDAD, PASIVIDAD Y ASERTIVIDAD.

Según Flores y Díaz (2002)³, siempre estamos en situaciones que pueden representar un problema, el cual demanda una respuesta por parte de nosotros para solucionarlo, pudiendo ser ésta, una respuesta asertiva; sin embargo, la capacidad de emitir una conducta así, es una habilidad social que, en la gran mayoría de las ocasiones va a depender del contexto cultural en que se desarrolle el individuo. Incluso dentro de una misma cultura, hay diferencias dentro de la educación, del estatus social, sexo, edad, etc. De tal manera que existen muchas variables personales y situacionales que hacen que una conducta apropiada en una situación, no lo sea en otra.

Así como también dos personas pueden actuar de distinta forma ante situaciones parecidas, o una misma persona comportarse de distinta manera en situaciones semejantes, y considerarse ambas socialmente adecuadas. Aunque no hay criterios absolutos sobre lo que es una conducta socialmente habilidosa, se dice que ésta es aquella que posibilita al individuo para relacionarse adecuadamente con las personas en su entorno.³

De cualquier manera, es posible hablar de algunas características que se pueden observar, en general, en ciertos tipos de conductas. Así, podemos hablar de pasividad, agresividad, y asertividad.

Pasividad y autodenigración.

La conducta no asertiva, pasiva y autodenigrante se define como: “la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de los sentimientos, pensamientos, creencias y al mismo tiempo permitiendo a los demás que la violen”.³

El mensaje que el individuo no asertivo, pasivo y autodenigrante comunica es el siguiente: yo no cuento, tú puedes aprovecharte de mí; mis sentimientos no cuentan, solamente los tuyos son importantes; mis pensamientos no son importantes, sólo los tuyos son validos y dignos de ser escuchados; nos soy nadie, solo tú eres superior.

Los problemas que los individuos no asertivos presentan son:

- Tienen dificultad en rehusar una petición.
- Dejan que otros abusen de ellos.
- No expresan sus sentimientos, opiniones y creencias.
- Sienten miedo al hablar en público.
- Se sienten víctimas.
- Sufren desmotivación, apatía y depresión.
- No se atreven a reclamar algo legítimo.

De este modo, se puede decir que las razones que, de manera aislada o en forma conjunta, provocan la pasividad autodenigrable son: la falta de control emocional, el predominio del temor y la ansiedad, la falta de habilidades de interacción social y la ignorancia de los derechos que como persona se tienen.³

Las consecuencias del comportamiento pasivo autodenigrable son:

1. Frustración, insatisfacción y tensión.
2. Aislamiento, soledad.
3. Incomprensión, menosprecio y rechazo.
4. Deterioro de la autoestima, la seguridad y la confianza.

Todo lo cual, origina que el individuo en lugar de resolver el conflicto, probablemente lo agrave más. En estos casos a lo que habría que atender es a los correlatos de las conductas. Cuando una persona cede y se siente menos, se siente aislada, tensa, frustrada o rechazada, se trata sin duda de autodenigración, sin embargo, si la persona se siente a gusto, valorada, y en general con una autoestima alta, se trata de automodificación constructiva. **Parte del**

secreto del bienestar individual y social, es saber cuando ser asertivo y cuando ser automodificador.³

El individuo automodificador, es aquel que encuadra bien en las premisas histórico-socioculturales, muestra un particular respeto por los demás. A veces también una sutil forma de respeto por las capacidades de los demás, una capacidad para aguantar desilusiones, de cargar responsabilidades, de manejar sus propios problemas, etc. La meta del automodificador es hacer felices a los otros y evitar conflictos a cualquier costo.

Se puede decir que las causas que provocan la automodificación son: la obediencia, la afectividad, dependencia, control, y una alta necesidad de aceptación de los individuos durante la interacción social, la complacencia de los derechos de los otros antes que los de sí mismo.

Las consecuencias del comportamiento automodificador son:

1. Satisfacción.
2. Aceptación social.
3. Solidaridad, compañía, cooperación.
4. Relaciones interpersonales armoniosas.

Los individuos automodificadores evitan a toda costa los conflictos, por lo que para conservar sus relaciones de manera armoniosa prefieren adaptarse y modificarse a sí mismos en lugar de manifestar desacuerdos con los demás, dando siempre prioridad a los intereses, opiniones, sentimientos y creencias de los otros, creciendo como persona siempre y cuando los otros también crezcan y no se bloqueen futuras interacciones.³

Según nuestro punto de vista, la conducta que Flores y Díaz llaman automodificadora, es un tipo de conducta asertiva, pues es resultado de una decisión tomada a partir de lo que se siente, se piensa y se cree que es lo mejor, según las experiencias pasadas y lo que se desea a futuro.

Agresividad.

El extremo opuesto de la pasividad autodenigrante es la agresión. La conducta agresiva se define como: “la expresión directa y hostil de los derechos personales por medio de los pensamientos, sentimientos y creencias, en forma frecuentemente deshonesta, usualmente inapropiada y siempre violentando a los demás”³.

La meta usual del agresivo es la del dominio y la ganancia, forzando a la otra persona a que siempre pierda. Esta ventaja es impuesta con humillación, degradación, y desprecio hacia el otro, de manera que lo debilite y pierda la posibilidad de expresarse y defenderse.

El mensaje básico del agresivo es: esto es lo que pienso, tú eres un estúpido por pensar diferente; esto es lo que deseo, lo que tú deseas no es importante; esto es lo que siento, tus sentimientos no cuentan.

El individuo agresivo generalmente manifiesta las siguientes conductas:

1. Se muestra rígido e inflexible.
2. Abusa de otros.
3. Es insensible a las necesidades de los demás.
4. Expresa sus sentimientos de manera hiriente.
5. Actúa a la defensiva.
6. Se enoja con facilidad.
7. Emite críticas constantes.
8. Siempre quiere tener la razón.
9. Necesita sentirse superior a los demás.
10. Necesita tener el control de los eventos.
11. No reconoce ni acepta los derechos de los demás.
12. No reconoce ni acepta sus propios errores.
13. Se siente constantemente amenazado.
14. Constantemente hace bromas para ridiculizar a los demás.

Las causas principales de la agresividad son: la falta de control emocional con predominio de inseguridad e irritación. Se presentan, además, errores en la forma de expresión, intolerancia a la frustración y falta de reconocimiento de los derechos de los demás.

Las consecuencias de la agresividad son:

1. Insatisfacción y tensión.
2. Aislamiento y soledad.
3. Rechazo social.
4. Violencia.
5. Culpabilidad.
6. Deterioro en la salud física.

Así, el individuo agresivo provoca que se rompa el diálogo, se bloquea la creatividad de los demás, provocando resentimientos que son difíciles de manejar en un futuro dentro de las relaciones interpersonales.³

Asertividad.

La asertividad para Jakubowski y Lange (citado en Flores y Días: 2002; 41)³, es: “la capacidad de hacer valer los derechos expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y apropiada, respetando los derechos de la otra persona”.

El mensaje básico del individuo asertivo es: esto es lo que yo pienso y siento; así es como yo veo la situación; es tan importante lo que tú sientes como lo que yo siento; somos igualmente dignos, por que ambos somos humanos; lo que deseo es unir fuerzas, no señalar diferencias.

El individuo asertivo:

1. Busca la realización del propio potencial sin explotar a otros o inhibir su desarrollo.
2. Elige por propia voluntad.
3. Tiene y demuestra plena aceptación de sus errores así como de sus aciertos.
4. Asume, emplea y fortalece sus recursos y potencialidades personales.

5. Posee una sensación de bienestar que abarca todos los ámbitos de su vida diaria.
6. Es ambicioso pero comprensivo.
7. Es autoafirmativo pero gentil y considerado.
8. Está dispuesto a tomar el mando, pero también a cederlo conforme a los requerimientos de la situación.
9. Expresa su individualidad como ser humano único, no restringido por las expectativas sociales de lo que se debe ser o hacer, pero al mismo tiempo mantiene vínculos armónicos con su entorno.

Las consecuencias de la conducta asertiva son:

1. Ganar seguridad en uno mismo.
2. Respeto a sí mismo.
3. Comunicación positiva con los demás.
4. Ser justo y motivador para con los demás.
5. Integrarse mejor al grupo.
6. Ayudar a los demás para que también se expresen adecuadamente.
7. Terminar con relaciones dañinas o promover su mejora cuando sea posible.

La conducta asertiva permite a los individuos decir las cosas sin ofender, saber escuchar, decidir lo que se quiere, decidir si es justo, pedirlo con claridad, asumir riesgos, estar tranquilo y relajado, expresar abiertamente sentimientos, opiniones y necesidades, formular y recibir cumplidos y formular y recibir críticas justas, logrando con ello una comunicación adecuada y positiva, mejorando sus relaciones personales.³

Cabe aclarar que todas estas afirmaciones son meramente deseables y, aun así, sería necesario hacer una revisión y cuestionamiento de algunas de las premisas que se adoptan en esta disertación, pero a grandes rasgos, tener conciencia de algunas de estas afirmaciones puede ser interesante para intentar llevarlas a la práctica y comprobar, por uno mismo, su veracidad.

Es importante recordar que de la cultura, o del contexto cultural que nos envuelve, aprehendemos los fundamentos, estructura y normas aceptables y deseables de conducta. Así la sociocultura, es definida como un sistema de premisas culturales interrelacionadas (normas, papeles, etc.) que gobiernan los sentimientos, ideas y jerarquizan las relaciones interpersonales, estipulan los papeles que deben de llevarse a cabo y las reglas de la interacción entre los individuos para cada papel, dónde, cuando, con quién, y cómo. Es decir, una premisa histórico-sociocultural es “una afirmación simple o compleja que provee las bases de la lógica de un grupo para entender y guiar su mundo” (Díaz Guerrero citado en Flores y Díaz: 2002; 33)³.

Es por esto que para una sociedad, para una cultura, es necesaria la revisión de sus premisas, siempre que éstas estén causando conflicto para los participantes de esa sociocultura. Es así que aunque nuestro contexto cultural nos brinda las premisas, los contextos implícitos y explícitos en los que nos movemos, nosotros tenemos la capacidad de buscar lo mejor para nosotros, ya sea en otras culturas, en otras formas de pensar más adecuadas a nosotros, siempre comprendiendo que nuestro contexto cultural trae su propio hacer, pero buscando

cómo se puede adaptar o cómo otras formas se pueden adaptar a éste y, así, dotarlo de mayor sentido, de mayor forma, para poder seguir viviendo y no solo sobreviviendo.

ALGUNOS OBSTÁCULOS PARA LA CONDUCTA ASERTIVA.

Las principales causas por las que una persona puede tener problemas de asertividad se pueden resumir de la siguiente manera.

1. La persona no ha aprendido a ser asertiva o lo ha aprendido de forma inadecuada. Según la literatura, la conducta asertiva se va aprendiendo por imitación y refuerzo, es decir, por lo que nos han transmitido como modelos de comportamiento.
2. La persona conoce la conducta apropiada, pero siente tanta ansiedad que la emite de forma parcial. Probablemente la persona trató de ser asertiva en el pasado, sin embargo se dieron situaciones completamente aversivas que le provocaron demasiada ansiedad. Cuando esto sucede, entonces la persona lo que hará es que generalizará a todas las demás situaciones de su vida, la experiencia que provocó su ansiedad; por lo tanto, al querer emitir en otras ocasiones la conducta asertiva, será tal el grado de ansiedad que consistentemente lo evitará.
3. La persona no conoce o rechaza sus derechos. Aquí la educación tradicional ha jugado un papel muy importante, ya que generalmente en las escuelas y no menos en la familia, se ha tomado una serie de premisas socioculturales que nos han enseñado a ser no asertivos.
4. La persona posee unos patrones irracionales de pensamiento que le impiden actuar de forma asertiva. Todos poseemos estas ideas en algún grado. Por supuesto que casi todos, en una cultura colectivista, nos sentimos mejor si contamos con un apoyo, si nos sentimos queridos. Por supuesto que para tener una buena autoestima, se requiere, entre otras cosas, considerarse competente y saber de algo. El problema comienza cuando estas creencias se hacen tan importantes para nosotros, que supeditamos nuestras acciones y convicciones a su cumplimiento.
5. Socialización. Otra razón puede ser que nuestro medio nos ha enseñado a pensar y a actuar de manera no asertiva. Muchos de nosotros hemos internalizado mensajes de socialización que inhiben la conducta asertiva.
6. Reacción emocional. Otro obstáculo más de la asertividad, es la reacción emocional inadecuada. Miedo, preocupación, culpa o ansiedad pueden llevarnos a no actuar asertivamente.
7. Manipulación por parte de otros. Un obstáculo para la asertividad se origina en el interior del individuo. Hay una segunda categoría de factores por los que no somos asertivos. Estas razones incluyen manipulación, sentimientos de culpa o conductas que realizamos para quedar bien con los demás.

Según Flores y Díaz, este análisis permitirá conocer cuáles son nuestras áreas problemáticas y con quiénes, y poco a poco ir modificándolas e intentar ser asertivos.³

TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE LA ASERTIVIDAD.

Se ha considerado que la asertividad tiene tres componentes: conductual (tipos de conductas), cognoscitivo (creencias) y situacional (situaciones)³, nosotros aquí agregaríamos el componente afectivo. Se han creado una serie de técnicas, desde diferentes posiciones teóricas, para modificar uno o varios de los componentes y lograr cambios en los individuos, incrementando su asertividad³. Para nosotros, las técnicas que desarrollarán la asertividad son las que tienen que ver con la autoconciencia, la capacidad de contemplación, autorregulación y racionalización, así como la postura de volverse un investigador de sí mismo. Es por esto que solamente tomamos algunas de las técnicas de asertividad que se proponen en la literatura. Podemos observar que dentro de los estudios del desarrollo de la asertividad se encuentran algunas técnicas que encajan muy bien dentro de la perspectiva del proceso de la reflexión integral. Para Flores y Díaz (2002) existen tres técnicas que se utilizan en el desarrollo de la asertividad.

Las tres técnicas que se utilizan, generalmente, para el desarrollo de la asertividad son³:

*Técnicas de reestructuración cognoscitiva.

*Técnicas de reducción de la ansiedad (para nosotros regulación afectiva).

*Entrenamiento de habilidades sociales.

Las técnicas de reestructuración cognoscitiva se utilizan en cualquier tratamiento terapéutico, sea cual fuere la problemática que muestre la persona.³ Esto lo podemos encontrar en la fase cognitiva del proceso reflexivo integral, donde se fomenta la identificación y el cuestionamiento de creencias y pensamientos, fomentando así, la aparición de nuevos enfoques y la reestructuración cognoscitiva.

Las técnicas de reducción de la ansiedad se utilizan para aquellas personas con un nivel muy alto de ansiedad, que llegan a sentirse parcial o totalmente incapacitadas para responder ante una situación de interacción social³. Esto lo podemos observar en la fase afectiva del proceso reflexivo integral, en la cual no solo nos enfocamos en la regulación de la ansiedad, sino de los afectos, de las emociones en general.

El entrenamiento de habilidades sociales está enfocado exclusivamente a desarrollar las deficiencias verbales en la comunicación durante las relaciones interpersonales.³ Algunas de estas técnicas fueron desarrolladas en el taller que se impartió en la FES Zaragoza.

Algunas técnicas que implementamos en el taller:

1. El arreglo viable (cuando se pretende llegar a un acuerdo). Consiste en: llegar a un acuerdo entre las partes involucradas. Cuando se emplean las técnicas asertivas verbales, es muy práctico, siempre que comprendamos que no está en juego el respeto que nos debemos a nosotros mismos, ofrecer a la otra parte un arreglo viable. Siempre podemos regatear con dignidad, cuando se trata de nuestros objetivos materiales, a menos que el compromiso afecte a nuestros sentimientos personales.

2. Fotografías de actitudes. Que los participantes sean capaces de reconocer las características no verbales y conductuales de las actitudes asertivas, pasivas y agresivas.
3. Define la conducta. Que los participantes practiquen la identificación de distintos tipos de conductas, en un texto, y sean capaces de catalogarlas como asertivas, pasivas o agresivas
4. La técnica del sándwich: Consiste en una fórmula verbal que facilita la expresión de las propias necesidades, tomando en cuenta la opinión de la otra persona y proponiendo alternativas. La fórmula consta de tres partes (como un sándwich):
 - a) Yo entiendo que...
 - b) Pero yo...
 - c) ¿Qué te parece si...

LA ASERTIVIDAD DENTRO DEL PROCESO REFLEXIVO INTEGRAL.

La fase conductual del proceso reflexivo integral consta de los siguientes pasos:

- 8) **Aplicar la conducta asertiva:** Este paso implica actuar de acuerdo con la afirmación a la que hayamos llegado mediante las fases afectiva y cognitiva del proceso de reflexión integral, es decir, aplicar la estrategia a la que hayamos llegado en el paso siete (7.- Estrategia de solución a futuro). En otras palabras, este paso consiste en la experimentación, es decir que, es en este paso, precisamente, donde se puede lanzar una pregunta al universo: pregunta en forma de conducta. Una vez que se lleva a cabo la conducta, cabe esperar una respuesta por parte del medio, una modificación del contexto, que puede ser la que esperábamos o una muy distinta; puede ser una confirmación a la afirmación o conclusión derivada de nuestra reflexión, una comprobación de nuestra hipótesis de trabajo, que era nuestra estrategia a futuro. Esta estrategia, una vez llevada a cabo, se convierte nuevamente en material de observación, de investigación, pues no sabemos cómo va a resultar, aunque ya teníamos contempladas las posibles consecuencias (si es que llevamos a cabo la elaboración de dicha estrategia de una manera cabal y racional, es decir atando ideas y derivando consecuencias).

Este paso del proceso reflexivo integral es de suma importancia, pues como dice Dewey, un pensamiento reflexivo debe derivar en una acción, sino, no tiene ningún provecho. No tiene ningún caso estarle dando vueltas en la cabeza a un asunto, contemplar todos sus componentes, atar cabos, llegar a resoluciones, si no nos llevan a ninguna conducta, si no nos permiten actuar en el mundo de una mejor manera.

Una vez que se realiza la conducta asertiva, derivada de una reflexión integral, cabal y coherente con ella, se puede decir que comienza de nuevo el proceso, volviendo a la parte afectiva, mediante la observación de las sensaciones y emociones que me genera el haber actuado de tal modo, así como las sensaciones y emociones que generan en mí las

consecuencias de dicha acción, es decir, lo que provoca en mí mismo la respuesta con la que el medio me contesta. También pasaré de nuevo a la fase cognitiva, donde observaré mis pensamientos y si es necesario buscaré la manera de elaborar otra estrategia más adecuada; en caso de que la consecuencia de mis actos me haya parecido pertinente, adoptaré quizá ese tipo de acción como parte de mi repertorio conductual. Aún cuando, al parecer, aquí “termina” el proceso de la reflexión integral, volviendo a su punto de partida (lo que demuestra que en realidad no termina, pues es un círculo que está en constante movimiento), es necesario agregar un paso más, tan solo para enfatizar su gran importancia.

9) **Asumir la responsabilidad de mi autoeducación:**

Se podría decir que éste ya no es un paso propiamente dicho, sino una actitud que debe regir a todo el proceso en general, de principio a fin. Sin embargo, hemos decidido agregarlo como un paso más, debido a la gran importancia que tiene el asumir la responsabilidad de los propios actos, sobre todo cuando estos han derivado de un proceso reflexivo, donde uno puede, a final de cuentas elegir entre diversos caminos (a diferencia de aquellos actos impulsivos, donde parece no haber opción, pues lo que gobierna y determina el acto son los hábitos inconscientes o los impulsos irracionales). Es así que, considerándolo un paso más, se fomenta la toma de conciencia sobre la necesidad de responsabilizarse por el propio proceso reflexivo, sobre todo si se pretende emplearlo como una herramienta de la propia autoeducación.

Cuando la educación es impuesta por el exterior, y uno la acepta de manera irreflexiva, uno puede quizá, lavarse las manos y depositar la responsabilidad de la educación en otros, así como culpar a otros por el fracaso de la misma. Pero cuando uno pretende autoeducarse, la cosa es muy distinta; el enfoque cambia completamente y se vuelve absolutamente necesario asumir la responsabilidad del proceso en general. En la autoeducación el único responsable de los desarrollos es uno mismo, por supuesto que en relación con un contexto, pero la dirección del proceso, así como lo que hago con aquello que me ofrece el contexto (externo e interno) será cuestión del individuo que ha decidido autoeducarse. Si, por que nadie puede autoeducarse si no se decide a ello, y con esta decisión, debe aceptar la responsabilidad.

Es así que el proceso reflexivo integral como herramienta de autoeducación, requiere de la conciencia de la necesidad de responsabilizarse tanto del proceso, como de las conclusiones a las que dicho proceso me lleve y de la búsqueda de sus confirmaciones, es decir, de las conductas, así como de las consecuencias de éstas. Y no solo tener la conciencia de esta necesidad, sino asumir plenamente dicha responsabilidad.

Desarrollar una actitud de responsabilidad quiere decir, en palabras de Dewey: “considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente.” (Dewey: 1933-1989; 44)¹.

Es así que, este último paso implica asumir la responsabilidad por el propio proceso reflexivo, incluidas cada una de sus fases, esto es: asumir la responsabilidad del aspecto

afectivo, cognitivo y conductual. Solo así puedo asumir la responsabilidad de mi propio proceso formativo. Con esto se busca que las afirmaciones giren alrededor de la edificación del ser humano; es decir, volvernos educadores de nosotros mismos, edificarnos en la autoeducación.

Bibliografía:

1. Dewey, J. Como pensamos. (1933/1989). Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo- Barcelona: Paidós.
2. Giddens, A. La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrourtu ed; 1991
3. Flores, Mirta Margarita y Rolando Díaz-Loving. (2002). Asertividad: una alternativa para el optimo manejo de las relaciones interpersonales.
4. Rodríguez Estrada, Mauro y Serralde, Martha. (1991). Asertividad para negociar. México: McGraw-Hill.
5. Elizondo Torres, Magdalena. (1997). Asertividad y escucha activa en el ámbito académico. México: Trillas.
6. Davidson, Jeffrey P. (1999). Asertividad. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
7. Diccionario de la Lengua Española (1956). Real Academia Española.
8. Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1986). Barcelona, Grijalbo. 191.

Capítulo 6. Técnicas empleadas en el proceso de la Reflexión Integral

Esqueleto del capítulo:

Introducción. Educación Somática: Definición de Educación Somática. Fundamentos de la Educación Somática. Condiciones Pedagógicas para poder llevar a cabo una Educación Somática. Objetivo de la Educación Somática. Métodos de Educación Somática, cuáles sí y cuáles no. Mindfulness: Lo que Mindfulness sí es y lo que no es... evitando malos entendidos. Beneficios. Fundamento biológico. Fundamento filosófico. El desapego. La No Acción. Aceptación amorosa. El sueño y el despertar de la conciencia. Técnicas y estrategias específicas para llevar a cabo el Mindfulness. La Respiración. La meditación sentada. La meditación de pie. La meditación tumbada. La meditación andando. Qué hacer con las manos. Manejo del tiempo. El tema de la meditación. La salida o cierre de la Meditación.

INTRODUCCIÓN:

En este capítulo revisaremos algunas de las técnicas que nos permiten llevar a cabo el proceso de la Reflexión Integral. Estas técnicas han sido desarrolladas con la finalidad de proporcionar al ser humano alguna herramienta que facilite su desarrollo personal.

Como se mencionó en el capítulo de la fase afectiva, estas técnicas permiten regular la activación fisiológica generada por el estímulo que representa la situación de la vida a la que se enfrenta el individuo.

Una de estas técnicas, la del Mindfulness, se basa en la atención plena, lo que implica practicar la contemplación, que como ya se mencionó es de gran ayuda para detener la acción impulsiva y regular las emociones.

Sin embargo, las técnicas presentadas en este capítulo no son solamente para regular las emociones, aunque sirven también a este propósito. Las técnicas presentadas en este capítulo, son estrategias que se pueden aplicar a lo largo de todo el proceso reflexivo integral, ya que consisten en enfocar la atención hacia aspectos determinados de la experiencia vital, lo que permite aumentar la conciencia de sensaciones, emociones, pensamientos y acciones. Que constituyen los componentes de dicha experiencia.

Existen diversos tipos de técnicas para el desarrollo del potencial humano. Las técnicas corporales se enfocan, básicamente en incrementar la conciencia y el dominio del propio cuerpo mediante estrategias de atención al mismo, como son: técnicas de respiración, de meditación en movimiento, las técnicas de educación somática, el yoga, el mindfulness, el taichí, etc. Las técnicas cognitivas se basan principalmente en la reestructuración cognitiva, es decir, en cambiar el significado que se le atribuye a ciertas situaciones, por lo que se enfocan básicamente en qué es lo que se piensa, los conceptos, ideas y prejuicios que se tienen, etc. Las técnicas conductuales buscan sobre todo, condicionar las respuestas mediante asociaciones de estímulo y respuesta, de manera que las reacciones deseadas se vean reforzadas y las no deseadas se vean inhibidas.

En este trabajo se proponen algunas estrategias basadas en el enfoque corporal, pues estamos afirmando la unidad mentecuerpo, y creemos que es mediante este tipo de técnicas que es

más fácil llegar al objetivo de un desarrollo personal, pues favorecen el conocimiento de uno mismo, y se adaptan perfectamente al proceso de Reflexión Integral como herramienta de Autoeducación.

Cabe señalar, que las técnicas propuestas en este trabajo, son tan solo caminos sugeridos, que ya han sido probados y estudiados por otros, por lo que cuentan con un fundamento sólido y que por lo tanto, pueden ser de gran ayuda para la persona que desea experimentar consigo misma, lo cual no implica, obviamente que ese sea el único camino.

Sin embargo, la propuesta más general de este trabajo, está abierta a que sea el mismo individuo el que determine cuáles son las técnicas que le son más útiles, o que invente y descubra las suyas propias, mediante los procesos de investigación de sí mismo en la acción que se fomentan en los siguientes pasos de la reflexión integral. Es así, que no hay un camino único, sino que cada quien, mediante la investigación de si mismo, con ayuda de la reflexión integral, logrará encontrar su propio camino, en la medida en la que se va autoeducando.

EDUCACIÓN SOMÁTICA

Definición de Educación Somática:

El término educación somática hace referencia a numerosos métodos y técnicas empleados para aumentar la conciencia de uno mismo mediante la experiencia vivida del cuerpo en movimiento dentro de un ambiente.

Debido a que existen numerosos métodos que entran dentro de este campo disciplinario y muchos que no lo hacen, es preciso delimitar bien a qué nos referimos con educación somática, y diferenciarla de la Somática en general.

El término Somática fue desarrollado por el filósofo y practicante de la integración funcional, Thomas Hanna (1928-1990)³³, quien recurrió al griego “soma” para hacer referencia al cuerpo en-carnado, es decir al cuerpo sentido desde sí mismo como una totalidad. Con la intención de vencer la división creada entre cuerpo-mente, la palabra soma integra ambos conceptos aclarando que no hay una mente aparte del cuerpo, pues todos los procesos mentales tienen una base biológica. De este modo, cada sensación, cada sentimiento, y cada pensamiento se dan gracias a una serie de sucesos biológicos que se conforman debido a la experiencia, por lo que resulta perjudicial al entendimiento separar la mente, del cuerpo, de la experiencia vivida en contexto, pues todo ocurre en una sinergia indivisible.

Así, el cuerpo no es sólo un objeto de estudio mecánico, visto desde fuera, sino el soporte integrado de la experiencia de la vida emotiva, sensorial, imaginativa y espiritual: en resumen, es el sustrato de toda experiencia de vida.

En la antigua Grecia, el filósofo Hesíodo empleaba el vocablo “soma” con la idea de “cuerpo viviente”, sin embargo con el paso del tiempo y por la influencia de otros filósofos, el término fue adquiriendo un sentido totalmente diferente, hasta llegar a considerarse separado de la “psique”. Es por eso que en la actualidad se encuentra tan arraigada la idea de que somos seres fragmentados entre cuerpo y mente. En 1976, Hanna retoma el sentido original de “soma”, y crea el término “Somática”, que él mismo define en 1983 como:

“El arte y la ciencia de proceso de interrelación entre la toma de conciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente, los tres elementos concebidos como un conjunto sinérgico”³⁴

En 1976, Hanna fundó la revista Somatics, que desde entonces, se ha avocado a ser un terreno fértil para la discusión y difusión de las ideas, así como los métodos de aquellos interesados en la unificación mente-cuerpo.³³

A lo largo de los años, se han ido creando diferentes disciplinas, y la revista las ha ido presentando de una manera integrada. Dentro de los temas que ha participado a cubrir y difundir son el biofeedback, las artes marciales, la meditación, la danza, el yoga, la atención sensorial, acupuntura, entrenamiento autogénico, temas de educación, ética, así como las ideas de pioneros en el área de la Somática como son Ida Rolf, Moshe Feldenkrais, Carl Rogers, el mismo editor y fundador Thomas Hanna, Gerda Alexander, Carola Speads y F. Matthias Alexander.³³

Como se puede ver, la Somática incluye a todas aquellas disciplinas que pretendan lograr una integración mente-cuerpo mediante la conciencia de la experiencia de vida en contexto desde el soma.

Sin embargo, la Educación Somática es una rama que ha surgido a partir de la Somática, pero que posee ciertas características distintivas, que la separan de otras técnicas somáticas.

Yvan Yoly, uno de los fundadores y principales difusores de la Educación Somática³⁵ la describe así:

“El campo de práctica y conocimiento al que pertenecen una variedad de métodos que se interesan en el aprendizaje de la conciencia del cuerpo viviente (el soma) moviéndose en el medio ambiente”³⁴

El término más importante que se debe destacar dentro de esta definición es “aprendizaje”, pues es algo que distingue a la Educación Somática de otras disciplinas somáticas.

De hecho, el término “Educación”, que forma parte del nombre de este campo disciplinario, nos da cuenta de lo importante que es para él el aprendizaje, pues no hay educación sin aprendizaje. El término educación viene del latín **ducere** que significa conducir o guiar.³⁶ Según el diccionario Merriam Webster, educación se refiere al proceso de entrenar estudiantes para adquirir habilidades específicas, y según Yvan Yoly, también evoca el proceso de desarrollo del ser humano en su totalidad.³⁴

Por su parte el término aprendizaje, que encontramos como punto crucial en la definición del tema que nos compete, ya ha sido definido en el capítulo de autoeducación como: el cambio relativamente permanente en el conocimiento o comportamiento debido a la experiencia. Bajo la perspectiva del aprendizaje somático, existe la posibilidad de aprender prácticamente cualquier cosa, pues los métodos de Educación Somática nos recuerdan que todo el aprendizaje sucede en el cuerpo viviente, a través de la experiencia del cuerpo viviente.

Una vez aclarada la importancia del término aprendizaje dentro de la definición de Educación Somática, procederemos a analizar los demás términos que la componen:

Conciencia: una de las características del soma es su habilidad para estar consciente, para saber que sabe, para monitorear su propio comportamiento y autorregularse, es decir, modificar su propio estado de acuerdo con sus propios parámetros. Uno de los atributos de la conciencia, es que es posible ampliarla, y es precisamente ésta, la meta principal de la Educación Somática.

Soma: ya se ha dicho la definición de este término y de dónde proviene, sin embargo queremos recalcar que hablar de la persona como un soma es una buena oportunidad de resolver la ruptura conceptual cerebro-pensamiento y presentar una auténtica perspectiva holística de la persona. De esta manera, todos los sucesos “mentales”: sensaciones, emociones, imágenes, recuerdos percepciones de nosotros mismos o del mundo externo, todos, son considerados fenómenos in-corporados, es decir, que se viven desde el soma.

Movimiento: El movimiento es tan central en la Educación Somática, que se le ha llegado a llamar “Educación del Movimiento”. La vida misma es movimiento, de sustancias, de energía química, física, eléctrica; si se acaba el movimiento, se acaba la vida. El soma se expresa mediante el movimiento, aprende mediante el movimiento, actúa mediante el movimiento. Las ideas, opiniones, la atención, todo está moviéndose. Para adquirir más conciencia de algo o de alguien, hay que poner atención a su movimiento.

El ambiente: El espacio o ambiente es, precisamente, donde el movimiento sucede. Uno de los equívocos más grandes sobre la Educación Somática es que implica irse hacia dentro, ensimismarse en una burbuja aislada del mundo y quedarse ahí dentro, centrado en uno mismo. Pero nada es más falso que esto, el irse haciendo cada vez más consciente (no del cuerpo, sino a través de él), es un proceso profundo que permite actuar en el mundo de manera más asertiva, pues se conoce lo que se desea, se sabe lo que genera afectos negativos, se entienden las reacciones propias. De hecho, Yvan Yoly afirma que el proceso de ir haciéndose más consciente a través del cuerpo es “potencialmente el paso básico para la acción política, social y ambiental.”³⁴

El hecho de que la definición de Educación Somática incluya específicamente la aclaración de que el movimiento se da en un ambiente determinado, da cuenta de que se toma en consideración el contexto, teniendo presente que ninguna acción se encuentra aislada en el espacio; además nos da cuenta de las repercusiones que el mismo individuo puede tener sobre su ambiente, pues es precisamente en ese ambiente, donde la acción del individuo cuenta.

Fundamentos de la Educación Somática:

La Educación Somática basa sus métodos en las siguientes premisas:

- Considerando la in-corporación (embodiment) tanto de la vida como de las bases biológicas de nuestro comportamiento, nuestra vida psíquica no puede separarse de la experiencia del cuerpo vivido en movimiento.
- La sensación que uno tiene de sí mismo y los resultados que se obtienen en el mundo, dependen de la manera en que uno se organiza. Este es un conocimiento íntimo, concreto y práctico que se obtiene de la vivencia corporal.

- El ser humano para desarrollarse no necesita ser presionado, ni dirigido desde el exterior. Esta premisa es también el fundamento de la pedagogía de la autoeducación. El dolor, la incomodidad, el cansancio, así como las sensaciones del placer de moverse, serán indicadores suficientes que el organismo tiene para autorregularse en la acción, con base en sus propias sensaciones, al servicio de sus propias intenciones.
- Cada individuo tendrá todo lo necesario para motivarse, movilizarse y perfeccionarse siempre y cuando, y sólo entonces, uno le ayude a separarse de los condicionamientos familiares y las costumbres que impone la sociedad, que se expresan por una insensibilidad hacia sí mismo y a lo que vive en relación con el ambiente y los demás. “No se trata de olvidar el pasado, sino de aprender el presente para construir el futuro: tenemos aquí la autoeducación con base corporal.”³⁴

Condiciones Pedagógicas para poder llevar a cabo una Educación Somática:

Es evidente que cada educador somático tendrá su propio estilo y metodología de acuerdo a sus propias características y sus propias inclinaciones personales, sin embargo, su labor será la de ser, no un maestro del movimiento, sino un agente de educación de la conciencia en y mediante el movimiento.

Dentro de su variabilidad, la educación somática tomará siempre en cuenta el movimiento experimentado en primera persona, abordando las diferentes dimensiones del mismo, como son: la intención de la acción, la organización del cuerpo en su conjunto y dentro de la relación entre sus partes, la orientación en el espacio y la sincronización en el tiempo. Buscando siempre la ampliación de la conciencia del soma, y favoreciendo un incremento en la expresión y una disminución de las limitaciones.

Para lograrlo, la Educación somática busca respetar los límites de percepción del sistema nervioso, y por ello, requiere de proceder lentamente, reduciendo la velocidad y el esfuerzo para incrementar la sensación. En estas condiciones, los sistemas nerviosos son susceptibles de percibir mejor los matices y sutilezas. La persona puede, así atenuar los movimientos parasitarios o inútiles, afinar su coordinación y descubrir, a través de su sensación, su gesto o movimiento óptimo.

Las técnicas de Educación somática invitan a percibir con atención los movimientos lentos, a menudo inhabituales, con el fin de observarse en acción, a identificar las diferencias y las sutilezas de sensaciones. Una vez explorado y esclarecido el programa motor con lentitud y delicadeza, uno podrá llevarlo a cabo con más fuerza y rapidez. Los mecanismos neuromotores favorecen así la flexibilidad y la habilidad, lo que no ocurre mediante las acciones mecánicas simples.

De acuerdo con esto, podemos ver que hay ciertas condiciones pedagógicas que se deben cumplir para poder llevar a cabo una Educación Somática:

- La persona debe estar dispuesta a pasar tiempo consigo misma, en la intimidad de su experiencia vivida, en la lentitud y la atención fina a lo que hace.

- La persona debe tomar a su cargo su estado actual y los progresos que vaya adquiriendo, es decir, debe asumir la responsabilidad de su autoeducación, el cual es uno de los pasos que integran el proceso reflexivo. Se podrá ver que nosotros lo pusimos como último paso del proceso, pero en realidad este punto se encuentra a lo largo de todo el camino reflexivo, pues de otra manera no se podría hablar de una autoeducación. ¿Cómo podría tomar una persona las riendas de su propio desarrollo, de su propia educación, si no se considera responsable de sí misma, de su proceso de aprendizaje y de las consecuencias del mismo?
- La persona necesita las condiciones que favorezcan la autoconciencia, la autoresponsabilidad y la multiplicidad de opciones. Dentro de estas condiciones se encuentran el ir a un ritmo lento, reducir la fuerza, prestar atención a las pequeñas diferencias en los movimientos, y separarse del estrés que resulta del desempeño competitivo.
- Estar dispuesto a experimentar e investigar, pues como dice Rose Eisenberg en su prefacio al libro de Yvan Yoly, esta es una “invitación a realizar una investigación-acción personal” o como lo dice el propio Yoly, es una invitación “al ámbito de la fenomenología del cuerpo viviente donde el observador es el sujeto de su propia investigación.”³⁴

Objetivo de la Educación Somática:

Ya hemos dicho que la meta principal de la Educación Somática es ampliar la conciencia de sí mismo, mejorar la autoimagen, y lograr así un abanico más amplio de acciones, reduciendo las limitaciones del individuo.

Por otro lado, la educación somática promueve vías para el conocimiento o re-conocimiento de la identidad personal, con lo que logra evitar la “enajenación corporal”, al permitirnos ser cuerpo para uno mismo y no sólo para los otros.

Como también ya se ha mencionado, la Educación Somática, a diferencia de otras ramas de la Somática en general, es un proceso muy distinto del terapéutico, pues se centra en el aprendizaje, no en la terapia: en aprender nuevos comportamientos, no en corregir lo “malo”. Su campo es el de continuar el proceso de crecimiento y maduración de nuestras habilidades, para abordarnos a nosotros mismos. No se trata de cuidarnos de lo que hacemos mal, sino de desarrollar los recursos y el potencial de alternativas que podemos generar por nosotros mismos.

Sin embargo, sus métodos proponen hacernos competentes en el manejo de nuestros movimientos, incluso de nuestra salud, por lo que a final de cuentas sí termina incidiendo en un proceso terapéutico aún cuando ésta no es su principal meta. Existen otros métodos que buscan la comprensión, otros la autocorrección, otros, como se dijo, la curación. En la educación somática, todas estas son consecuencias secundarias.

Por supuesto que los resultados de la Educación Somática serán diferentes en cada individuo, dependiendo de su propia historia de vida, su estilo cognitivo y sus intereses.

Lo que la Educación Somática busca es el aprendizaje no la corrección, la conciencia en lugar del automatismo, la propia responsabilidad en lugar del dominio experto en un área. Todos los métodos de Educación Somática nos re-envían a la propia experiencia con el fin de apreciar, sentir y comprender lo que hacemos para, eventualmente, aprender a hacer lo que deseamos, en lugar de ser objetos de los que nos sucede. De esta manera, la educación somática es una herramienta más para lograr esa integración que busca la autoeducación.

Últimamente se habla mucho de las competencias en la educación; pues bien, la Educación Somática se enfoca en mejorar no solo el conocimiento del propio soma, sino de mejorar y desarrollar también sus competencias.

Las competencias humanas generales son aprendizajes mayores o comprensivos, resultado de la totalidad de experiencias educativas formales e informales; son características generales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su comportamiento; son características que una comunidad estima como cualidades valiosas del ser humano; son capacidades generales que se desarrollan como parte del proceso de madurez, a partir del potencial humano para el aprendizaje y ante los retos que las diferentes etapas de la vida le plantean a la persona; son un poder o una capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como eficiente o apropiada³⁴

Finalmente, podemos hablar de una meta ampliada de la Educación Somática, que consiste en encontrar una relación sensible y armoniosa con el ambiente, pues aunque este campo disciplinario se trata de algo esencialmente subjetivo, personal e interiorizado, no se trata de una inmersión “egocéntrica” en el cuerpo para quedarse allí. Como afirma Yvan Yoly “La conciencia no se limita a la superficie de la piel. Estamos y somos en continuidad con el ambiente y dentro de este ambiente hay otras personas, otras especies y toda una continuidad interactiva del medio con nuestra propia existencia. En este sentido la Educación Somática es, en el fondo, ecológica”.³⁴

Métodos de Educación Somática. Cuáles sí y cuáles no...

Ya que se han aclarado los términos que se incluyen en la definición de Educación Somática, así como sus condiciones pedagógicas, y las metas que persigue, puede resultar útil dar algunos ejemplos de los métodos que entran en este campo y los que no. Por ejemplo, las técnicas psicocorporales derivadas de la teoría de Wilhelm Reich, como la Bioenergética por ejemplo, que buscan lograr una integración mente-cuerpo, por lo que entran dentro del campo de la somática, pero su finalidad es terapéutica, no educativa, por lo que no entran dentro del campo de la Educación Somática. Lo mismo sucede con terapias como la musicoterapia, terapia del arte, terapia mediante la danza, masoterapia, aromaterapia, el biofeedback, la psiconeuroinmunología.

Yvan Yoly menciona entre las técnicas que sí entran dentro del campo disciplinario de la Educación Somática: Eutonía de Gerda Alexander, Técnica Alexander de Mathias Alexander, Body-mind centering de Bonnie Bainbrige-Cohen, Antigimnasia de Therese Bertherat, Gimnasia holística de la doctora Lily Ehrenfried, Toma de Conciencia por el movimiento y la Integración Funcional de Moshe Feldenkrais, Fundamentales de Laban-Bartenieff, el enfoque global y el de liberación de las corazas o armaduras, de Marie-Lise Labonté.³⁴

Las prácticas de tradición oriental como el yoga, el tai chi chuan, otras artes marciales, y la meditación, bien podrían entrar dentro de la Educación Somática, pues buscan ampliar la conciencia mediante el soma, y también tienen un enfoque en el aprendizaje y en potenciar los recursos que tiene el individuo, más que enfocarse en la enfermedad, aunque algunas personas los usan para rehabilitar. Yvan Yoly decide separar estas prácticas orientales de la Educación Somática, debido a que “conforman sistemas en sí mismos, apoyándose en tradiciones específicas bien estructuradas, filosofías y pedagogías”³⁴, pero nosotros no vemos que esta sea razón suficiente para separarlas, y las consideramos técnicas de educación somática.

A continuación se explicará una técnica de meditación, basada en la filosofía oriental, y ampliamente estudiada por la ciencia occidental, conocida con el nombre de Mindfulness.

MINDFULNESS:

Mindfulness es una palabra inglesa que no tiene una traducción exacta al español; se le ha llamado “conciencia y atención plenas”, lo cual consiste, básicamente en enfocar la atención totalmente en la percepción del momento presente, sin juzgarlo ni criticarlo, sino con una aceptación amorosa.

Esta contemplación del momento presente, le permite al practicante concentrarse en el ser en lugar del hacer, ya que la atención plena no persigue ninguna finalidad, simplemente estar en el aquí y ahora, sin pretender cambiar nada o mejorar nada, permanecer en el no hacer. Esto es sumamente difícil, sobre todo cuando hemos crecido en una cultura enfocada en resultados, donde cualquier acción va dirigida hacia algo y se pone particular énfasis en la eficiencia y productividad. El hecho de permitirse prestar atención al momento, sin expectativas, sin exigencias, sin tener que tomar decisiones o cambiarlo, genera una visión más clara de aquello que está frente a nosotros, pues es la percepción pura del momento. El ser humano culturalizado, rara vez vivimos el momento presente en su plenitud, con una atención plena y con toda la percepción dirigida completamente a la experiencia, ya que nos dejamos llevar por las emociones y pensamientos que se suscitan sin ni siquiera percatarnos, llevándonos a acciones que muchas veces son, también, inconscientes.

Esto ha llevado a los pensadores de tiempos inmemoriales a proponer la idea de que vivimos en un sueño, al que los hindús llamaban *maya*, que significa “ilusión” y los toltecas llamaban *mitote*.¹⁶ Este sueño se corresponde con un estado de ignorancia, donde se cree que la realidad son nuestros pensamientos, creencias, sentimientos; es decir, donde se cree que nuestro estado mental es la única realidad verdadera. Por eso proponen volver a la percepción pura, donde se presta atención total a la experiencia del momento, convirtiéndose el hombre en observador de lo que sucede, no solo fuera sino también dentro de él (en sus emociones, en sus pensamientos).

El Mindfulness es un tipo de meditación orientada al desapego, ya que al convertirnos en observadores que contemplan sin juzgar, dejamos de identificarnos con esas emociones, creencias, prejuicios, ideas, o cualquier pensamiento que surja, y los vemos como lo que son: emociones, ideas, etc. Dejamos de ser todo eso que pasa por nuestro cuerpo y nuestra mente, para ser el observador que tiene una visión más amplia de la situación, que puede ver y

percibir con claridad y en su justa medida, sin engancharse o ser arrastrado por los afectos o los pensamientos hacia una acción habitual o irreflexiva.

Las técnicas y efectos de esta práctica meditativa han sido estudiados por numerosos investigadores del área psicológica y biológica, dando a la aplicación de esta estrategia un sustento científico sólido de acuerdo a los estándares del pensamiento occidental, aún cuando su base y origen se encuentren arraigados en la filosofía oriental del budismo zen y en los principios taoístas.

Lo que el Mindfulness sí es y lo que no es... evitando malos entendidos.^{13, 14}

Jon Kabat-Zinn, aclara en distintas ocasiones algunas concepciones erróneas que se han generado sobre la meditación a lo largo del tiempo, sobre todo en la cultura popular.

⊕ Mucha gente cree que la meditación es una práctica críptica y misteriosa, llena de secretos y cosas extrañas, difíciles de comprender y sobre todo, de llevar a cabo. Se cree que implica actividades especiales, pero esto no es correcto. Tan solo consiste en parar y estar presentes, eso es todo.

⊕ Otro error consiste en creer que se medita para relajarse, para experimentar estados especiales, para llegar a ser mejores personas, para reducir el estrés o el dolor, para dejar atrás viejos hábitos y patrones, para llegar a ser libres o para iluminarse. Aunque todo esto puede llegar a suceder, si es lo que se busca deliberadamente, se frena la experiencia pues, se está atrapado en una expectativa futura que impide prestar atención al momento presente que es, precisamente, lo que se busca. Se trata de entender que todo estado es un estado especial, todo momento es un momento especial.

⊕ Se cree que la práctica de la meditación es un ejercicio que lleva a ir perfeccionando la meditación misma, confundiendo el término práctica con el de ejercitarse, o con la concepción común que se tiene de que mientras más se practica algo, mejor sale. La palabra práctica, en el caso de la meditación, se refiere simplemente a darle un espacio y tiempo al cultivo de la atención plena, pero no para ir mejorando, en espera de que un día salga lo mejor posible. Practicar la atención plena significa comprometerse plenamente a estar presente en cada momento. El único momento que existe es éste, no se intenta mejorar para llegar a ningún otro lugar.

⊕ Otra creencia equivocada, es aquella de que es preciso abandonar el propio camino o encontrar algún lugar especial para practicar la meditación. El hecho de que Buda, o algunos otros practicantes se hayan retirado de sus vidas para meditar ha creado la idea de que solo se puede realizar esta práctica en el Tibet, o en una cueva aislada de las superficialidades del mundo. Esto no es cierto, tan solo basta con dejar un poco de tiempo en nuestra vida para concentrar la atención en el momento presente, estando en quietud y en no acción. Ese lugar al que nos retiramos puede ser simplemente, la respiración. (al hablar de las técnicas, más adelante en este mismo apartado, quedará más clara la manera en que se usa la respiración)

⊕ Se llega a pensar que la meditación es una clase de manipulación interna que acaba con las turbulencias mentales, permitiendo que haya calma, tranquilidad y ausencia de pensamientos o emociones. Sin embargo, esto tampoco es cierto, las turbulencias proseguirán, los vientos

de la vida soplaran y la mente se turbará, hagamos lo que hagamos. La meditación consiste en darnos cuenta y saber trabajar con ello.

☺ También se piensa que la meditación implica sentirse bien, lograr sensaciones de plenitud al vaciar o calmar la mente. La meditación no tiene nada que ver con sentirnos de un modo determinado. Tiene que ver con sentirnos como nos sentimos. Tiene que ver con permitir que la mente esté como está y en tener cierto conocimiento acerca de cómo está en este momento. Como ya se dijo, no se trata de ir hacia otro lugar, sino de permitirnos a nosotros mismos estar donde ya estamos.

☺ La meditación en general y el Mindfulness en particular consisten tan solo en tener un cierto conocimiento sobre quiénes somos, siguiendo así el sabio consejo del filósofo griego Sócrates, que decía simple y llanamente: “Conócete a ti mismo”

☺ Consiste en estar más en contacto con lo que está ocurriendo ahora, para poder orientarnos tanto interna como externamente.

☺ A menudo, nos dejamos llevar por el río de pensamientos, emociones e impulsos que nos asaltan. Meditar significa aprender a salir de esa corriente; significa sentarnos a su orilla, escuchar el ruido que produce, aprender de ella y a continuación, usar su energía para que, en lugar de dominarnos, nos sirva de guía.

☺ Es una forma de hacernos cargo de la dirección y calidad de nuestra propia vida, incluyendo las relaciones interpersonales, nuestra relación con el trabajo y con el mundo, pero fundamentalmente, de nuestra relación con nosotros mismos como personas.

“Se dice que la atención plena es la esencia de la meditación budista. La atención plena es, fundamentalmente, un concepto sencillo. Su poder yace en el hecho de practicarla y aplicarla. Atención plena significa prestar atención de una manera determinada: de forma deliberada, en el momento presente y sin juzgar. Este tipo de atención permite desarrollar una mayor conciencia, claridad y aceptación de la realidad del momento presente. Nos despierta para que podamos darnos cuenta de que nuestras vidas sólo se despliegan en momentos. Si durante la mayoría de esos momentos no estamos plenamente presentes, es posible no sólo que nos perdamos aquello que es más valioso de nuestra vida, sino también que no nos percatemos de la riqueza y la profundidad de nuestras posibilidades de crecimiento y transformación.”

Jon Kabat-Zinn en *Mindfulness en la vida cotidiana*, p. 26

Beneficios: ^{13, 14}

A pesar de que en este tipo de meditación llamada Mindfulness, el enfoque total se encuentra en el momento presente, por lo que no se busca perseguir beneficios, ni llevarla a cabo para obtener ventajas en un futuro, resulta que estar en el momento presente sí trae consigo varios beneficios.

☺ Como ya se dijo, facilita la orientación interna y externa de acuerdo a lo que esté ocurriendo pues se tiene mayor conocimiento de ello.

☺ Permite percibir con claridad el camino que estamos recorriendo y la dirección que estamos tomando. Y teniendo en cuenta que la vida es una serie de sucesos que se van hilando uno tras otro, y sabiendo que lo que ocurre a hora influye en lo que ocurre a continuación, quizá tenga sentido echar un vistazo a nuestro alrededor de vez en cuando, para ver por qué camino vamos. Haciendo esto, es más posible que podamos trazar un recorrido más fiel a nuestro ser interior.

☺ Investigar interiormente la naturaleza de nuestra mente a través de una autoobservación sistemática y cuidadosa, nos puede llevar a experimentar mayor satisfacción y armonía en nuestra vida.

☺ También nos proporciona una visión del mundo complementaria a la visión predominantemente reduccionista y materialista imperante actualmente en el pensamiento y las instituciones occidentales.

☺ Como menciona Jon Kabat-Zinn en el párrafo citado, nos permite percatarnos de la riqueza y la profundidad de nuestras posibilidades de crecimiento y transformación.¹³

☺ Nos otorga poder, porque permite acceder a reservas muy profundas de creatividad, inteligencia, imaginación, claridad, determinación, capacidad de elección y sabiduría que se encuentra en nuestro interior.

☺ Nos permite llegar a comprender con más profundidad aspectos de nuestra vida con los que no estábamos en contacto o que no estábamos dispuestos a mirar, por ejemplo, el tener que afrontar emociones profundas que quizá no nos solíamos permitir sostener en la conciencia o expresar de manera consciente, como pueden ser la tristeza, el enojo, el miedo.

☺ También nos permite apreciar nítidamente sentimientos como la alegría, la tranquilidad y la felicidad, que suelen pasar de forma fugaz y sin ser reconocidos. Como afirma Kabat-Zinn, es como encontrar “nuevas maneras de estar en nuestra propia piel, y en el mundo”.¹³

Fundamento biológico:

Como ya se mencionó anteriormente, las técnicas y beneficios del Mindfulness han sido estudiadas en numerosas ocasiones por investigadores reconocidos en distintas partes del mundo, y existen diversas publicaciones científicas sobre el tema.

Tan solo para darnos una idea, si se buscan en Pubmed, un buscador de artículos científicos relacionados con investigación biomédica, artículos relacionados con la meditación mindfulness, aparecen 521 resultados. Si la búsqueda se enfoca en un tema más general como meditación, aparecen 2093 artículos. A pesar de que esta parece ser una gran cantidad, en realidad las investigaciones acerca de la meditación y en particular del Mindfulness son escasas si se compara con otros temas biomédicos. Por ejemplo, todos sabemos que realizar ejercicio ayuda a prevenir enfermedades cardiovasculares, y quizá esto se deba a que ha sido ampliamente estudiado y difundido este hecho. La búsqueda combinada de “ejercicio” y “enfermedades cardiovasculares” da como resultado 59228 artículos.

Sin embargo, es un hecho, que cada vez más investigación sobre la técnica meditativa del mindfulness se está llevando a cabo en las universidades y laboratorios del mundo. Según Susan Smalley, investigadora de la UCLA (Universidad de Los Angeles, California) y directora del Mindful Awareness Research Center (Centro de Investigación sobre la Atención Consciente), son tres las principales líneas de investigación que actualmente se llevan a cabo, y estas giran en torno a los efectos que el mindfulness tiene en a) el estado del cuerpo, b) en las emociones y c) en los procesos cognitivos, como la atención.²¹

En cuanto al estado del cuerpo, se ha visto que tiene efectos para disminuir la presión arterial, disminuye el tiempo de curación en pacientes con psoriasis, aumenta la resistencia a la gripe, mejora la respuesta inmunológica, reduce el dolor crónico, ayuda a mejorar la calidad del sueño, aumenta los niveles de energía y puede provocar cambios en la regulación genética mediante el encendido y apagado de genes.²¹

Uno de los aspectos más estudiados en esta área son los efectos del Mindfulness en el sistema inmunológico, por ejemplo Creswell y col. estudiaron los efectos de practicar meditación durante ocho semanas con el método MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) creado por Kabat-Zinn, y encontraron que el recuento de linfocitos CD4 permaneció estable en los pacientes con VIH que aplicaron la técnica, mientras que el grupo control (pacientes con VIH que no practicaron Mindfulness) disminuyó notablemente su recuento de linfocitos CD4.²²

Del mismo modo, Witek-Janusek demostró en su estudio con mujeres que padecían cáncer de mama, que la práctica del Mindfulness aumentó su recuento de células NK, al punto de ser casi igual al de mujeres sanas después de cuatro semanas, mientras que el grupo control, cuyas mujeres no practicaron el Mindfulness mostraron un recuento de células NK significativamente menor.²³

En cuanto a la influencia del Mindfulness sobre la expresión genética, también existen algunos estudios muy interesantes como el de Ornish y col. donde se demuestra que el Mindfulness sí impacta la regulación de los genes, al encender unos genes y apagar otros, lo que podría explicar los cambios que se dan en el cerebro y en el cuerpo como un resultado de la regulación genética y su consiguiente síntesis de proteínas. Algunos de los genes que se han visto afectados por el Mindfulness están relacionados con el estrés.²¹

En el 2009, el premio Nobel de Medicina fue otorgado a tres norteamericanos que descubrieron los telómeros (secuencias finales de ADN que protegen los cromosomas durante la división celular) y la enzima que los produce, la telomerasa. Encontraron que tienen un papel fundamental en el envejecimiento celular, por lo que los telómeros han llegado a ser llamados la fuente de la juventud.²⁴

Ellos descubrieron que el estilo de vida afecta a los telómeros y hay algunas investigaciones respecto al efecto que tiene el Mindfulness sobre estas secuencias de ADN. Elizabeth Blackburn, una de las tres personas galardonadas con el premio Nobel por este descubrimiento, ha continuado su línea de investigación hacia los efectos de esta práctica meditativa sobre los mencionados telómeros.

Ella y sus colaboradores proponen que la meditación puede tener efectos saludables en la longitud de los telómeros al reducir el estrés cognitivo, la activación por estrés, y aumentando los estados positivos de la mente y los factores hormonales que pueden promover el mantenimiento del telómero.²⁵

En el 2010, la misma investigadora participó en el primer estudio que ligó la meditación con el cambio psicológico positivo y la actividad de la telomerasa. Sus conclusiones fueron que la práctica meditativa afecta directamente el sentido de propósito de vida, lo que influye positivamente en aspectos psicológicos que afectan directamente la actividad de la telomerasa, con implicaciones en la longitud del telómero y longevidad de células inmunológicas.²⁶

Sin embargo, donde se han visto efectos más palpables ha sido a nivel del cerebro, donde se ha encontrado que la práctica del Mindfulness ha generado cambios tanto estructurales como funcionales.²¹

En cuanto a los cambios estructurales, se ha encontrado que el cerebro presenta cambios en el tamaño y la forma. Por ejemplo, en el 2005 Lazar y col. encontraron que la materia gris de la corteza prefrontal y de la ínsula anterior derecha se vuelve más gruesa en aquellas personas que practican la meditación.²⁷

En el mismo estudio, Lazar y col. encontraron que la meditación protege al cerebro de los daños del envejecimiento, pues con la edad se van adelgazando zonas que con la meditación se ven fortalecidas y engrosadas.²¹

El hallazgo del engrosamiento en las zonas específicas de la corteza prefrontal y la ínsula anterior derecha es muy significativo, ya que estas zonas son importantes en la integración de los estados corporales con la emoción, es decir en el reconocimiento de lo que ocurre en el cuerpo y la atribución de significado a las señales que éste aporta; del mismo modo, la corteza prefrontal participa en la regulación emocional como ya se había comentado en el apartado de la biología de la emoción.

Este estudio fue replicado en el 2008 por Hölzel y col., obteniendo resultados muy similares y encontrando un aumento en la materia gris del hipocampo, el giro temporal inferior izquierdo y la ínsula anterior derecha. El autores concluyen que el aumento en la ínsula anterior derecha puede estar asociado a la mayor conciencia corporal, pues esta zona está implicada en la percepción interoceptiva.²⁸

La misma investigadora, Britta Hölzel, llevó a cabo otra investigación en el 2010, donde demuestra que hay cambios neuroplásticos asociados con mejoras en el estado emocional, ya que encontró que al reducir la sensación de estrés mediante la práctica del mindfulness, disminuía el grosor de la materia gris en la amígdala, la cual es bien conocida por su trabajo en la regulación emocional.²⁹

Finalmente, en este año 2011, Hölzel realizó otro estudio donde encontró engrosamiento en la materia gris de practicantes de mindfulness en áreas asociadas con el aprendizaje y memoria, la regulación emocional, el procesamiento de auto referencia y la toma de perspectiva.³⁰

Hasta ahora hemos mencionado estudios que se enfocan en los cambios estructurales que se aprecian en el cerebro de los practicantes del Mindfulness, pero también hay estudios avocados a los cambios funcionales del mismo; algunos de estos estudios se basan en las imágenes producidas por Resonancia Magnética (RM), las cuales indican las zonas de mayor actividad cerebral durante determinadas actividades, basándose en los cambios metabólicos en las mismas, mientras que otros se basan en la Electroencefalografía (EEG), que también indica la actividad cerebral, pero enfocándose en los cambios de las cargas bioeléctricas en la corteza cerebral, no en los cambios metabólicos como lo hace la RM.

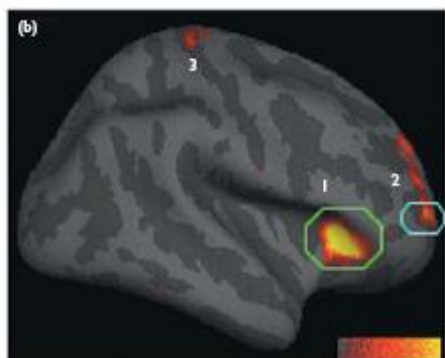


Imagen 3. Técnica de Resonancia Magnética (RM)
Tomada de Smalley Susan ²¹

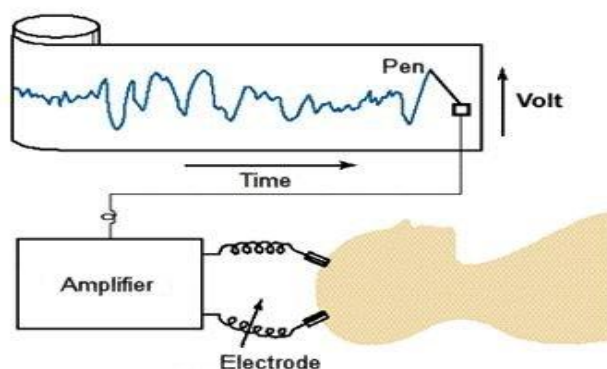


Imagen 4. Técnica de la Electroencefalografía (EEG)
Tomada de Smalley Susan ²¹

En cuanto al uso de RM, tenemos el estudio realizado por Creswell y col. en 2007, donde se encontró que las personas con mayor práctica de Mindfulness presentaron mayor actividad en la corteza prefrontal al momento de realizar evaluaciones emocionales²¹, lo cual es consistente con los hallazgos antes comentados, donde se encontró mayor grosor en esa zona del cerebro. Esto es consistente también con lo explicado en el apartado de la biología de las emociones, pues el Mindfulness ayuda a tomar mayor conciencia de las emociones, y por consiguiente a la regulación emocional mediante una mayor inhibición de la amígdala por parte de la corteza prefrontal.

También en el 2007, Hölzel realizó estudios de RM hallando resultados similares: encontró que la activación cerebral de las personas practicantes de meditación era mayor en la corteza cingulada anterior asociada con el procesamiento de eventos distractores, y en la corteza prefrontal dorsomedial, asociada con el procesamiento emocional.³¹

Por otra parte, dentro de los estudios que se han hecho con Electroencefalografía (EEG), encontramos los estudios de Richard Davidson, Antoine Lutz y Heleen Slagter, quienes han encontrado que las ondas cerebrales tienden a sincronizarse, y que la meditación induce cambios en las ondas cerebrales tanto a corto como a largo plazo.²¹

Entre las ondas que tienden a cambiar en los meditadores son las ondas alfa y teta de las regiones frontales, las cuales se asocian con la atención activa.²¹

Se mencionaba que otras dos áreas de investigación en el tema del Mindfulness eran su impacto en el aspecto afectivo y en el cognitivo.

En el aspecto afectivo, se han realizado importantes estudios sobre la relación del Mindfulness con la regulación emocional. Algunos de estos estudios se enfocan en emociones particulares asociadas al estrés y ansiedad, estados de ánimo, conductas agresivas, dolor crónico y sensaciones displacenteras.

Gran cantidad de estudios apoyan la idea de que la modulación que ejerce la corteza prefrontal sobre la amígdala es importante en la regulación emocional.

Algunos estudios como los de Teasdale y col. en 2002 y 2004 han demostrado un efecto importante de la terapia cognitiva basada en Mindfulness sobre la disminución de reincidencia en casos de depresión, mientras que los resultados de Kosycki y col. en 2007 no mostraron los mismos efectos del Mindfulness sobre los trastornos de Ansiedad, lo que puede indicar que el tratamiento basado en Mindfulness para los casos de ansiedad podría requerir alguna modificación.²¹

En cuanto a otras emociones, se ha encontrado una correlación positiva entre el Mindfulness y los reportes de mayor felicidad y bienestar, mientras que se ha encontrado una relación negativa con las sensaciones de estrés, ansiedad y mal humor.²¹

Finalmente, en el aspecto cognitivo, se han realizado estudios sobre el efecto que tiene el Mindfulness sobre procesos cognitivos tales como la atención y memoria, así como sobre algunos trastornos como el Déficit de Atención e Hiperactividad.²¹

Richard Davidson y Goleman afirman que el dominio psicológico que es primariamente afectado por la práctica meditativa es la atención²¹

A raíz de un estudio sobre escucha dicótica, Davidson y Lutz afirman que la meditación sirve como un entrenamiento de la atención, que mejora la habilidad para mantener la misma por más tiempo. Tres meses de entrenamiento meditativo intensivo redujeron la variabilidad en los patrones de atención, lo cual fue demostrado por la consistencia de las ondas teta registradas por EEG en la zona anterior del cerebro.³²

En este sentido hay varios estudios que demuestran la estrecha relación que se presenta entre el Mindfulness y el incremento de la atención. En cuanto al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, también se ha encontrado que la unión de prácticas de Mindfulness aunadas con un reencuadre psicoeducacional disminuyeron los síntomas de falta de atención y de hiperactividad.²¹

Fundamento filosófico:

Como ya se mencionó, el Mindfulness tiene su fundamento en la filosofía budista y los principios del Tao. Enumerar los principios y prácticas ligadas a esta filosofía va más allá de los objetivos de esta tesis, sin embargo haremos una mención somera de las ideas que se encuentran más estrechamente ligadas a esta práctica meditativa.

El desapego:

El desapego es una idea central de la filosofía budista y consiste fundamentalmente en no aferrarse a nada: ideas, creencias, juicios, emociones, pensamientos, acciones (hábitos), objetos, personas, sucesos, momentos, perspectivas, deseos, etc.

Algunas personas expresan la idea de desapego con diferentes metáforas, una de ellas es la del agua, que cuando se estanca se pudre, mientras que cuando fluye permanece cristalina y clara. Esta idea es muy empleada en la actualidad y se expresa como el “fluir”. Otra imagen comúnmente empleada es la de “soltar”, así como la de “no engancharse”. También se puede expresar el desapego como una idea ligada al “morir”.

Aceptar la idea de la muerte implica aceptar que todo tiene un comienzo y un final, pero que ese final es el comienzo de otro ciclo. Comprender que todo muere para dar paso a algo nuevo, diferente; aceptar que, como dijo Aristóteles “no hay nada más constante que el cambio”, permite abrirse a toda nueva posibilidad, y disminuir el sufrimiento que genera el apego (según la filosofía budista, cuando el Buda se retiró de su vida para meditar y encontró la iluminación, comprendió que la principal causa del sufrimiento humano es el apego).

La No Acción:

La idea de la No Acción se encuentra muy ligada con la idea del desapego, debido a que implica la renuncia a la Acción, que es lo que tenemos más arraigado, sobre todo en nuestra cultura occidental, tan enfocada a resultados y, por lo tanto, a la acción dirigida a los mismos.

“La frase de Thoreau <Era por la mañana y, mirad, ahora es por la tarde y nada memorable se ha logrado> es una especie de provocación para la gente ambiciosa y orientada al progreso. Pero, ¿quién dice que las experiencias directas de Thoreau durante una mañana pasada en el umbral de su puerta son menos memorables o tienen menos mérito que una vida ajetreada, vivida con escasa capacidad para valorar la quietud y el esplendor del momento presente?”

Thoreau estaba cantando una canción que necesitaba ser oída en aquellos tiempos tanto como ahora. Hasta la fecha, señala continuamente, para todo aquel que esté dispuesto a escuchar, la profunda importancia que tienen la contemplación y el no apego a cualquier resultado que no sea el puro gozo de ser, que es mejor de lo que habría sido cualquier trabajo con las manos.”

Jon Kabat-Zinn¹³

En estos párrafos podemos ver que la idea de No Acción se encuentra profundamente ligada con la idea de enfocarse en el Ser en lugar de en el Hacer. Esto no implica que ya no se tenga que realizar acción alguna, sino que la mejor manera de hacer algo es permitir que el esfuerzo surja de la no acción, sin preocuparnos por si será útil o no. De esta manera, se impide que la implicación personal y la avaricia se cuele inadvertidamente y distorsionen nuestra relación con el trabajo, o el trabajo en sí, enrareciéndolo y sesgándolo, haciéndolo impuro y hasta insatisfactorio a pesar de ser bueno.

La no acción puede surgir tanto en la acción como en la quietud. La quietud interna del que actúa se fusiona con la actividad externa hasta tal punto que la acción se realiza por sí sola.

Actividad sin esfuerzo. No se fuerza nada. No hay ejercicio de la voluntad, no hay ningún yo de miras estrechas que exija un resultado, y sin embargo, nada queda sin hacer.

La no acción constituye la base de dominio en cualquier ámbito o actividad; lo hemos constatado al ver a un bailarín o un gimnasta que realiza algo extraordinario con su cuerpo sin el mayor esfuerzo, naturalmente, fusionado con el movimiento. Esto puede darse en cualquier actividad.

Esta idea, de permitir que el esfuerzo surja de la no acción, puede ser difícil de comprender, por lo que quizá un ejemplo sirva para clarificarla.

Chuang Tse, un filósofo de la antigua china, relata la historia de un cocinero del príncipe Wen Hui, quien estaba destazando un buey de una manera magistral, con ritmo, precisión, como una danza sagrada, sin dificultad ni esfuerzo, como si una suave brisa guiara sus movimientos. El príncipe quedó maravillado al observarlo y le dijo:

¡Buen trabajo! Tu método es implacable.

El cocinero se detuvo asombrado y, bajando el cuchillo le preguntó: ¿Método? ¡Lo que sigo es el Tao, que está más allá de todo método!

El cocinero comenzó a relatar al príncipe la manera en que él realizaba su trabajo, la manera en que se fusionaba con el buey conociendo así cada articulación. Le contó que dejó de verlo con los ojos y lo aprehendió con todo su ser. Sus sentidos se volvieron ociosos. Su espíritu, libre para trabajar sin un plan determinado, siguió su propio instinto guiado por las líneas naturales. El cuchillo se desplaza ahora sin ningún esfuerzo, no toca hueso alguno, no encuentra oposición, por lo que nunca tiene que afilar la hoja y el cuchillo tiene el filo de hace diecinueve años. Cuando llega a encontrar cierta resistencia, la siente venir y se detiene, observa con atención, se contiene, apenas mueve la hoja y ¡bum! La pieza se desprende con facilidad.

“Entonces,” le dice el cocinero, “retiro la hoja, me quedo quieto, y dejo que la alegría del trabajo penetre en mí. Limpio la hoja y la guardo.”

“¡Eso es!” dijo el príncipe, “¡Mi cocinero acaba de mostrarme cómo debería vivir mi propia vida!”.

Este es un claro ejemplo de cómo la acción puede surgir de la no acción, del simple permitirse fluir en comunión con el trabajo que se realiza, con lo que se vuelve innecesario el esfuerzo continuado con miras a lograr un objetivo, pues se está en el Ser, no en el Hacer.

“No acción simplemente significa permitir que las cosas sean y se desplieguen a su propia manera “ Jon Kabat-Zinn

Aceptación amorosa:

La práctica de la atención plena o Mindfulness requiere de una aceptación amorosa de aquello que hay en este preciso momento, tal cual es; sin pretender mejorarlo o tomar decisiones

respecto a él. Esta plena aceptación permite observar con ecuanimidad y poder ver las potencialidades también.

La aceptación del momento presente no tiene nada que ver con la resignación ante lo que está ocurriendo. Simplemente significa reconocer de forma clara que lo que está ocurriendo está ocurriendo. La aceptación no nos indica qué hacer. Lo que ocurra a continuación, lo queelijamos hacer, debe proceder de nuestra comprensión del momento presente.

El sueño y el despertar de la conciencia:

Una idea fundamental que subyace y fundamenta toda la práctica de la atención plena es la de que nuestros pensamientos y sentimientos constituyen unas gafas que nos muestran un mundo irreal, ilusorio, como si se tratara de un sueño.

Desde el punto de vista budista estamos casi siempre dormidos. Sumidos en un confuso torbellino de sensaciones efímeras, recuerdos, sentimientos, pensamientos y emociones, sólo tenemos una conciencia muy superficial del momento presente. Normalmente nos hallamos perdidos en una neblina de preocupación y ansiedad, o apabullados por la sobrecarga sensorial propia de la vida moderna (tareas que realizar, gente a la que ver, plazos que cumplir, etc.) Muy ocasionalmente nos paramos y observamos. Quizá nos sobrecoge la belleza de la puesta de sol y nos detenemos para contemplarla. Y esos escasos momentos de atención concreta y tranquila son los momentos en que realmente estamos despiertos.¹⁷

El Dr. Miguel Ruiz describe maravillosamente este sueño en el que nos encontramos sumergidos, cuando habla de lo que los toltecas llamaron el mitote:

“No vemos la verdad porque estamos ciegos. Lo que nos ciega son todas esas falsas creencias que tenemos en la mente.(...) Es como si viviésemos en medio de una bruma que nos impide ver más allá de nuestras propias narices. Vivimos en una bruma que ni tan siquiera es real. Es un sueño, nuestro sueño personal de la vida: lo que creemos, todos los conceptos que tenemos sobre lo que somos, todos los acuerdos a los que hemos llegado con los demás, con nosotros mismos e incluso con Dios.

Toda nuestra mente es una bruma que los toltecas llamaron *mitote*. Nuestra mente es un sueño en el que miles de personas hablan a la vez y nadie comprende a nadie. Esta es la condición de la mente humana: un gran mitote, y así es imposible ver lo que realmente somos. En la India lo llaman *maya*, que significa ilusión. Es nuestro concepto de <Yo soy>”¹⁶

Esta conciencia limitada y limitadora se caracteriza por el funcionamiento en automático y la inconsciencia que cierran nuestra perspectiva de lo que es ser persona y cómo estamos conectados unos con otros y con el mundo que nos rodea.¹³

Eckhart Tolle también habla de este sueño derivado de la identificación de uno mismo con todos esos pensamientos, que nos hacen creer que somos tan solo eso.

“La mayoría de las personas continúa identificándose con el torrente incesante de la mente, el pensamiento compulsivo, principalmente repetitivo y banal. No hay un yo aparte de los procesos de pensamiento y de las emociones que los acompañan. Eso es lo que significa vivir

en la inconsciencia espiritual. Cuando se les dice que tienen una voz en la cabeza que no calla nunca, preguntan, ¿Cuál voz? O la niegan airadamente, obviamente con esa voz, desde quien piensa, desde la mente no observada. A esa voz casi podría considerársela como la entidad que ha tomado posesión de las personas.”¹⁸

El despertar de este sueño se logra mediante la atención plena, cultivando una relación íntima con el momento presente. Cultivar la capacidad de apreciar la plenitud de cada momento es establecer un contacto directo con la vida, que es exactamente lo opuesto a dar la vida por sentada.

Henry David Thoreau sintió la necesidad apremiante de entrar en contacto directo con la vida, y lo describe hermosamente en la siguiente frase:

*“Fui a los bosques porque quería vivir deliberadamente, enfrentarme sólo a los hechos esenciales de la vida y ver si podía aprender lo que la vida tenía que enseñar, y para no descubrir, cuando tuviera que morir, que no había vivido.”*¹⁹

También ayuda a despertar del sueño, el tener siempre presente su existencia, y no dar tampoco por sentadas mis creencias, mediante el examen de mi mismo y el cuestionamiento de mi visión del mundo, así como del lugar que ocupó en él. Este cuestionamiento se da durante la percepción del momento, pues es cuando surgen los pensamientos y emociones que configuran mi realidad a cada instante.

Técnicas y estrategias específicas para llevar a cabo el Mindfulness:

Las técnicas del Mindfulness se encuentran estrechamente ligadas a su fundamento filosófico, por lo que es más fácil llevarlas a cabo si se comprende lo explicado en el apartado anterior.

Antes que nada, para poder comprometerse en la práctica de la atención plena, es necesario estar preparado para ella, es decir, tener ojos para ver y oídos para escuchar la idea que subyace a la técnica, pues de otra manera se hará de manera superficial y la persona no perseverará en su práctica.

Por la misma razón, es útil que el practicante genere su propia visión y tenga claros los motivos que lo empujan a llevar a cabo el ejercicio de la meditación. Si una persona desea que la meditación se incorpore a su vida de una forma comprometida y a largo plazo, será necesario que tenga clara una visión que sea realmente la suya propia. Esta visión debe renovarse todos los días, debe acompañarnos constantemente, porque la atención plena en sí requiere el nivel de conciencia del propósito, de la intención.

Esta visión es absolutamente necesaria, ya que la práctica meditativa tiene muy poco de romántico pues aquellos aspectos en los que la persona necesita crecer son aquellos de los que se defiende con mayor ahínco y cuya presencia está menos dispuesta a admitir, mucho menos está dispuesta a mirarlos con atención plena, sin ponerse a la defensiva, para ser capaz de trabajar con ellos y cambiar.

Es por esto que se requiere un profundo nivel de intencionalidad para mantener la práctica meditativa llena de vitalidad, de modo que no acabe convirtiéndose en un mero ejercicio mecánico, que no esté dominado por las fuerzas del hábito o de la creencia.

Se le llama práctica formal a dedicar deliberadamente un período de tiempo para dejar de hacer otras actividades y aplicar métodos concretos que permitan cultivar la atención plena y la concentración. Existe también la práctica informal, que consiste en aplicar estos principios durante la vida cotidiana, tratando de prestar atención plena a los distintos momentos de nuestro día. Ambas formas de practicar la meditación son excelentes formas de contactar con uno mismo, y lo ideal es combinarlas e ir aumentando poco a poco los momentos de atención plena, haciendo cada vez más, de la vida una práctica.

El hecho de dedicar un tiempo a la práctica formal no implica que la persona hará menos cosas durante su día, pues este es un temor que surge en la actualidad, cuando se tienen muchas cosas por hacer y apenas se tiene tiempo. En ocasiones, las personas notan que dedicar este tiempo a la práctica formal transforma la visión del tiempo y, sorprendentemente, tomar un poco de su tiempo para la atención plena, para observar, escuchar y comprender, les permite hacer más cosas ya que es más probable que sepan qué están haciendo durante el día y por qué.

Además de esta intencionalidad, es necesaria disciplina y esfuerzo, ya que no es fácil mantenerse en el momento presente ni abstenerse de realizar juicios sobre el mismo. Existen hábitos fuertes y constantes que nos llevan hacia el pasado o el futuro, que nos llevan a juzgar y criticar, o que nos empujan a la acción, por lo que debemos mantenernos alertas y aprender a observar los hábitos mismos.

Otro aspecto importante en la práctica de la meditación, es la concentración. La concentración es la capacidad de la mente de mantener una atención estable en un objeto o soporte, y puede practicarse junto con la atención plena o de forma separada. La concentración se cultiva prestando atención a una única cosa, como la respiración, enfocando la mente sólo en ese objeto. La estabilidad y tranquilidad que surgen con la práctica de la concentración en un solo punto constituyen la base para el cultivo de la atención plena. Sin un cierto grado de concentración, nuestra atención plena no será muy firme. Sólo podemos investigar algo con profundidad si somos capaces de mirar de forma estable, sin dejarnos confundir por la agitación y distracciones constantes de nuestra propia mente.¹⁴

Sin embargo, por muy estable y satisfactoria que resulte, la práctica de la concentración es incompleta si no se la dota de mayor profundidad y se la complementa mediante la atención plena. Por sí sola, la concentración puede ser una forma de retirada del mundo. La energía que la caracteriza es más cerrada que abierta, es más propia de la absorción que de la disponibilidad, es más similar a la del trance que a la de un estado completamente despierto. De hecho, puede constituir un obstáculo si nos dejamos seducir por la cualidad placentera de la experiencia interna y la consideramos un refugio para huir de la vida y de las cosas que nos resultan desagradables. Puede volverse un recurso para evitar el caos de la vida cotidiana y refugiarnos en la calma; esto no sería más que apego a la calma, y como todo apego intenso, conduce al engaño. Es necesario añadirle a la concentración, la energía de la curiosidad, la exploración, la investigación, la apertura, la disponibilidad y el compromiso para que

constituya el ámbito de la práctica de la atención plena, donde la concentración en un solo punto y la capacidad de encontrar calma y estabilidad mental están tan solo al servicio de la observación profunda y de la comprensión de toda la gama de las experiencias de la vida.¹³

La práctica regular y el esfuerzo correcto, es decir, firme pero afectuoso, irán desarrollando la calma, la atención plena y ecuanimidad, haciendo que la práctica de la meditación sea cada vez más profunda.

Una vez aclaradas las condiciones previas que constituyen la tierra fértil para sembrar las semillas de la atención plena, mencionaremos algunas estrategias específicas para llevar a cabo dicha práctica meditativa.

- Observar el momento presente, sin juzgarlo como bueno o malo, sin criticarlo: esta técnica se basa en la idea del desapego, ya que implica renunciar a los juicios. Es necesario aclarar que esto no significa que ya no van a seguir emergiendo juicios. Por supuesto que emergerán, porque es parte de la naturaleza de la mente, el comparar, juzgar y evaluar. Cuando esto sucede, no intentamos detenerlo ni ignorarlo, la actitud que se adopta en la meditación es simplemente la de ser testigos de cualquier cosa que emerja en la mente o en el cuerpo y reconocerlo sin condenarlo ni fomentarlo, teniendo presente que nuestros juicios son pensamientos inevitables acerca de la experiencia.

“Lo que nos interesa durante la meditación es el contacto directo con la experiencia en sí, tanto si se trata de la experiencia de una inspiración, de una espiración, de una sensación, de un sentimiento, de un sonido, de un impulso, de un pensamiento, de una percepción o de un juicio” Jon Kabat-Zinn¹³

- Aceptar el momento presente sin pretender cambiarlo, sin buscar resultados; permanecer como un simple espectador del momento: este aspecto de la meditación se basa también en la idea del desapego, ya que implica dejar morir las expectativas. También es parte de la no acción y aceptación amorosa.
- Una estrategia útil para poner en práctica la aceptación amorosa consiste en decirse a uno mismo, durante la contemplación y práctica meditativas: “Esto es lo que hay”. De esta manera, nos mantenemos conscientes de no querer cambiarlo, y permanecer como espectadores de la situación presente.

“Cuando dejamos de querer que ocurra alguna otra cosa en este instante, estamos dando un paso muy profundo hacia ser capaces de ir al encuentro de lo que hay aquí y ahora.”
Jon Kabat-Zinn

- Enfocarse en el ser más que en el hacer: esto implica fluir con los acontecimientos de la vida cotidiana y actuar sumergido en cada instante, sin estar ansioso por los resultados. Hay que tener presente que la no acción es la tarea de toda una vida y ser conscientes, durante todo el aprendizaje, de que el modo orientado a la acción suele estar tan arraigado en nosotros que el cultivo de la no acción, irónicamente, requiere un esfuerzo considerable. En la meditación esto se traduce a prestar atención por el

simple hecho de prestar atención, sin esperar ser mejor persona o disfrutar o cualquier otra cosa; tan solo prestar atención.

- Una estrategia que facilita la atención plena es optar por lo simple en lugar de atiborrarse de cosas, ideas, pensamientos, quehaceres. Para lograr simplicidad y sencillez, es necesario aprender a decir no, lo cual puede simplificar mucho la vida. Jon Kabat-Zinn le llama a esta práctica la simplicidad voluntaria y se puede hacer en diversas oportunidades durante el día, por ejemplo al comer, optar por no hacerlo mirando la televisión o leyendo la información nutrimental en la caja de cereal, sino asegurándonos de alimentarnos a un nivel profundo, lo que implica poner la intención en hacer una sola cosa a la vez y estando seguros de que estamos presentes para hacerla. Simplicidad voluntaria significa ir a menos lugares en un solo día en lugar de ir a más, ver menos para poder ver más, hacer menos para poder hacer más, adquirir menos para poder tener más.

“¡Sencillez, sencillez, sencillez! Os digo que vuestros asuntos sean dos o tres y no cien o mil; en lugar de un millón, contad media docena.” H.D Thoreau¹⁹

- En cuanto a la ilusión que tomamos por realidad, una forma práctica de despertar de sueño, consiste en mirar a otras personas y preguntarnos si las estamos viendo realmente o si simplemente estamos viendo los pensamientos que tenemos acerca de ellas. También puede funcionar el tener en mente la pregunta: “¿Estoy despierto ahora?” mientras estamos presenciando alguna situación que nos afecte.
- Experimentar nuevas actitudes, nuevas formas de ser, nuevos pensamientos y formas de reaccionar es otra de las formas de confrontar ese sueño o ilusión y desenraizar las identificaciones que poco a poco nos hemos ido creando. Al experimentar con nosotros mismos es importante mantener todo el tiempo la atención plena a lo que sucede en nuestro interior y en el exterior.

“Renuévate a ti mismo completamente cada día; hazlo de nuevo, y otra vez, y por siempre una vez más.” H.D Thoreau¹⁹

- Otra técnica que ayuda a evitar que nos identifiquemos con lo que el ego nos dice, consiste en observar la situación en su totalidad y decir “Yo soy esto”, lo que incluye la noción de que somos el momento que estamos viviendo, las interacciones que se están llevando a cabo, los pensamientos y sentimientos que me surgen en ese momento, pero comprendiendo que esos pensamientos y sentimientos son cambiantes y no me pertenecen de una manera rígida y estática; comprendiendo que el cambio es constante y que me modifico momento a momento, contexto a contexto. Esto ayuda también a ver que el simple hecho de actuar como observador hace que se modifique el contexto, así como las emociones y pensamientos que lo integran.
- Existen ciertas actitudes o cualidades mentales que favorecen la práctica de la meditación, y proporcionan una tierra fértil en la que las semillas de la atención plena pueden crecer y florecer. Estas actitudes no pueden imponerse, pues solo pueden surgir cuando han sido comprendidas por la persona y adoptadas con convicción, de

manera que constituyen parte de una vida ética. Es preciso tomar estas actitudes en cuenta y cultivarlas:

- Paciencia: Esta actitud ética es fundamental para poder llevar a cabo una atención plena, a la vez que se va desarrollando cada vez más conforme se practica la meditación. La paciencia constituye una reacción natural cuando se comprende que las cosas se despliegan a su propio ritmo, y que no podemos apresurar a las estaciones. Por el contrario, la impaciencia esconde debajo de sí a un enfado: el de no querer que las cosas sean como son.
- Compasión: La compasión desinteresada deriva de la comprensión correcta. No es que no surjan sentimientos de enfado, lo que ocurre es que se puede trabajar con ellos, y usar su energía para conocernos mejor y comprender lo que está sucediendo.
- Generosidad: Esta actitud está ligada a un sentimiento de riqueza interior, que permite dar sin esperar recibir nada a cambio, y también permite observar con buenos ojos lo que sucede a nuestro alrededor. Una buena manera de empezar a cultivar la generosidad es con uno mismo. De hecho, se puede usar como vehículo para una autoobservación y una investigación profundas. Otro ejercicio de generosidad consiste en dar a los demás más de lo que uno creería poder dar, de manera que uno contacte con esa riqueza interior. Al decir dar, nos referimos no solo a cosas materiales, aunque compartir la abundancia material puede ser una forma maravillosa de potenciar el crecimiento, pero en este ejercicio se habla más bien de compartir la plenitud de uno mismo, su entusiasmo, su tiempo, su confianza, su apertura, su presencia.
- Confianza: La confianza es la certeza o convicción que uno tiene de que las cosas pueden desplegarse dentro de un marco fiable que encarna el orden y la integridad.¹³ Si se quiere perseverar en la práctica de la meditación, es importante cultivar la confianza en nuestra capacidad de observar, de estar abiertos y atentos, de reflexionar sobre la experiencia, de crecer, de aprender gracias a la observación y la atención y de llegar a conocer las cosas en profundidad, pues en caso de no hacerlo, será difícil continuar la práctica al no creer en lo que se está haciendo, y estas habilidades permanecerán latentes. *“Entonces sé fuerte y entra en tu cuerpo; allí tienes un suelo firme que pisar.”* Kabir citado por Jon Kabat-Zinn.

Se puede usar la práctica de la atención plena como un camino de desarrollo humano, para conocer y vencer los demonios que nos acechan, o sea los estados mentales que nublan nuestra visión de la realidad. Esto equivale al trabajo del alma que hacen los junguianos para integrar los distintos aspectos que conforman al individuo y lograr seres humanos totales, no fragmentados.

Las técnicas del Mindfulness o atención plena, son en realidad muy sencillas y fáciles de aplicar, aunque eso sí, requieren perseverancia e intencionalidad, pues de lo contrario, es fácil desistir en la práctica. Esto se debe a la fuerza de nuestros hábitos mentales, que constantemente nos están arrastrando hacia pensamientos sobre el pasado o sobre el futuro, haciendo que nuestros espacios de atención plena sean muy reducidos en un principio. Con la práctica, se va haciendo cada vez más fácil identificar a estos pensamientos y aprender a

observarlos también, a la vez que se va haciendo el nuevo hábito de regresar al momento presente utilizando como herramienta principal la respiración.

La Respiración:

La respiración es la base de la vida, y durante todo el día va cambiando su ritmo, frecuencia, profundidad, según las situaciones que estemos enfrentando. Distintos estados emocionales se caracterizan por distintas frecuencias respiratorias, de hecho se pueden evocar emociones diferentes con solo cambiar el patrón respiratorio. Esta es la base de algunos métodos para controlar o regular las emociones como por ejemplo el Alba Emoting, creado por la Dra. Susana Bloch, el cual es utilizado por actores para generar distintos estados de ánimo durante las interpretaciones dramáticas.⁹

En las antiguas técnicas orientales del yoga se presta gran atención a la respiración (prana), pues ésta constituye la energía vital del organismo, al grado de que el pranayama o control rítmico de la respiración, dice el maestro Iyengar, es “el eje alrededor del cual que gira la rueda del yoga”; también se considera que la mente (chitta) y, por lo tanto la atención, se encuentran íntimamente ligados a la respiración.²⁰

“Chitta y prana se hallan en constante asociación. Allí donde se encuentra chitta, hay también concentración de prana, y allí donde se halla prana, se da una concentración de chitta. (...) Como una pelota que rebota al golpear contra el suelo, así se ve sacudido el sadhaka (practicante) según el movimiento de prana y chitta. Si la respiración (prana) prevalece, entonces los deseos son controlados, los sentidos sujetos y la mente aquietada. Mas si es la fuerza del deseo la que se impone, la respiración se torna irregular y la mente se agita.”²⁰

La respiración constituye una poderosa herramienta de uso práctico en la meditación. Las razones de esto son que constituye un instrumento de fácil acceso, que está disponible siempre que uno lo recuerde y busque conectar con el momento presente. La respiración constituye la base de la práctica del Mindfulness, pues concentrarse en ella permite al practicante enfocarse en el momento presente de una manera sencilla y rápida. Cuando uno comienza a distraerse, siempre es fácil volver a observar la respiración, lo cual es un dinamismo constante y seguro, que nos permite volver al aquí y ahora; es por esto que se dice que es un ancla en el tiempo.

Resulta muy útil tener un soporte en el que centrar la atención, un ancla que nos mantenga amarrados en el momento presente y que nos ayude a regresar cuando la mente empiece a vagabundear. La respiración es un soporte excelente. Puede convertirse en una verdadera aliada. Al llevar la atención a nuestra respiración, nos recordamos a nosotros mismos que ahora mismo estamos aquí.

Para usar la respiración con el fin de cultivar la atención plena, simplemente hay que conectar con la sensación de respirar. Sentir como entra el aire al cuerpo y cómo sale de él. Nuestra energía se dirige exclusivamente a la experiencia de esta inspiración que entra y de esta espiración que sale. Eso es todo: percibir la respiración, respirar y saber que se está respirando. Esto no significa respirar profundamente o forzar la respiración, ni tampoco

intentar cambiarla o pensar acerca de ella. Se trata de tomar conciencia de la respiración mientras entra y sale del cuerpo en forma directa.

Este ejercicio no tiene por qué durar mucho. Usar la respiración para regresar al momento presente no requiere tiempo, simplemente un cambio en la atención.

Thoreau se retiró a la laguna de Walden para poder centrar su atención en la vida misma, nosotros que nos encontramos inmersos en una vida ajetreada impregnada de modernidad, podemos encontrar que la laguna de Walden es nuestra respiración, y la tenemos accesible en cualquier momento y en cualquier lugar.

La respiración nos enseña también que la inconsciencia no solo acompaña al territorio, sino que es el territorio mismo. Lo hace mostrándonos, una y otra vez, que permanecer con la respiración no es nada fácil, aunque nos lo propongamos. Muchas cosas interfieren, nos arrastran, nos impiden concentrarnos. Vemos que con los años la mente se ha ido abarrotando, como un desván, de bolsas viejas y de trastos. El mero hecho de saber esto ya es un gran paso en la dirección correcta. Con la práctica prolongada la mente tiende a ser cada vez más capaz de permanecer con la respiración o de detectar incluso el primer impulso de distraerse con otra cosa.¹³

Una vez que hemos hablado de la respiración, pasaremos a revisar las posturas que se pueden adoptar durante la meditación. Existen diversas formas de meditar, y no hay alguna que sea más correcta o menos adecuada que otra. La mejor técnica es con la que uno se acomode y para encontrar esta forma lo mejor es experimentar con varias y usarlas en distintas situaciones.

La meditación sentada

La meditación sentada implica sentarse en una postura erguida y digna, por lo general durante períodos largos de tiempo. Si bien resulta relativamente fácil adoptar una postura erguida, eso es sólo el principio de un proceso que constituye todo un desafío que se va presentando poco a poco. Por ejemplo, puede ser que nos resulte fácil acomodarnos, pero todavía queda la cuestión de lo que está haciendo la mente. La meditación sentada no consiste en adoptar una postura corporal especial, por muy potente que esto pueda resultar, consiste más bien en adoptar una postura concreta con respecto a la mente. Consiste en asentar la mente. De este modo, el encarnar una postura implica el hacerlo no solo físicamente, sino también internamente, en el sentido de adoptar una actitud.

Una vez sentados, hay muchas maneras de relacionarse con el momento presente. Todas ellas implican prestar atención de forma deliberada y sin juzgar. Lo que varía es a qué prestamos atención y cómo. Lo mejor es optar por lo sencillo y empezar con la respiración, percibiendo cómo entra y sale el aire. A la larga, podemos ampliar la conciencia para observar todas las idas y venidas, así como los virajes y maquinaciones de nuestros pensamientos y sentimientos, de nuestras percepciones y nuestros impulsos, de nuestro cuerpo y nuestra mente. Sin embargo, puede que pase cierto tiempo antes de que la concentración y la atención plena logren a ser tan estables como para sostener una variedad tan amplia de objetos en la conciencia sin perderse en ellos o apegarse a alguno de ellos, o sin verse abrumada.

Puede resultar útil visualizarse a sí mismo como una montaña, pues en esta postura se eleva uno sobre el terreno de manera firme y sobre una base, tal como lo hace una montaña. Esta idea nos puede ayudar a tener presentes la quietud, calma e integridad de la montaña, a pesar de los diversos cambios que sufra el paisaje, los distintos climas, el día, la noche; la montaña permanece siendo, esencialmente, la misma. Así nosotros, a pesar de las distintas situaciones y problemas que enfrentemos, los diversos pensamientos y tormentas emocionales que nos acechen, continuamos siendo la misma esencia humana, valiosa y digna.

Es conveniente interiorizar estas imágenes cuando no hay un momento especial de aflicción, de este modo se estará más preparado para enfrentar dichas situaciones. Si se pretende usarlas únicamente en los momentos de dificultad, será más fácil vernos arrastrados por la intensidad del instante y vernos abrumados por la tormenta, llevándose de paso todas nuestras ideas románticas acerca de la ecuanimidad y de cómo usar la atención plena. La práctica meditativa es el trabajo lento y disciplinado de cavar zanjas, de labrar esforzadamente la tierra, y de regar cuidadosamente las plantitas; no es un fruto que se recoja sin trabajo alguno. *“(La práctica meditativa) es una labor de instantes y el trabajo de toda una vida, todo en uno.”*¹³

La meditación de pie

Al permanecer en pie se busca también, lograr una postura erguida, con los hombros hacia atrás y relajados y los pies apoyados a la altura de las crestas ilíacas (huesos de las caderas). Del mismo modo que en la postura sentada, esta postura puede reflejar dignidad, estabilidad y quietud.

En esta postura puede resultar útil visualizar un árbol y adoptar su actitud. Todo en un árbol habla de estar en contacto: su raíz está en contacto con la tierra, el tronco y las ramas están en contacto con el aire, mientras que las hojas lo están con la luz del sol y el viento. Un buen ejercicio consiste en experimentar este contacto al estar de pie del mismo modo que un árbol, aunque sea durante breves períodos de tiempo, explorando el contacto con el aire a través de la piel, el contacto con el suelo a través de los pies, el contacto con los sonidos del mundo, el contacto con la danza de luz, color y sombras, con la danza de la mente, sus pensamientos y emociones.¹³

Tradicionalmente en el yoga, a la postura de pie se le conoce como la postura de la montaña (tadasana), en realidad uno puede visualizar aquello con lo que se sienta más cómodo. En la meditación no hay manera correcta o incorrecta de hacerlo, ni es necesario recurrir a expertos para saber qué hacer. Es como caminar, uno mismo va descubriendo como adaptarse a distintos terrenos sin tener que preguntar a los pies donde deben ir, o sin acudir a la escuela del andar. Como decía Feldenkrais, a menudo nos detenemos a explorar las cosas porque sabemos que hay gente experta y no nos creemos capaces o dignos de llegar por nosotros mismos a la técnica adecuada; pero en el camino de la autoeducación no hay carreteras trazadas y cada sendero llevará al descubrimiento de uno mismo de una especial y particular manera.

La meditación tumbada

Tumbarse en el suelo o en una colchoneta facilita en gran medida soltar el cuerpo. Esta postura, más que cualquier otra, permite aflojar los músculos hasta que dejen de hacer el más mínimo esfuerzo por sostenernos. Se trata de un soltar profundo a nivel muscular y neuronal, pues también se descargan las neuronas motoras que los gobiernan. Es posible que la mente haga lo mismo si nos permitimos mantenerla despierta y atenta al momento presente.

La postura tumbada permite realizar también de una manera más sencilla exploraciones corporales, donde podemos ir sintiendo el cuerpo de pies a cabeza, respirando e irradiando calor por toda la envoltura que es la piel. Es el cuerpo en su totalidad el que respira, el cuerpo en su totalidad el que se encuentra vivo. Al prestar atención plena a todo el cuerpo, podemos reclamar el cuerpo entero como el locus de todo nuestro ser y de nuestra vitalidad; recordando que nosotros, quienquiera que seamos, no sólo residimos en nuestra cabeza y permitiendo una mayor integridad de lo que realmente somos.

Al practicar la meditación tumbada, también podemos concentrarnos en diferentes zonas del cuerpo, ya sea de manera libre y fluida (optando por cualquier parte del cuerpo que nos esté molestando o generando alguna sensación placentera) o de forma más sistemática (recorriéndolo en un orden determinado). Estos recorridos pueden resultar sanadores y fortalecedores de aquellas zonas que se van recorriendo, reconociendo y aceptando.

Una forma de practicar es dirigir la respiración interiormente, inspirando y espirando desde las distintas zonas del cuerpo, como si al inspirar pudiésemos dirigir el aire a los dedos de los pies, o a la rodilla, o a la oreja y al espirar pudiésemos expulsar el aire desde esos lugares. En una espiración se puede soltar la zona, invitándola a disolverse imaginariamente mientras los músculos se sueltan y e dejan caer en la quietud, antes de conectar con la siguiente zona.

En esta postura, puede resultar útil visualizar un lago. Sentirse como el agua que es contenida y sostenida por la tierra, donde se acumuló en las zonas más bajas, que buscó el nivel de más quietud para reposarse. El agua tiene la encantadora cualidad de la receptividad. Se abre para permitir que cualquier cosa entre en ella y, a continuación, vuelve a ocupar su lugar. En la meditación del lago, nos tumbamos con la intención de permitir que la conciencia y la aceptación sostengan todas las cualidades de la mente y del cuerpo, del mismo modo que la tierra contiene, acuna y sostiene el lago (el cual refleja el sol, la luna, las estrellas, los árboles, las rocas, las nubes, el cielo, los pájaros y la luz como un espejo cuando está en calma-como espectador) y que distorsiona las imágenes cuando el viento lo agita, como los pensamientos y emociones pueden evitar que se refleje con nitidez la realidad. A lo largo del proceso, se puede permanecer atento al juego de las diferentes energías de la propia mente y corazón, los pensamientos y emociones fugaces, los impulsos y las reacciones que vienen y van como ondas y olas, notando sus efectos mientras se observan las diferentes energías cambiantes que se despliegan en el lago: el viento, las olas, la luz, la sombra, los reflejos, los colores, los olores.¹³

La meditación andando

En la meditación andando prestamos atención al hecho de andar en sí. Podemos centrarnos en la pisada en general; o bien en segmentos aislados del movimiento, como cambiar el peso, mover el pie, colocarlo, cambiar el peso, o bien en todo el cuerpo que se mueve. También podemos asociar la conciencia de andar con la conciencia de respirar. Cuando practicamos la meditación andando, no andamos para llegar a ningún lugar. Simplemente solemos ir y venir por un trecho de camino, o dar vueltas en círculo. El desafío consiste en estar plenamente presente en *este* paso, en *esta* respiración.

Podemos practicar la meditación andando a cualquier ritmo, desde una lentitud extrema hasta un ritmo muy rápido y enérgico. La práctica consiste en dar cada paso tal como viene y en estar plenamente presentes al darlo. Esto significa sentir las sensaciones de andar: en los pies, en las piernas, en el porte y en la manera de andar, como siempre, momento a momento, y en este caso, paso a paso.

Al igual que con las otras meditaciones, emergerán cosas que desviarán nuestra atención de la experiencia de andar. Trabajamos con esos pensamientos, percepciones, emociones, impulsos, recuerdos y expectativas que surgen durante la meditación. Al fin y al cabo, meditar andando es quietud en movimiento, atención plena que fluye.¹³

Qué hacer con las manos:

A veces no se sabe qué hacer con las manos cuando se está meditando. Una vez más, no hay un lugar correcto o incorrecto para colocarlas; cada practicante podrá experimentar distintas posiciones de las mismas y encontrar en cada ocasión el lugar más adecuado para sí mismo.

Sin embargo, las tradiciones yóguicas y meditativas han encontrado diversas posturas de las manos, a las que llaman mudras, las cuales constituyen afirmaciones y tienen una energía asociada. Las distintas posturas que caracterizan a cada mudra se basan en los canales sutiles del cuerpo, por donde circula la energía y que han sido ampliamente estudiados por las tradiciones orientales de la acupuntura, yoga, tai chi, etc. Los mudras de las manos encarnan diferentes energías, que podemos experimentar por nosotros mismos durante la meditación. De nuevo, no es necesario recurrir a los expertos para saber que significa tal o cual postura, basta simplemente con experimentar en mí mismo y sentir lo que dicha postura de las manos (y de todo el cuerpo) genera en mí. Por ejemplo, las manos mirando hacia abajo, dejándolas reposar sobre las rodillas, suelen generar una cualidad de autocontención, de no buscar nada, de simplemente digerir lo que hay; las palmas hacia arriba, pueden generar receptividad, una apertura a lo que hay por encima de mí, aceptación y apertura a lo que me pueda ofrecer el universo; los puños cerrados pueden encarnar la agresión e ira contenida, mientras que las palmas juntas a la altura del corazón, pueden generar una sensación de agradecimiento, compasión y comprensión hacia el otro. Sin embargo, cada persona puede generar sus propios mudras, lo importante es tomar conciencia de las cualidades emocionales sutiles que se puedan estar encarnando en diversos momentos del día, así como durante la práctica de la meditación.

Manejo del Tiempo:

Tampoco hay un tiempo específico que sea adecuado o inadecuado para realizar la práctica de la meditación. Para aquellos que buscan un equilibrio en su vida, un cierto grado de flexibilidad no sólo es útil, sino también esencial. Es fundamental saber que la meditación tiene poco que ver con el tiempo de reloj. Cinco minutos de práctica formal pueden ser tan profundos o más que cuarenta y cinco minutos. La sinceridad del esfuerzo y la calidad del momento es mucho más importante que el tiempo transcurrido. En realidad estamos hablando de salir de los minutos y horas para entrar en momentos, que en definitiva carecen de dimensiones y, por lo tanto, son infinitos.

“Ven conmigo aquí, donde los segundos, los minutos, y las horas se desvanecen del reloj. Donde el instante es eterno y yo soy uno con el momento”

“El tiempo no es un camino, es una habitación” John Fowles

El Tema de la Meditación:

Tampoco el tema que se elija trabajar durante la meditación es algo rígido o necesario. En muchas ocasiones se puede simplemente prestar atención a las sensaciones del cuerpo, en otras se puede enfocar la atención en las emociones o en los pensamientos. En algunas ocasiones se puede elegir algún tema sobre el cual se quiera poner toda la atención plena. Este tema puede ser por ejemplo algún dolor corporal específico, por lo que se puede usar como foco de atención esa zona y respirar atendiéndola con amor, sin intentar sanarla, aceptándola como es y viendo con atención los pensamientos y emociones que nos genera. En otras ocasiones se puede elegir algún tema o pensamiento que nos preocupe, por ejemplo la idea del camino que he de seguir.

Contemplar la pregunta “¿Cuál es mi camino?” es un elemento excelente que inyectar en nuestra práctica meditativa. No tenemos que dar con una respuesta, ni pensar que tiene que haber una respuesta concreta. Es mejor no pensar en absoluto. En lugar de pensar, es mejor persistir en plantear la pregunta, permitiendo que cualquier respuesta que emerja suja por sí misma y se desvanezca por sí misma. Al igual que con todo lo demás en la práctica meditativa, nos limitamos a observar, a escuchar, a notar, a permitir que las cosas sean, a soltar y a seguir planteando las preguntas: “¿Qué es lo que quiero realmente?”, “¿Cuál es mi camino?”, “¿En qué dirección debo ir?”, “¿Quién soy?”.

La intención es permanecer abiertos al hecho de no saber, quizá podamos permitirnos llegar al punto de admitir “No lo sé” y podamos experimentar con relajarnos un poco en este no saber en lugar de reprendernos por ello. Al fin y al cabo, en este momento, “No lo sé” quizá sea una afirmación que refleja con gran exactitud cómo son las cosas en nuestra vida.

El mero hecho de explorar a través de este tipo de preguntas nos permite abrirnos, conduce a nuevas comprensiones, visiones y acciones. La exploración adquiere vida propia al cabo de un tiempo. Impregna todo nuestro ser e infunde vitalidad, dinamismo y gracia a todo aquello que era monótono, insulso y rutinario. En lugar de hacer las preguntas, las preguntas acabarán “haciéndonos a nosotros”. Esta es una buena manera de encontrar el camino que más anhelamos recorrer. Al fin y al cabo, tal viaje es de dimensiones heroicas, pero lo es todavía

más si le infundimos vida cultivando un estado despierto y comprometiéndonos a investigar con un espíritu aventurero.¹³

Otro tema que se puede trabajar durante las meditaciones es el de la bondad amorosa. En este caso es conveniente empezar con uno mismo. ¿Soy capaz de invitar a un sentimiento de bondad, amor y aceptación de mí mismo en mi corazón? Tendremos que hacerlo una y otra vez, del mismo modo que acompañamos a la mente a regresar a la respiración una y otra vez durante otras meditaciones. La mente no se adaptará fácilmente a ese sentimiento, por que las heridas son profundas, y el miedo arraigado genera defensas contra uno mismo y contra los demás. Se pueden lanzar preguntas como ¿Puedo cultivar el perdón hacia mí mismo? ¿Puedo invitarme a ser feliz en este momento? ¿Me siento bien sintiéndome bien?

En esta meditación se puede trabajar con la conciencia de que estamos interconectados con los otros y con el medio. Al ser un todo y formar parte al mismo tiempo de un todo mayor, podemos transformar el mundo transformándonos nosotros mismos.

Sin embargo, no tenemos por qué detenernos aquí. Podemos dirigir la bondad amorosa hacia cualquier persona, gente que conocemos y que no conocemos. En realidad, no hay ningún límite para la práctica de la bondad amorosa en la meditación o en la vida cotidiana. Es una comprensión directa, continua y en constante expansión de la interconexión.

Lo que hace esta práctica es sacar a la luz eso que siempre está presente, el amor y la bondad, ya que nuestra capacidad de estar en contacto con estos sentimientos y de permitir que lleguen a nosotros está cubierta por miedos y heridas, así como por la ilusión de que somos seres separados de todo lo demás.

Al evocar tales sentimientos en la práctica nos expandimos hasta encontrarnos con los límites de nuestra ignorancia, así como al estirarnos en el yoga nos encontramos con los límites de nuestros tendones, ligamentos y músculos. Conforme nos expandimos para encontrar los límites, vamos ampliando el alcance, y aunque pueda resultar doloroso, como ocurre con el estiramiento, esto nos permite desarrollarnos, crecer y cambiar.

Es importante que al enfocar la atención en estos sentimientos de bondad amorosa, estemos atentos también a no estar intentando ayudar a otras personas o al planeta. Más bien, se trata de limitarse a sostenerlos en la conciencia como si los abrazáramos, honrándolos, deseándoles lo mejor, abriéndonos a su dolor con bondad y aceptación. Si durante el proceso resulta que esta práctica nos llama a actuar de otra manera en el mundo, entonces podríamos permitirnos experimentar también nuevas acciones que encarnen la bondad amorosa y la atención plena.

“Ningún hombre es una isla, completa en sí misma; cada hombre es un trozo del continente, una parte del todo; si el mar se llevase un pedazo de tierra, toda Europa quedaría disminuida (...) Del mismo modo, la muerte de cualquier hombre me disminuye, por que formo parte de la humanidad; así pues, no envíes nunca a preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti”. John Donne, citado por Kabat-Zinn¹³

Como se puede ver, existen muchos temas que se pueden elegir para trabajar en la práctica de la atención plena, así como muchas imágenes que pueden ayudar a enfocar el aquí y ahora, tales como la meditación de la montaña, el árbol o el lago mencionadas más arriba.

En realidad, no existen límites en la práctica de la atención plena, y cada quien puede experimentar tanto o tan poco como lo desee. Se puede emplear la creatividad para inventar metáforas, imágenes, pensamientos, o para trabajar de diferentes formas alguna preocupación específica o sentimientos difíciles. Lo realmente importante es mantener la atención plena a lo que sucede en el momento y aceptarlo sin juicios o críticas, amorosamente, lo que nos brindará una mayor comprensión y conocimiento de nosotros mismos, así como una visión más amplia de las posibilidades.

La salida o cierre de la Meditación:

Finalmente, no existe tampoco una forma determinada de cerrar la práctica de la atención plena o de salir de ella para continuar con las actividades cotidianas en el caso de la práctica formal.

Es cierto que en ocasiones, los momentos cercanos al final de la sesión de meditación formal pueden entrañar cierta dificultad. Sin embargo, es importante saber manejar esto, pues son precisamente estas transiciones las que nos retan a ampliar y a hacer más profunda nuestra atención plena, con la posibilidad de prolongarla hacia las actividades que hacemos a continuación.

Es posible llevar la atención plena al proceso de transición, permaneciendo en contacto con los pensamientos e impulsos que nos indican que es momento de parar. Se recomienda observar con atención para identificar el primer impulso de terminar, y cualquier otro que pueda seguirle, y ver cómo aumenta su intensidad. A medida que reconocemos cada impulso, podemos respirar con él unos instantes y preguntarnos “¿Quién es el que siente que ya es suficiente?”. Podemos tratar de averiguar qué hay detrás del impulso: fatiga, aburrimiento, dolor, impaciencia o, simplemente, era la hora de acabar. Sea cual sea el caso, en lugar de levantarnos automáticamente o empezar a movernos, podemos intentar permanecer con cualquier cosa que emerja a raíz de esta investigación, respirando con ella unos instantes, o incluso un poco más, permitiendo que los movimientos que hagamos para dejar la postura sean un objeto de la conciencia momento a momento, como en cualquier otro momento de la meditación.

Esta práctica puede ayudarnos a tomar más conciencia al terminar y empezar situaciones de nuestra vida: desde algo tan simple como terminar de comer hasta situaciones más difíciles como cerrar ciclos de nuestra vida o etapas que hay que dejar atrás.

BIBLIOGRAFÍA:

13. Kabat-Zinn, Jon. (2009) Mindfulness en la vida cotidiana. Barcelona: Paidós.
14. Kabat-Zinn, Jon. (2007) La práctica de la atención plena. Barcelona: Editorial Kairós.
15. Kabat-Zinn, Jon. Vivir con plenitud las crisis.
16. Ruiz, Miguel (1998) Los cuatro acuerdos. Barcelona: Ediciones Urano.
17. Kulananda (1997) Conceptos básicos del Budismo. Barcelona: Plaza & Janes Editores.

18. Tolle, Eckhart (2005) *Una nueva tierra. Un despertar al propósito de su vida*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
19. Thoreau, H. D (1992) *Walden Or life in the Woods*. Boston, Massachusetts: Shambala Publications.
20. Iyengar, B.K.S (1997) *Luz sobre el Pranayama*. Barcelona: Editorial Kairós.
21. Smalley, Susan. *The Science of Mindfulness*. Presentación dada en un curso de Mindfulness en UCLA.
22. Creswell JD, Myers HF, Cole SW, Irwin MR Mindfulness meditation training effects on CD4+T lymphocytes in HIV-1 infected adults: a small randomized controlled trial. *Brain Behav Immun*. 2009 Feb;23 (2):184-8. Epub 2008 Jul 19.
23. Witek-Janusek L, Albuquerque K, Chroniak KR, Chroniak C, Durazo-Arvizu R, Mathews HL. Effect of mindfulness based stress reduction on immune function, quality of life and coping in women newly diagnosed with early stage breast cancer. *Brain Behav Immun*. 2008 Aug;22(6):969-81. Epub 2008 Mar 21.
24. <http://www.experiment-resources.com/telomeres-and-enzyme-telomerase.html>
25. Elissa Epel, PhD.,^{1*} Jennifer Daubenmier, Ph.D.,¹ Judith T. Moskowitz, Ph.D.,² Susan Folkman, PhD.,² and Elizabeth Blackburn, PhD.³ Can meditation slow rate of cellular aging? Cognitive stress, mindfulness, and telomeres. *Ann N Y Acad Sci*. 2009 August; 1172: 34–53.
26. Jacobs TL, Epel ES, Lin J, Blackburn EH, Wolkowitz OM, Bridwell DA, Zanesco AP, Aichele SR, Sahdra BK, Maclean KA, King BG, Shaver PR, Rosenberg EL, Ferrer E, Wallace BA, Saron CD. Intensive meditation training, immune cell telomerase activity, and psychological mediators. *Psychoneuroendocrinology*. 2010 Oct 29.
27. Sara W. Lazar,^a Catherine E. Kerr,^b Rachel H. Wasserman,^{ab} Jeremy R. Gray,^c Douglas N. Greve,^d Michael T. Treadway,^a Metta McGarvey,^e Brian T. Quinn,^d Jeffery A. Dusek,^{fg} Herbert Benson,^{fg} Scott L. Rauch,^a Christopher I. Moore,^{hi} and Bruce Fischl^{dj} Meditation experience is associated with increased cortical thickness *Neuroreport*. 2005 November 28; 16(17): 1893–1897.
28. Britta K. Hölzel,¹ Ulrich Ott,¹ Tim Gard,¹ Hannes Hempel,¹ Martin Weygandt,¹ Katrin Morgen,^{1,2} and Dieter Vaitl^{1,3} Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry *Soc Cogn Affect Neurosci*. 2008 March; 3(1): 55–61.
29. Britta K. Hölzel,^{1,2} James Carmody,³ Karleyton C. Evans,¹ Elizabeth A. Hoge,⁴ Jeffery A. Dusek,^{5,6} Lucas Morgan,¹ Roger K. Pitman,¹ and Sara W. Lazar¹ Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Soc Cogn Affect Neurosci*. 2010 March; 5(1): 11–17.
30. Hölzel BK, Carmody J, Vangel M, Congleton C, Yerramsetti SM, Gard T, Lazar SW. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Res*. 2011 Jan 30;191(1):36-43. Epub 2010 Nov 10.

31. Hölzel BK, Ott U, Hempel H, Hackl A, Wolf K, Stark R, Vaitl D. Differential engagement of anterior cingulate and adjacent medial frontal cortex in adept meditators and non-meditators. *Neurosci Lett*. 2007 Jun 21;421(1):16-21. Epub 2007 May 25.
32. Antoine Lutz,^{1*} Heleen A. Slagter,¹ Nancy B. Rawlings,² Andrew D. Francis,¹ Lawrence L. Greischar,¹ and Richard J. Davidson¹ Mental training enhances attentional stability: Neural and behavioral evidence *J Neurosci*. 2009 October 21; 29(42): 13418–13427.
33. <http://www.somaticsed.com/>
34. Yoly, Yvan.(2008) Educación Somática. Reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento. Coordinadora de la versión en español: Eisenberg Wieder Rose. México: UNAM, FES-Iztacala, Plaza y Valdés.
35. <http://fr.yvanjoly.com/index.php/Accueil>
36. Corripio, F. (1995) Diccionario Etimológico General de la Lengua Castellana. México: Ediciones B, S. A

PARTE II. INVESTIGACIÓN. Aplicación práctica de un método de enseñanza-aprendizaje de la Reflexión Integral

OBJETIVOS:

¿Qué pretende lograr este trabajo?

En este trabajo se busca

- Presentar un concepto de la Reflexión que integre los aspectos afectivo cognitivo y conductual, y fundamentar como éste es una herramienta de autoeducación.
- Desarrollar un método de enseñanza-aprendizaje que facilite la adquisición del hábito de la Reflexión Integral como una herramienta de autoeducación.
- Aplicar dicho método de enseñanza-aprendizaje mediante la impartición de un taller de Reflexión Integral a alumnos de Psicología de la FES Zaragoza
- Realizar un análisis cualitativo de los cambios en el discurso de los participantes luego de la exposición al taller de Reflexión.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Es la Reflexión Integral una herramienta afectivo-cognitivo-conductual que determina cambios en el discurso de alumnos de Psicología de la FES Zaragoza?

Estos cambios en el discurso, ¿indican un mayor papel en la autoeducación?

¿Implican una mayor conciencia de las propias sensaciones, emociones, pensamientos y conductas, un cuestionamiento de creencias, una elaboración de estrategias, prueba de hipótesis, una conducta asertiva y una mayor responsabilidad?

METODOLOGÍA:

Descripción de la Etnometodología y el plan de trabajo

Para lograr los objetivos señalados, se desarrollará un método de enseñanza-aprendizaje del Proceso de la Reflexión, el cual será implementado a manera de Taller en la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza.

Se impartirá el curso a alumnos de 3er semestre de la Licenciatura en Psicología, y se les aplicará el mismo cuestionario antes y después de la exposición al taller. Posteriormente se emplearán los pasos de la Etnometodología para realizar un análisis cualitativo del discurso de los participantes y buscar los cambios en el mismo.

La Etnometodología es una técnica de investigación empleada en las ciencias sociales y desarrollada por Garfinkel que se enfoca en el análisis del discurso de los participantes en una situación determinada, con la finalidad de encontrar la manera en que los actores se explican e interpretan su realidad.

Es la investigación empírica de los métodos que utilizan los individuos para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones cotidianas: comunicar, tomar decisiones, razonar. ¹

“Lo que importa a la etnometodología no es criticar los significados construidos por los miembros (... de un mundo social), sino investigar cómo los construyen. Se trata, pues, de cómo los miembros forjan tales percepciones de sus circunstancias y de cómo tales percepciones informan sus acciones”²

Se basa en la idea de que el lenguaje es el instrumento donde se articula la experiencia o vivencia y la explicación. Los sujetos actúan de acuerdo a su concepción del mundo, por lo que el discurso nos da cuenta de la acción. Las ideas que los sujetos tienen del mundo determinan su discurso y la conducta a seguir, de manera que el discurso ya es por sí mismo, acción.

“No tiene interés sociológico intentar realizar una distinción general entre <<acciones-acontecimientos>>, por una parte, y <<hablar sobre acciones-acontecimientos>>, por otra. Hablar equivale a actuar.”²

Es necesario tomar en cuenta la situación total en la que se da dicho discurso, pues todo el ambiente es parte determinante del mismo, a la vez que el discurso determina el ambiente.

“Los modos como los miembros se refieren a los rasgos percibidos de un escenario o acontecimiento son, desde un punto de vista sociológico, parte del escenario o acontecimiento que describen.”²

Para realizar el análisis cualitativo, lo primero que se hará es determinar categorías, de las cuales posteriormente se registrarán las frecuencias y los cambios en las mismas después del taller, así como la aparición de nuevas categorías.

TALLER: REFLEXIONA Y SÉ TÚ MISMO. CONDUCTAS ASERTIVAS PARA VENCER LA TIMIDEZ

Luis Ricardo Camargo Ferreti

Diana Eunice Quesnel Castro

- ✓ DESCRIPCIÓN GENERAL
- ✓ CARTAS TEMÁTICAS
- ✓ TÉCNICAS DIDÁCTICAS



✓ DESCRIPCIÓN GENERAL

El taller de: **Reflexiona y sé tú mismo. Conductas asertivas para vencer la timidez.**

Se llevará a cabo en 5 sesiones de 2hr cada una. Se dividirá en tres fases una primera fase de integración e introducción que contará con ejercicios estructurados para aprender a contactar con uno mismo y estar en atención plena, una segunda fase de reestructuración cognitiva y una tercera de ejercitación conductual.

Cada sesión, a su vez estará dividida en tres momentos: Inicio, desarrollo y cierre. En la fase de inicio se llevarán a cabo ejercicios de atención plena y educación somática; durante el desarrollo se llevarán a cabo los ejercicios específicos según el tema a cubrir de cada sesión y en el momento del cierre, se obtendrán las conclusiones y se especificarán las tareas.

Temas a tratar:

1ª fase:

Identificar el momento de perplejidad (autoobservación)

Enfocar las sensaciones, Enfocar las emociones y regularlas (atención plena, respiración)

2ª fase:

Identificar las creencias (pensamientos, imágenes, autoevaluaciones, autosugestiones, atribuciones)

Afrontar el diálogo interno (pararlo, cuestionarlo, cambiarlo, sustituirlo)

Dirigir el pensamiento hacia la experiencia previa y planear estrategias de solución para aplicar a futuro.

3ª fase:

Aplicar las nuevas conductas

La autoeducación (reforzamiento, responsabilidad, perseverancia, creación de hábitos)

Objetivo general:

Lograr conductas más asertivas mediante la formación del hábito de la reflexión.

Objetivos específicos:

- Identificar las situaciones en las que se les dificulta lograr comportamientos asertivos
- Identificar comportamientos asertivos, y los puedan diferenciar de aquellos que son agresivos o pasivos.
- Lograr la auto observación y atención plena ante problemas de la vida cotidiana
- Identificar los pensamientos irracionales que los llevan a tener conductas no asertivas
- Cuestionar dichos pensamientos
- Identificar y aceptar algunos derechos asertivos
- Crear nuevos sistemas de creencias que lleven a conductas más asertivas
- Actuar de maneras más asertivas con base en un nuevo sistema de creencias.

✓ **CARTA TEMÁTICA**

SESIÓN NO. 1

Tema	Actividad	Objetivos	Tiempo	Materiales
Encuadre	Presentación de los facilitadores Presentación de los objetivos	Dar a conocer a los participantes los objetivos del taller y el trabajo que se realizará durante el taller	5 min	Ninguno

Pre-test	Aplicación del pre-test	Obtener información específica sobre el sistema de creencias con el que los participantes llegan al taller, así como de la clase de discurso que manejan para explicar su forma de sentir, pensar y actuar.	10 min	Pre-tests impresos
Identificación de la perplejidad	Discusión de entrenadores	Que los participantes experimenten de manera vivencial un momento de perplejidad	10 min	Ninguno
Enfocar las sensaciones	Atención a mi cuerpo	Que los participantes aprendan a identificar las sensaciones corporales que acompañan a un momento de perplejidad	10 min	Hojas blancas y lápices
Enfocar las sensaciones	Caja de sorpresas	Que l@s participantes se ejerciten en el uso consciente de sus 5 sentidos.	35 min	Caja con diferentes objetos que se puedan sentir (bolitas de algodón), oler (aceites), o probar (uvas). Música.
Transición	Estiramientos	Aflojar el cuerpo después de haber vivido un momento de perplejidad y haber trabajado en la identificación de las sensaciones corporales.	5 min	Ninguno
Enfocar las emociones	Gritando	Que l@s participantes sean capaces de sentir, identificar y explorar emociones.	15 min	Ninguno
Enfocar las emociones	Gatito	Que l@s participantes tomen conciencia de sus emociones e intenten controlarlas de manera activa.	15 min	Ninguno
Calmarlas	Ejercicios de	Que l@s participantes conozcan técnicas de	15 min	

fisiológicamente	respiración	respiración y meditación para calmar las emociones.		Ninguno
Conclusiones	Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.	20 min	Hojitas del mapa a descubrir,

✓ **TÉCNICA DIDÁCTICA**

Descripción de los ejercicios:

Nombre: Discusión de entrenadores	Objetivo: Que los participantes experimenten de manera vivencial un momento de perplejidad	Duración: 10 min	Materiales: Ninguno
<p>Los entrenadores fingirán una discusión entre ellos en frente de los asistentes al taller. Uno de los facilitadores fingirá haber olvidado el material necesario, y el otro fingirá molestarse y le reclamará al primero su falta de responsabilidad; la discusión irá subiendo de tono y pondrán música que les permitirá seguir la discusión en forma de musical, terminando en un pequeño baile. Una vez terminada la dramatización, se les aclarará a los participantes que todo estaba planeado y que la finalidad era crear sensaciones en los asistentes para que tuvieran la oportunidad de experimentar un momento inesperado y aprendieran a identificar la manera en que su cuerpo responde ante situaciones así.</p>			
Nombre: Atención a mi cuerpo	Objetivo: Que los participantes aprendan a identificar las sensaciones corporales que acompañan a un momento de perplejidad	Duración: 10 min	Materiales: Hojas blancas y lápices
<p>Al finalizar la dramatización se les pasarán hojas blancas y plumas a los participantes, y se les pedirá que recreen en su mente lo que acaba de suceder, tratando de recordar exactamente cuáles fueron las sensaciones que se fueron suscitando en ellos; tanto en la primera parte de la discusión como cuando comenzó la música, y que las anoten en la hoja frente a ellos. Se permitirá a los participantes que anoten sus pensamientos y emociones; pero se les pedirá que todo lo que describan deberá ir acompañado de descripciones corporales. Por ejemplo, la frase: “sentí angustia mientras discutían” deberá ir acompañada de una descripción corporal como: me sudaban las manos y sentí un piquete en</p>			

el estómago. O la frase “me pareció muy gracioso” deberá acompañarse de una descripción como: “sentí muchas ganas de reír, la garganta se me apretaba y el estómago se me movía”. Al finalizar se invita a que algunos participantes compartan su experiencia, o lean lo que escribieron. Es importante prestar atención al tipo de discurso utilizado durante la descripción de la experiencia, pues los entrenadores se deberán asegurar de que los participantes sean capaces de enfocar las sensaciones corporales.

Al terminar las descripciones, los entrenadores concluirán aclarando que cuando ocurre una situación inesperada, hay un momento de perplejidad, en el que se suceden sensaciones, emociones y pensamientos, sin que uno lo note siquiera. Se les aclarará que en este momento se desea que los participantes aprendan a distinguir y enfocarse de manera exclusiva en las sensaciones corporales, motivo por el cual se ha diseñado el siguiente ejercicio:

Caja de sorpresas	Que l@s participantes se ejerciten en el uso consciente de sus 5 sentidos.	30 min	Caja con diferentes objetos que se puedan sentir, oler, o probar. Música. Hojas de plantas.
-------------------	--	--------	---

Se coloca una caja en el centro del salón y se colocan los asientos de los participantes formando una “U” alrededor. Se les pide a los participantes que cierren los ojos y coloquen la palma de su mano derecha sobre la paleta de su silla. Un entrenador pasará a dejar un objeto sobre la palma abierta y se les pedirá que sientan su textura, que pasen el objeto sobre su cara, sus labios, que acaricien su mano con él, etc. Después se les retirará ese objeto, se colocará un objeto con textura diferente y se les darán las mismas instrucciones. Posteriormente se les colocará un poco de aceite de violetas en la muñeca derecha y se les pedirá que aspiren su aroma, luego se colocará aceite de canela en la muñeca izquierda y se les pedirá lo mismo. Después de los aceites se les pedirá que froten sus manos con gel antibacterial y sientan su textura, su olor y la sensación de frotar una mano contra la otra. Una vez más se les pedirá que cierren los ojos y se les colocará una uva, pidiendo que la sientan, que la huelan, que la pasen por su boca y luego que la coman tratando de experimentar cada sensación con atención plena. Se les pedirá que abran sus ojos y observen las uvas que tendrán enfrente (4 uvas cada quien), que las pongan a contraluz y observen cada detalle, luego podrán comerla, pero deberán hacerlo de manera diferente: lentamente, masticando con la boca abierta o haciendo ruiditos, etc. Y disfrutando de su sabor. Finalmente se colocará una música suave y relajante, pidiéndoles que ahora, se concentren en el sonido de la misma, moviendo su cuerpo si lo desean o permitiendo que surjan imágenes o cualquier cosa que venga con la música.

Estiramientos	Aflojar el cuerpo después de haber vivido un momento de perplejidad y haber trabajado en la identificación de las sensaciones corporales.	5 min	Ninguno
---------------	---	-------	---------

Con el mismo ritmo de la música se invita a los participantes a levantarse y realizar algunos movimientos con la finalidad de energizarlos y

realizar la transición al siguiente ejercicio.			
Gritando	Que l@s participantes sean capaces de sentir, identificar y explorar emociones.	15 min	Ninguno
<p>Estando colocados los participantes de pie y en círculo, se les explica que una vez que han practicado la identificación de sensaciones corporales, pasaremos ahora a la identificación de emociones. Para esto se les invita a entrar en contacto con sus emociones y permanecer atentos a todas aquellas que surjan durante el siguiente ejercicio; se les exhorta a dejarlas salir sin preocuparse por nada, y a explorarlas con confianza. Se les pide que comiencen a caminar por el salón diciendo su nombre en voz alta, posteriormente lo irán diciendo un poco más alto, luego un poco más y más, hasta llegar a gritarlo; luego harán lo mismo con el nombre de alguna persona que sea importante para ellos, luego gritarán palabras sin sentido o sonidos primitivos. Al final, compartirán sus emociones aquellas personas que lo deseen.</p>			
Gatito	Que l@s participantes tomen conciencia de sus emociones e intenten controlarlas de manera activa.	15 min	Ninguno
<p>El instructor indica a los participantes que se sienten en el piso en círculo, selecciona a un participante y le indica que él será el gato. Asimismo le menciona que deberá caminar en cuatro patas y deberá moverse de un lado a otro hasta detenerse frente a cualquiera de los participantes y hacer muecas y maullar tres veces. El instructor explica a los participantes que cuando el gato se pare frente a ellos y maúlle tres veces, la persona deberá acariciarle la cabeza y decirle "pobrecito gatito", sin reírse. El que se ría, pierde y le tocará el turno de actuar como "gato". Con este ejercicio se les enfatiza la importancia de que se mantengan en atención a sus emociones y que se den cuenta de lo que van sintiendo.</p>			
Ejercicios de respiración	Que l@s participantes conozcan técnicas de respiración y meditación para calmar las emociones.	15 min	Ninguno
<p>Los facilitadores pedirán a los participantes que cierren sus ojos y les leerán el siguiente artículo:</p> <p>Claves para respirar más y mejor</p> <p>En este artículo se explica el por qué es importante prestar atención a la respiración.</p> <p>Recuerda que mediante la expiración (vaciar los pulmones) nuestro cuerpo se limpia; saca toxinas y descarga los lastres emocionales, mientras que con la inspiración (llenar los pulmones), se energetiza; recoge y acumula energía vital.</p>			

No aprendemos a respirar, ya que se trata de una acción involuntaria e inconsciente y que hacemos desde el nacimiento, pero sí podemos hacer uso de nuestra voluntad para regularla y dirigirla conscientemente. Algunas **claves básicas** para abrir, ampliar nuestra respiración son:

a) Hay que estar dispuest@.

Para respirar de modo profundo es necesario que no haya impedimentos en la libre entrada y salida de aire, para ello has de estar dispuest@ a abrir tus espacios interiores obturados por crispaciones musculares y emocionales acumuladas; abrir tú corazón para devolverle a tu cuerpo su completa y perseverante ventilación.

b) No es conveniente que hagas inspiraciones profundas.

Respirar profundamente **no es llenar los pulmones a presión**, porque cuando haces esto, se desplaza la parte inferior del tórax hacia adelante y hacia arriba, dando una falsa impresión de amplitud. Lo que realmente sucede es que los **músculos de la espalda** involucrados en la respiración **se contaren** constantemente, perjudicando la estabilidad y aplomo de la columna y el **diafragma tiende a bloquearse** en inspiración. *Respirar profundamente quiere decir que es toda la persona la que respira, no sólo sus pulmones.*

c) Pon énfasis en la exhalación (sacar el aire).

Observa que hablar, gritar, cantar, soplar, silbar, llorar, reír, lo hacemos sacando aire nunca cogiéndolo.

Procura **no quedarte en inhalación, no retener el aire**, deja salir el aire acumulado en tus pulmones de forma natural y sencilla, sin forzar. **Cuanto más aire te salga más aire te entrará.** Nunca es posible al revés. Deja (te puede ayudar visualizar) que tu **respiración resbale suavemente** por detrás del tórax, la cintura, los hombros y viceversa. Mantener la boca abierta al exhalar, te puede ayudar a emitir sonidos, expresar emociones, soltar tensiones. Así se afloja toda la parte de atrás del cuerpo, se deshacen los nudos.

d) Permítete el suspiro y bostezo espontáneo.

El cuerpo busca regular los desequilibrios en la inhalación-exhalación mediante el **suspiro**, limpiador espontáneo y el **bostezo**; respiración energizante espontánea. Por ello es necesario que te permitas suspirar y bostezar, pues muchas veces para mantener las costumbres de la “buena educación” cortamos estos reguladores naturales.

e) Date un tiempo para hacer respiraciones completas.

El ciclo completo de la respiración consta de tres períodos: 1) inspiración (coger aire), 2) expiración (sacar aire) 3) pausa (tiempo muy corto de asimilación). En la respiración natural (bebes) **el tiempo de expiración es el doble de tiempo de la inspiración.**

Sentad@ en una silla o acostad@ de espaldas al suelo, cierra lo ojos, ponte en contacto con tu respiración; no la modifiques, sólo lleva tu atención a ésta. Date un tiempo para sentirla (observa que sucede). Después cuando expires; cuenta el tiempo que te lleva hacerlo. En tu próxima inhalación, cuenta la mitad del tiempo: Ejemplo: si cuentas hasta cuatro al sacar el aire, cuenta hasta dos al cogerlo. No lo hagas discontinuamente, **hazlo suave, armónicamente y como un fluido continuo.** Así la pausa (tercer período del ciclo) se dará naturalmente, no la busques, no detengas tu respiración.

e) Evita el bloqueo respiratorio.

Recuerda que **el miedo y la angustia**, entre otros factores, nos impiden desarrollar una respiración completa, causando así **bloqueos respiratorios** que provocan un desajuste en el ritmo y profundidad de la respiración. Para evitarlos puedes hacer respiraciones completas (siguiendo los puntos anteriores) y también ayudarte con exhalaciones; sacando sonido con la boca abierta. Estas exhalaciones también te ayudaran a liberar tensiones físicas y emocionales.

Por último, recuerda que **la alegría, la risa y el contacto físico con otras personas** estimulan nuestra respiración completa, de **forma espontánea**, date un tiempo para experimentarlo en tu vida cotidiana y observa si esto te sucede.

Respirar es sentir

La respiración es la pulsación básica de la vida. Se sabe que se vive porque se respira; es lo primero que hace un bebé al nacer. Es la expansión

contracción básica del cuerpo. Es un mecanismo de regulación de los sistemas del cuerpo humano. Es la base de la experiencia de vivir.

Respirar renueva nuestro organismo, lo alimenta, limpia y energiza. Respirar profundo es estar muy vivo.

Un cuerpo sano y vibrante respira con profundidad. En un cuerpo enfermo o con detenimiento en su desarrollo físico o psicológico, la respiración es pobre de manera crónica, causando también una tensión crónica muscular.

Los problemas de respiración pobre están relacionados con síntomas como: irritabilidad, ansiedad, fatiga, falta de concentración, ataques asmáticos, alergias, ahogos, entre otros.

Hay una interrelación entre respiración y emoción, por eso se dice que **respirar es sentir**. Respiramos de una u otra forma en relación a nuestras emociones. Por ejemplo: cuando nos sentimos alegres nuestra respiración es más amplia, profunda, o bien, contenemos la respiración cuando nos asustamos. También nuestra respiración varía de acuerdo a las actividades que realizamos.

Si respirar es estar vivos, ¿por qué nos cuesta tanto trabajo hacerlo bien y de manera natural? A lo largo de nuestra vida hay emociones, sensaciones, y vivencias que no queremos o tememos sentir, para protegernos contenemos nuestra respiración, así vamos deteniendo el funcionamiento natural de ésta, incluso llegamos a hacerlo de manera crónica, sin ser conscientes de ello.

Además con el estrés que nos genera la vida cotidiana, tensamos el cuerpo y bloqueamos nuestra respiración.

De acuerdo a su historia, su carácter, algunas personas inhalan más de lo que exhalan y otras, exhalan más de lo que inhalan.

Cuando estos factores afectan nuestra respiración, en lugar de tener una **respiración completa** como la de los bebés y los animales, la **respiración** se vuelve **parcial**, es decir el aire sólo llega a las clavículas, o al tórax o al abdomen, lo cual varía en cada persona.

Establecer un patrón estable de respiración (que implica respirar completamente, ocupando todo nuestro espacio interior; y equilibrar nuestra respiración entre exhalar e inhalar) **nos ayuda a gestionar nuestras emociones, desarrollar más nuestra conciencia, mejora nuestra salud y**

calidad de vida.

Después de tantos años de respirar incorrectamente, **recuperar nuestra respiración natural, no sólo requiere que tomemos conciencia de esta necesidad, sino que asumamos la responsabilidad de regular y dirigir nuestra respiración conscientemente.**

Se trata de comprometernos con nuestro derecho de experimentar el placer de respirar y sentir.

Una primera clave para ejercitar la respiración completa y equilibrada es darnos cuenta de cómo es nuestra respiración:

- Date un tiempo para llevar tu atención a tu respiración; cerrar los ojos te puede ayudar a interiorizar, a observarte por dentro. Fíjate en cómo respiras, qué parte de tu cuerpo se mueve al hacerlo; colocar una mano en tu vientre y la otra en tu pecho te puede ayudar a identificarlo más fácilmente. ¿Se mueven los dos por igual?, ¿hay alguna de las dos zonas en que casi no notas tu respiración?, ¿es tu respiración imperceptible?.
- Date cuenta de tu respiración en diferentes momentos de tu día; ¿es diferente al levantarte que al acostarte?, ¿cambia con las diferentes actividades que realizas, personas con las que interactúas, emociones que sientes, cosas que miras, etcétera?, ¿tiendes a retener el aire o a no tomarlo?

La mayoría de las veces el simple hecho de poner atención a nuestra respiración, de sentirla, hace que ésta se amplíe, sea más profunda.

Bibliografía

Bailey, M.. Artículo: “La respiración”. Instituto humanista de psicoterapia corporal.

Munné, A. La evidencia del cuerpo. Paidós

Sanz, F.. Psicoerotismo femenino y masculino. Editorial Cairós

Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.	20 min	Hojitas del mapa a descubrir,
------------------	--	--------	-------------------------------

✓ CARTA TEMÁTICA

SESIÓN NO. 2

Tema	Actividad	Objetivos	Tiempo	Materiales
Introducción	Meditación	Lograr que los participantes contacten con las sensaciones y emociones que traen consigo e identifiquen cómo se modifican o permanecen al iniciar el taller.	10 min	Ninguno
Repaso del enfoque en sensaciones	Encuentra tu limón	Recuperar lo aprendido el día anterior y lograr que l@s participantes practiquen el enfoque a las sensaciones corporales y lo mantengan presente.	20 min	Limonas
Repaso del enfoque en las emociones	Esculpiendo	Recuperar lo aprendido el día anterior y lograr que l@s participantes identifiquen diferentes emociones a partir de diferentes posturas.	15 min	Ninguno
Repaso de la relajación mediante la respiración	Esculturas en movimiento	Que los participantes relajen sus músculos y se estiren mientras se enfocan en su respiración.	5 min	Ninguno
El problema en el presente	Esculturas fijas en un museo	Que los participantes aprendan a distinguir los pensamientos, creencias, explicaciones, atribuciones que les vienen a la mente durante un momento problemático.	20 min	Ninguno
El problema en el presente: identificación de creencias	Completa la frase	Que l@s participantes se hagan conscientes de algunos pensamientos y creencias que surgen de manera espontánea ante ciertas situaciones	5 min	Hojas blancas y lápices
El problema en el presente: Identificación	Lluvia de ideas	Que l@s participantes se hagan conscientes de algunos pensamientos y creencias que la sociedad	25 min	

de creencias		nos ha inculcado.		
Conclusiones	Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.	20 min	Ninguno

✓ **TÉCNICA DIDÁCTICA**

Descripción de las actividades:

Encuentra tu limón	Recuperar lo aprendido el día anterior y lograr que l@s participantes practiquen el enfoque a las sensaciones corporales y lo mantengan presente.	20 min	Limones
<p>El instructor entrega un limón a cada persona del grupo. Les indica que examinen su limón con todo cuidado; para ello, que lo ruede, lo exprima, lo frote, lo inspeccione, etc. Explica. Pide que le ponga nombre a su limón y que hagan una definición mental de los puntos fuertes y débiles de su limón. Luego pasarán su limón a la persona de la derecha y lo observarán con el mismo cuidado, identificando las diferencias. Se regresará cada limón a su dueño y se pedirá que ahora se lo pasen a la persona de la izquierda. Regresará de nuevo con su dueño para una observación final, mientras se les explica que entregarán todos los limones y serán revueltos en una bolsa. El facilitador, irá pasando un limón a la vez, y los participantes lo dejarán pasar en la ronda si no es el suyo; si les llega el suyo, se lo quedan.</p> <p>Durante el proceso de reconocimiento, el facilitador aclarará que no se deben preocupar si no encuentran su limón, que la finalidad del ejercicio es la sensibilización ante los detalles y sensaciones. Que disfruten del proceso de ir conociendo y reconociendo limones y que en la vida cotidiana intenten tomarse el tiempo de observar los detalles y enfocar sus sensaciones.</p>			
Esculpiendo	Recuperar lo aprendido el día anterior y lograr que l@s participantes identifiquen diferentes emociones a partir de diferentes posturas.	15 min	Ninguno
<p>Se pide a los participantes que formen parejas. Uno será el participante A y el otro será B. El participante A deberá asumir el papel de escultor, y el B será la escultura.</p> <p>El escultor deberá imaginar una emoción, la que se le ocurra: puede ser ira, amor, alegría, tristeza, sorpresa, miedo, angustia, enojo, envidia, orgullo, preocupación, vergüenza, disgusto, celos, etc. Deberá visualizarla perfectamente, recordar qué siente en su cuerpo cuando esa emoción</p>			

<p>lo aborda y tratará de esculpir en su compañero dicha emoción, colocando en su cara los gestos y en el cuerpo la postura. Por ejemplo: fruncirle el ceño si es enojo, o jorobarlo si es tristeza. Cuando el escultor le diga que ya ha terminado, el compañero B, es decir la escultura, tratará de adivinar la emoción que el escultor intentó diseñar. Luego intercambiarán papeles.</p> <p>El instructor pedirá que se retroalimenten en pareja, y discutan el porqué la esculpieron de determinada manera y cómo la habría hecho el otro compañero. Al final, el facilitador les comenta que la finalidad del ejercicio es que los participantes noten que toda emoción va acompañada de una serie de sensaciones; y que sean capaces de identificar qué es lo que están sintiendo y cómo suelen etiquetar esa emoción. También, practicar la empatía al intentar comprender cómo el otro compañero siente determinada emoción y compartir mi propia manera de sentir.</p>			
Esculturas en movimiento	Que los participantes relajen sus músculos y se estiren mientras se enfocan en su respiración.	5 min	Ninguno
<p>Una vez terminado el ejercicio anterior, el facilitador les pedirá a todos los asistentes que permanezcan con el papel de ser una escultura, les dirá que adoptarán diferentes posturas, según se les vaya indicando; pero aclarará que lo más importante es sincronizar cada movimiento con la respiración. Se pondrá música que permita realizar los cambios y el instructor pedirá que lo vayan siguiendo tanto en movimientos como en la respiración: dirá “inhala” y adoptará una postura; “exhala” y cambiará de postura; y así sucesivamente hasta realizar 10 respiraciones completas; es decir 20 posturas. Por último indicará que las últimas dos respiraciones las hagan libremente y a su ritmo, inventando las posturas que quieran o repitiendo algunas que les hayan gustado. Aclarará que serán cuatro posturas, es decir dos respiraciones.</p>			
Esculturas fijas en un museo	Que los participantes aprendan a distinguir los pensamientos, creencias, explicaciones, atribuciones que les vienen a la mente durante un momento problemático.	20 min	Ninguno
<p>Una vez terminado el ejercicio anterior, el facilitador dividirá el grupo en dos e indicará que ahora la mitad del grupo actuará como esculturas, mientras que la otra mitad serán observadores. La sección de las esculturas, se recargará en la pared y adoptará una postura simulando estar sentado en una silla imaginaria. Se les pedirá a todos permanecer en atención plena, pero en esta ocasión la atención no se dirigirá a las sensaciones y emociones, sino exclusivamente a los pensamientos (creencias, explicaciones, juicios, atribuciones) que surjan durante la experiencia. Cuando sientan dolor deberán elegir a uno de los observadores para que les ayude a levantarse, prestando atención a cómo eligen a</p>			

<p>la persona y por qué, de nuevo atendiendo siempre a los pensamientos y creencias que vayan surgiendo. Del mismo modo, los observadores deberán permanecer atentos todo el tiempo a los pensamientos que se les aparezcan (también las creencias, explicaciones, juicios, etc.) tanto durante la observación, como al momento de ser elegidos. Si alguien les pide ayuda, deberán colocarse en frente de la persona y tomarse el tiempo de atender a sus pensamientos y decidir si quieren ayudar o no, se les exhortará a experimentar, si alguien quiere decir que no puede hacerlo y explorar lo que pasa con sus pensamientos al hacerlo. Si el observador decide no ayudar, la persona que pidió ayuda deberá estar atenta a lo que sucede cuando le dicen que no, y buscar a otra persona que le ayude, dándose cuenta de nuevo, de por qué elige a esa otra persona, etc. Una vez que hayan sido ayudados los compañeros que actuaron como escultura, se intercambiarán los papeles, siendo ahora ellos los observadores en el museo.</p> <p>Al finalizar, el facilitador explicará que el ejercicio tiene la finalidad de que los participantes aprendan a observar sus propios pensamientos y las creencias que surgen durante un momento de perplejidad, así como mantenerse al acecho de lo que uno está pensando y ver si esos pensamientos dirigen nuestra acción.</p>			
Completa la frase	Que l@s participantes se hagan conscientes de algunos pensamientos y creencias que surgen de manera espontánea ante ciertas situaciones	5 min	Hojas de trabajo.
<p>Se les pedirá que tomen asiento y se les repartirán las hojas de trabajo, donde tendrán que completar las frases incompletas. La instrucción será que traten de no pensar mucho la respuesta, si no poner la primera idea que les haya llegado, sin tomarse tiempo en cuestionarla o reflexionarla. Al finalizar se les pedirá que observen cómo es que surgieron los pensamientos y que analicen si existen ahí ciertas creencias o juicios que en ocasiones ellos utilicen para tomar decisiones o llevar a cabo acciones en su vida cotidiana.</p>			
Lluvia de ideas	Que l@s participantes se hagan conscientes de algunos pensamientos y creencias que la sociedad nos ha inculcado, así como de los roles asignados a ciertos estereotipos creados por la misma sociedad.	25 min	Plumones de pizarrón blanco o gises
<p>Se les recogerán las hojas de trabajo y se anotarán en el pizarrón cinco columnas con los siguientes roles: ama de casa, estudiante, padre de familia, niños, niñas. Se pedirá a los alumnos que vayan dando ideas de las características de dichos roles, lo que deben hacer, lo que no deben hacer, etc. De manera que al final se pueda ver como existen ciertas creencias inculcadas socialmente, que forman estereotipos que dirigen la conducta de las personas.</p>			
Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.	20 min	Ninguno
<p>En este caso los participantes deberán darse cuenta de que el objetivo de esta sesión era aprender a mantenerse atento a los pensamientos (creencias, juicios, interpretaciones, explicaciones) que uno tiene durante el surgimiento de cualquier problema o momento de perplejidad. Se</p>			

Ilegarán a enlistar las creencias que subyacen las conductas no asertivas, y se procederá a cuestionarlas y marcar el sistema de creencias alternativo que puede llevar a conductas más eficaces en la vida cotidiana.

✓ CARTA TEMÁTICA

SESIÓN NO. 3

Tema	Actividad	Objetivos	Tiempo	Materiales
Introducción	Meditación	Lograr que los participantes contacten con las sensaciones y emociones que traen consigo e identifiquen cómo se modifican o permanecen al iniciar el taller.	10 min	Ninguno
Repaso del enfoque en sensaciones y emociones	Molécula de sensaciones y emociones	Que los participantes contacten con sus sensaciones corporales y logren experimentar e identificar emociones que se presenten durante el contacto con sus compañeros.	20 min	Ninguno
El problema en el pasado: identificar intentos previos de solución.	Relatos secretos	Que los participantes recuerden situaciones donde la solución adoptada no trajo consecuencias favorables y piensen de qué manera pudo ser diferente. Que valoren otras alternativas	20 min	Ninguno
El problema en el futuro: identificación de puntos de oportunidad, fijar objetivos	Capacidades y Limitaciones	Que los participantes realicen un examen de sí mismos y sean capaces de identificar los puntos de oportunidad con mayor relevancia para el momento actual de su vida; que sean capaces de jerarquizar y fijarse objetivos de trabajo	30 min	Hojas blancas y lápices, Tarjetitas y plumas
El problema en el presente: Repaso	Haz lo que quieras	Que los participantes se animen a soltar su cuerpo y experimentar cualquier cosa que se les venga a la mente, permaneciendo atento a los pensamientos, creencias y juicios que aparecen.		Música
Conclusiones	Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí	20 min	Ninguno

		mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.		
--	--	--	--	--

✓ **TÉCNICA DIDÁCTICA**

Descripción de las actividades

Meditación	Lograr que los participantes contacten con las sensaciones y emociones que traen consigo e identifiquen cómo se modifican o permanecen al iniciar el taller.	10 min	Ninguno
Molécula de sensaciones y emociones	Que los participantes contacten con sus sensaciones corporales y logren experimentar e identificar emociones que se presenten durante el contacto con sus compañeros.	20 min	Ninguno

Se les pide a los participantes que se levanten y formen un círculo, luego se les indicará lo siguiente, todo el tiempo recordándoles que estén atentos a las sensaciones, emociones y pensamientos que vayan surgiendo:

Te invito a que cierres los ojos y te visualices como un átomo, siente tu forma, tu integridad, tu individualidad. Conecta con tus sensaciones, verifica lo que pasa en cada parte de ese átomo: dónde hay calor, dónde hay frío, identifica cada sensación. Siente la unidad de tu existencia. Ahora una energía de vida comienza a recorrer ese átomo y comienza a vibrar. Vas absorbiendo energía desde abajo y tu cuerpo comienza a vibrar, tus pies, tus piernas, tu cadera se mueven en una vibración de vida; sientes que la energía sube por tu tronco y también comienza a vibrar, La energía recorre tus brazos y tus manos, todo vibra. Eres un átomo lleno de vida, afloja tu cabeza y deja que la energía la inunde también. Todo el átomo está vibrando ahora. Disfruta de esa sensación; siente como la energía te ha inundado y ahora te encuentras vivo.... Ahora, ese átomo ha sido lanzado al universo y flota libremente por él libremente. Camina lentamente por el salón con los ojos cerrados, no te preocupes si chocas con otros átomos; si esto llega a pasar, simplemente continúa tu camino; permite que el suave choque con otros átomos cambie la ruta que llevabas, pero continúa flotando en el universo, disfrutando de la experiencia de haber sido lanzado a la vida, fluye con tu energía y siente lo que te pasa al encontrar otros átomos que flotan como tú, por el universo. Ahora los átomos empezarán a unirse para formar pequeñas moléculas; así con tus ojos cerrados continua tu camino y si encuentras a otro átomo, únete a él, permite que algún otro átomo se les una también. Esa pequeña molécula puede ahora flotar en el universo suavemente, caminen con cuidado sintiendo el placer del contacto que hay entre ustedes; ahora el átomo no está solo; es parte de algo un poco más grande que él, y juntos forman una nueva unidad. Esa pequeña molécula camina a un ritmo, es el ritmo combinado de los átomos que la forman; encuentra ese ritmo; puede ser lento o rápido, pero no deja de flotar en el universo. Ahora todas esas pequeñas moléculas irán encontrando a otras moléculas que flotan por ahí y se unirán entre ellas formando una gran unidad; ahora

forman una gran masa molecular, una macromolécula que se sigue moviendo; se desplaza para un lado y luego para el otro (el facilitador puede ayudar a que se desplacen los participantes): siente el placer de formar parte de esta gran molécula, disfruta de la sensación del contacto con otros átomos, disfruta de la sensación de ser parte de una gran unidad, goza su movimiento. Para un lado y para el otro. Si algún átomo siente el deseo de desprenderse de la gran molécula, lo puede hacer y sentir lo que es estar separado y ser un átomo de nuevo; el átomo puede volver a la masa en el momento que lo desee y experimentar de nuevo la sensación de unidad con otros átomos. El movimiento conjunto, a un lado y a otro. Ahora poco a poco, los átomos se van desprendiendo de la molécula; despréndete de esos átomos que te acompañaron y siente de nuevo tu individualidad, continúa flotando lentamente en ese universo y no te preocupes si llegas a chocar suavemente con otro átomo, deja que el choque modifique tu camino y continúa flotando. Poco a poco vas parando el movimiento y permaneces en un lugar sintiendo lo que pasó en tu cuerpo con esta experiencia, permanece atento a las sensaciones y emociones que se despertaron; observa los pensamientos que vienen a tu mente. Lentamente y como lo desees ve abriendo tus ojos y forma un círculo de nuevo.

Al finalizar se les pregunta si algún participante desea compartir su experiencia y el facilitador concluye diciendo que este ejercicio tenía como finalidad repasar un poco de lo aprendido en las dos sesiones previas: a enfocarse en las sensaciones, emociones y pensamientos que aparecen durante momentos de la vida cotidiana. Además menciona de la importancia de sentirse a uno mismo como una totalidad, que funciona y disfruta de su independencia, pero que también es capaz de formar unidades mayores, siendo parte de una totalidad, con los otros.

Relatos secretos	Que los participantes recuerden situaciones donde la solución adoptada no trajo consecuencias favorables y piensen de qué manera pudo ser diferente. Que valoren otras alternativas	20 min	Un memorama
------------------	---	--------	-------------

Se les pide a los participantes que tomen una tarjeta de una bolsa negra y busquen a la persona que tenga la misma tarjeta con la finalidad de armar parejas. Se les pide que se pongan en un lugar del salón que les guste y se acomoden. Luego se les indica lo siguiente:
Colócate en una postura cómoda y si lo deseas cierra tus ojos; tómate el tiempo de contactar contigo mismo, identifica las sensaciones y emociones que tienes en este momento. Observa los pensamientos que acuden a tu mente y por un momento, vas a dirigir tu pensamiento hacia una situación de tu vida; una situación en la que creas que pudiste haber actuado de una mejor manera. Una situación en la que sentiste que no hiciste lo que debías haber hecho, o en la que pudiste haber hecho otra cosa. Algo cuyas consecuencias no te hayan gustado. Una situación que haya sido muy desagradable, y que no te haya gustado la manera en como terminó. Enfoca toda tu atención en esa situación, recuerda qué fue lo que pasó, cómo te sentías y qué fue lo que hiciste; piensa qué fue lo que te llevó a actuar de ese modo; recuerda las sensaciones y emociones que te llevaron a actuar así. No eres culpable. Simplemente actuaste como creíste en ese momento que debías actuar: qué pensamientos hubo en ese momento que te hicieron creer que tenías que actuar así? Identifícalos y conecta con ellos. ¿Qué sensación, qué emoción me llevó a pensar así? Una vez que recordaste los pensamientos que acudieron a ti en aquel momento, recuerda la acción que llevaste a cabo. ¿Qué decisión tomaste con base en esos sentimientos y pensamientos? Recuerda lo que sentiste al actuar así, qué ocurrió a tu alrededor? Qué consecuencias te trajo la acción que llevaste a cabo? Ahora, lentamente abre tus ojos y si lo deseas, comparte la historia que recordaste con tu pareja, pláticale que fue lo

que sucedió, incluyendo la descripción de las sensaciones y emociones que te abordaron, cuéntale los pensamientos que en esa ocasión acudieron a tu mente y cómo te llevaron a actuar de determinada manera, dile por qué no te gustó haber actuado así y qué consecuencias desfavorables te produjo. Luego, piensa en cómo pudiste haber actuado diferente y qué cambiarías en tu manera de actuar de aquél momento, si es que pudieras volver a vivirlo. Tendrá 7 minutos cada uno para contar su historia y luego cambiarán papeles. El otro simplemente escuchará la historia tratando de comprender lo que la otra persona vivió y tratando de ponerse en sus zapatos, tratará de sentir lo que el otro sintió y escuchará de manera empática.

Al finalizar las parejas de compartir su experiencia, se formará un círculo de nuevo y el facilitador explicará que el presente ejercicio buscó permitir a los participantes que valoraran situaciones problemáticas previas, y analizaran los intentos de solución adoptados en el pasado, buscando ahora nuevas alternativas de solución para en un futuro, contar con más herramientas de acción. Dirá que estamos en un momento clave de la reflexión, ya que la finalidad de la misma será el permitir a la persona contar con un abanico más amplio de modos de acción en el futuro; la reflexión le permitirá contar con más posibilidades de solución.

Luego dirá que para contar con más herramientas en situaciones futuras, es necesario conocer con lo que se cuenta en la actualidad, razón por la cual fue diseñado el siguiente ejercicio:

Capacidades y Limitaciones	Que los participantes realicen un examen de sí mismos y sean capaces de identificar los puntos de oportunidad con mayor relevancia para el momento actual de su vida; que sean capaces de jerarquizar y fijarse objetivos de trabajo	30 min	Hojas blancas y lápices, Tarjetitas y plumas
----------------------------	--	--------	---

El Facilitador entrega a los participantes una hoja de papel y los lápices.

II. Les pide a los participantes que en el lado derecho de la hoja listen sus habilidades, talentos, capacidades , recursos y fuerzas positivas, y en el izquierdo debilidades, limitaciones, incapacidades y errores.

III. El Facilitador hace hincapié en que sean revisadas todas las áreas:

- Física,
- Intelectual,
- Emocional,
- Espiritual y
- Social.

IV. Al terminar el listado, se les pedirá que analicen sus respuestas y pongan: una "C" si es factible de cambio, "D" si es factible de desarrollo y "A" si no es factible ninguna de las dos.

El facilitador repartirá entonces cinco tarjetitas y se les pedirá que escriban en cada una un aspecto factible de cambio o desarrollo, se les pedirá que elijan las cinco más importantes de la lista que hicieron, omitiendo aquellas cosas en las que no se puede hacer nada: únicamente escoger cinco cosas que puedo cambiar o desarrollar y que en este momento sean muy importantes para mí. Una vez elegidas los cinco elementos más importantes, deberán acomodarlos en orden de importancia: ¿cuál es el que más urge cambiar o desarrollar? ¿cuál después de ese? Y así sucesivamente hasta haber acomodado los 5 en orden de prioridades. Una vez acomodada la lista por jerarquía, se les preguntará si están seguros de ese orden, si no hay antes del que colocaron primero algo que requieran con mayor urgencia; si están seguros de que esa primera tarjeta es en este momento de su vida lo que tiene absoluta prioridad y en lo que desean enfocar todas sus energías.

Se les explicará que este ejercicio es de suma importancia pues les permite conocerse mejor y tener claro un objetivo de acción en el cual deberán enfocar toda su atención y energía, dejando los otros para trabajar en ellos una vez que se haya logrado ese primer punto. Se les explica que es muy importante fijarse objetivos de acción claros, precisos y bien delimitados, y concentrar toda la atención en uno a la vez, para poder lograr cambios. Se les pedirá que conserven sus tarjetas y que ellos mismos las vuelvan a revisar una vez que hayan logrado trabajar el aspecto que consideraron prioritario en este momento de su vida.

Haz lo que quieras	Que los participantes se animen a soltar su cuerpo y experimentar cualquier cosa que se les venga a la mente, permaneciendo atento a los pensamientos, creencias y juicios que aparecen.		Música
--------------------	--	--	--------

Finalmente se les pedirá a los participantes que se coloquen en círculo y escuchen la música que se les va a poner, se les pedirá que sientan la música y permanezcan atentos a cada sensación que les provoque la misma, así como a las distintas emociones que vayan surgiendo con cada movimiento que efectúen. Se les pedirá que se muevan como quieran, no se trata de un baile, pero si sienten deseos de bailar, pueden hacerlo. Pueden cerrar los ojos si lo desean o mantenerlos abiertos si lo prefieren. Deberán hacer lo que se les antoje, pueden hacer caras graciosas, tirarse al suelo, brincar, actuar diferentes posturas, o lo que sea. Deberán asimismo permanecer atentos a los pensamientos que acuden al momento de querer hacer algo, si no quiero o me cuesta trabajo hacer algo, está bien, pero dame cuenta de que clase de pensamientos son los que me impiden hacer cosas: pienso que los demás se pueden reír de mí, quizá creo que soy muy importante y todos deberán estar observándome, quizá creo que yo no debo verme mal y no puedo hacer caras que me hagan ver mal, o quizá pienso que me quiero divertir, o puedo intentar dirigir mi pensamiento y soltarme para experimentar que paso si hago cosas nuevas, cosas locas, cosas diferentes. Nadie se está fijando en mí, cada quien estará atento en sus propias sensaciones, sus propias emociones y pensamientos. Goza de la música, vive la experiencia de hacer cosas sin sentido, explora lo que es concentrarte en tu propia experiencia. Ríete, llora, grita, salta, actúa como un tonto, como un genio,

haz lo que quieras!!			
Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.	20 min	Ninguno

✓ CARTA TEMÁTICA

SESIÓN NO. 4

Tema	Actividad	Objetivos	Tiempo	Materiales
Introducción	Meditación	Lograr que los participantes contacten con las sensaciones y emociones que traen consigo e identifiquen cómo se modifican o permanecen al iniciar el taller.	5 min	Ninguno
Repaso del enfoque en las sensaciones, emociones y pensamientos.	Tai chi	Que los participantes logren sentir movimientos coordinados de su cuerpo, prestando atención a las sensaciones corporales, emociones y pensamientos.	15 min	Ninguno
Identificación de conductas asertivas, pasivas, agresivas	Fotografías de actitudes	Que los participantes sean capaces de reconocer las características no verbales y conductuales de las actitudes asertivas, pasivas y agresivas.	20 min	Ninguno
Estrategias asertivas: Técnica del sandwich	Video de asertividad	Que los participantes practiquen identificando distintos tipos de conductas: asertivas, pasivas, agresivas, y que adquieran algunas herramientas para poder actuar asertivamente	10 min	Video, lap-top, cañón.
Práctica de la identificación de conductas asertivas, pasivas y agresivas	Define la conducta	Que los participantes practiquen la identificación de distintos tipos de conductas y sean capaces de catalogarlas como asertivas, pasivas o agresivas	10 min	Hojas de trabajo
Observar el proceso de	Angustia en el elevador	Que los participantes puedan observar una situación		Video, lap-top, cañón

reflexión desde fuera		de perplejidad en una persona ajena y sean capaces de identificar los pasos de la reflexión vistos hasta ahora		
Conclusiones	Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.	20 min	Ninguno

✓ **TÉCNICA DIDÁCTICA**

Descripción de las actividades:

Tema	Actividad	Objetivos	Tiempo	Materiales
Introducción	Meditación	Lograr que los participantes contacten con las sensaciones y emociones que traen consigo e identifiquen cómo se modifican o permanecen al iniciar el taller.	5 min	Ninguno
Repaso del enfoque en las sensaciones, emociones y pensamientos.	Tai chi	Que los participantes logren sentir movimientos coordinados de su cuerpo, prestando atención a las sensaciones corporales, emociones y pensamientos.	15 min	Ninguno
<p>Se les pide a los participantes que se coloquen en círculo y se les da una breve explicación sobre el Tai-chi:</p> <p>. El Facilitador empieza con una breve descripción del t'ai chi y la forma en que debe usarse:</p> <p>T'ai Chi Chuan es una antigua disciplina china practicada para mejorar la salud, para meditar, como ejercicio, para liberar energía ("Chi") y para autodefensa.</p> <p>La lenta liberación de los movimientos enfatiza el conocimiento integral de la persona; el conocimiento del cuerpo, la respiración, relajación y movimiento continuo; la mente alerta y serena: en el aquí y el ahora; el equilibrio y economía en los movimientos.</p> <p>Aunque hay formas clásicas para aprenderlo esto requiere de muchos años de aprendizaje, la esencia del T'ai Chi es la expresión de uno mismo a</p>				

través de integrar los movimientos, todos los días de la vida.

II. Se pide a los participantes se coloquen alrededor del salón, dejando espacio suficiente para moverse. El facilitador les dice que ellos experimentarán con sus cuerpos a medida que se den las instrucciones. Se les sugiere que presten atención a los sentimientos y a los cambios de humor que se presenten durante el ejercicio, y a las diferentes áreas de tensión; así como a la sobre compensación del equilibrio durante los movimientos. Se explica que "la mayor parte del tiempo no hacemos caso de los mensajes corporales sutiles, la economía en los movimientos y las tensiones musculares crónicas que se presentan por movernos rápidamente de donde estamos, a donde queremos estar". Generalmente ignoramos o damos por sentado la vida interior, el proceso del movimiento.

III. El Facilitador pone la música de fondo e inicia: el movimiento del T'ai Chi Chuan, haciendo pausas entre cada uno al darles las instrucciones:

1. Separen los pies hasta quedar paralelos con los hombros. Lentamente doblen las rodillas. Escuchen interiormente; sientan la postura de su cuerpo, las ligeras tensiones y contracciones, escuchen los latidos de su corazón, escuchen su respiración.

2. Lentamente, con las rodillas dobladas, levanten la pelvis y la cadera hasta que quede paralela al suelo. Ahora usen la pelvis para acunar su estómago y los intestinos en vez de sujetarlos al diafragma. Para respirar usamos el diafragma y no el pecho. Relajen los hombros y el pecho y respiren con el diafragma, con la parte inferior del abdomen. Justo cuando esto suceda relájense y respiren lenta y regularmente.

3. Enfoquen su atención en el estómago, unos cinco centímetros abajo del ombligo. Este es su "tant'ien", su "centro". Empleen la fantasía, imaginen una gran bola de fuego o un horno en ese lugar, que mandará chorros de energía a cualquier parte de su cuerpo. Sienta fuerte y sólido en su tant'ien.

4. Con su tant'ien, los haga sentir fuertes de abajo de la cintura, permitan que la parte superior de su cuerpo se haga ligera, dejen flotar su cabeza. Déjenla girar lentamente en pequeños círculos hasta que encuentre el punto donde su cabeza está en equilibrio, la cara hacia delante y la barbilla ligeramente hacia abajo. Imaginen que la parte superior de su cabeza está sostenida por un delgado hilo desde el techo o el cielo. Entre su abdomen hundido y su cabeza flotando, la espalda estará derecha pero no tirante o rígida. La espalda deberá permanecer siempre perpendicular al suelo, de lo contrario habrán "roto la postura" y perdido el balance o crearán innecesariamente un distractor de tensión.

5. Nuevamente sientan el ritmo de la respiración e imaginen que la parte superior de su cuerpo es atravesada por olas de energía con cada respiración.

6. Mantengan la lengua sumergida contra el paladar (Esto afecta la corriente de energía)

7. Enfoquen su pensamiento en las piernas. Piensen que su peso está bien distribuido. En el T'ai Chi nos enfrentamos continuamente a cambios opuestos: YIN y YANG- positivo y negativo, fuerte y débil, activo y pasivo, etc. Trasladen todo su peso de una pierna a la otra muy lentamente. La pierna que sostiene el peso es su pierna "fuerte", "llena" o sea YANG. Cuando pase su peso a la otra pierna, aquélla se convierte en la "ligera", "débil" o YIN. Los movimientos continúan cambiando YIN a YANG y nuevamente al contrario.

8. Manteniendo las piernas dobladas y rectas, de un paso hacia adelante, muy lentamente, pisando primero con el talón. Dejen que sea un paso "vacío", sin peso ni energía, pasando poco a poco, hasta que todo el pie se apoye en el piso. Continúe caminando lentamente en la misma forma hacia adelante, apoyando el talón primero, luego todo el pie y finalmente cargar el peso del cuerpo.

9. Ahora de un paso hacia atrás teniendo cuidado de "mantener la postura" Al caminar hacia atrás apoye primero los dedos de los pies nuevamente con un paso "vacío" hasta que todo el pie esté apoyado, luego cargue el peso del cuerpo. Continúe caminando hacia atrás.

10. Ahora experimente caminar hacia adelante, hacia atrás y de lado a lado, experimentando el cambio de la carga del peso del cuerpo. Muévase lentamente para que pueda enfocarse en la sensación y no en el movimiento. Imagine la energía de su tant'ien recorriendo sus dos piernas una y otra vez.

11. De la misma forma en que sus piernas están una frente a la otra en posición T'ai Chi, se encuentran también sus brazos y la parte superior de su cuerpo están en posición opuesta a la mitad inferior. Mientras usted se mueve, sienta como una pierna se vuelve "pesada", así como el brazo del lado opuesto. La otra pierna y su brazo opuesto están "ligeros". En tanto usted se mueve y el peso del cuerpo varía, el lado opuesto es el que experimenta "la carga". Nuevamente imagine la energía de su tant'ien recorriendo sus brazos y piernas.

12. Vivimos en un océano, un universo de energía. Con cada movimiento imagine que está nadando a través de esa energía. Sienta el movimiento de su cuerpo a través de ese océano. Relájese completamente, usando solamente los músculos necesarios para cada movimiento. Permita que sean sus dedos los que guíen el movimiento de sus brazos. Imagine corrientes de energía surgiendo de las palmas de sus manos y las puntas de sus dedos.

13. Cuando siga su corriente de energía, ésta lo moverá. Todo movimiento es circular, tan largo como para semejar una línea o tan pequeño como parecer un punto.

14. Experimente con sus propios movimientos. Use todo su cuerpo como si fuera una sola pieza. Muévase hacia arriba y hacia abajo, hacia adelante y hacia atrás, de lado, hacia dentro y hacia fuera. Contrayéndose y expandiéndose.

15. Mientras se mueve, haga conciencia de su respiración. Deje que su respiración corresponda a su movimiento. Exhale mientras se mueve para abajo, hacia atrás o hacia dentro; inhale cuando se mueva hacia arriba, hacia adelante o cuando se expanda.

16. Utilice su visión periférica y manténgase abierto a todas sus sensaciones. No enfoque su atención a una sola cosa porque de esa forma se limitaría. Siga la corriente de su estimulación sensorial. Haga conciencia de la sincronía de los movimientos de su cuerpo y de los demás que se mueven a su alrededor.

17. Nuevamente imagínese moviéndose en un océano de energía. Mientras alguien se mueve y crea una ola, llénese con su propio movimiento, mientras alguien más ocupa el espacio que usted deja. Deje que todos los movimientos sean tan lentos como sea posible, complementándose con los movimientos de los demás. Todos los participantes están conectados por las mismas corrientes en el océano de energía.

VI. Siguiendo las instrucciones para los movimientos T'ai Chi Chuan, los participantes son alentados, para que experimenten concienzudamente el uso de los principios, en los movimientos cotidianos. El Facilitador dice que lo que ellos descubrieron es la esencia del T'ai Chi. Sugiere que intenten los movimientos durante diez o quince minutos en las mañanas, y también otro tanto por las noches y durante sus actividades del día.

VII. El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.

Identificación de conductas asertivas, pasivas, agresivas	Fotografías de actitudes	Que los participantes sean capaces de reconocer las características no verbales y conductuales de las actitudes asertivas, pasivas y agresivas.	20 min	Rotafolio, plumones
<p>I. El Facilitador pide a los participantes que hagan una lista de lo que asocian con la palabra "Asertivo" y registren sus respuestas en el rotafolio.</p> <p>II. Se les pide piensen en el individuo "más sumiso" que conozcan, (es decir; no asertivo). Individualmente imaginen las características de conducta que asocian con esas personas. Posteriormente, se les indica que vayan de un lado para otro tomando actitudes sumisas, sin utilizar palabras.</p>				

III. Después de cinco minutos, se les pide a los participantes "se queden como estatuas" en una posición que demuestre comportamiento sumiso y miren a la gente de su alrededor e identifiquen similitudes en sus comportamientos.

IV. El Facilitador solicita comentarios acerca de las manifestaciones no-verbales de sumisión (o no asertivos). Hace una lista de ellas en el rotafolio. (Usualmente los comentarios incluirán componentes tales como contacto visual, posturas, expresiones faciales y interacción distante)

V. Después de que todas las respuestas son registradas por el Facilitador, los participantes cambian de su comportamiento de sumisión a uno de agresividad. Nuevamente, se les dice que piensen en el comportamiento de la persona más "agresiva" que hayan visto utilizando el salón en la forma que lo deseen para desempeñar su papel agresivo con actitudes no-verbales. La única restricción que existe es que no haya abusos físicos o destrucción de propiedad.

VI. Al final de los cinco minutos, el Facilitador ordena permanecer en una "posición de estatuas" mostrando un comportamiento agresivo y mirando a su alrededor para observar similitudes en el comportamiento de otros miembros.

VII. Posteriormente se solicitan comentarios acerca de las similitudes de los comportamientos no verbales que se observaron y que estén relacionados con la agresividad, anotando los comentarios en el rotafolio.

VIII. El Facilitador describe las características del comportamiento de una persona "asertiva", enfocándose en los componentes no verbales. ("La persona asertiva establece buen contacto visual, se para confortable pero firmemente en sus dos pies con sus brazos colgando a los costados. La persona asertiva defiende sus derechos al mismo tiempo que respeta los de los demás, está consciente de sus sentimientos y los maneja tan pronto se le presenten, trata sus tensiones y las dirige en forma constructiva". Se puede añadir: "La persona asertiva hace frases con "YO", usa palabras cooperativas, construye oraciones que enfatizan su interés y busca equilibrio en el poder")

IX. El Facilitador dirige a los participantes para que piensen en una persona que hayan observado y que se adapte lo mejor posible a la descripción de una persona asertiva y representen el comportamiento de esa persona en forma no verbal.

X. Después de cinco minutos, se da la orden de "quédense como estatuas" como se hizo con anterioridad y que observen y comparen la conducta de los demás.

XI. Se lleva a cabo una discusión conducida por el Facilitador sobre las diferencias entre los comportamientos, sumiso, agresivo y asertivo

<p>haciendo una lista en el rotafolio. Se puede hacer una comparación de esta lista con las respuestas originales que se anotaron en el paso I.</p> <p>XII. El Facilitador dirige una discusión sobre la aplicación del comportamiento asertivo en las situaciones cotidianas. Se alienta a los participantes a discutir situaciones en las que ellos son generalmente asertivos y otras en las que les gustaría ser más asertivos.</p> <p>XIII. El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.</p>				
Estrategias asertivas: Técnica del sandwich	Video de asertividad	Que los participantes practiquen identificando distintos tipos de conductas: asertivas, pasivas, agresivas, y que adquieran algunas herramientas para poder actuar asertivamente	10 min	Video, lap-top, cañón.
Se le pedirá a los participantes que observen el video con atención.				
Práctica de la identificación de conductas asertivas, pasivas y agresivas	Define la conducta	Que los participantes practiquen la identificación de distintos tipos de conductas y sean capaces de catalogarlas como asertivas, pasivas o agresivas	10 min	Hojas de trabajo
Se les pasarán a los participantes las hojas de trabajo y se les pedirá que identifiquen el tipo de conducta que se describe, marcando con una X la respuesta que le corresponda: conducta asertiva, agresiva o pasiva.				
Observar el proceso de reflexión desde fuera	Angustia en el elevador	Que los participantes puedan observar una situación de perplejidad en una persona ajena y sean capaces de identificar los pasos de la reflexión vistos hasta ahora		Video, lap-top, cañón
Se le pedirá a los participantes que observen el video e identifiquen los pasos de la reflexión que la chica del video está llevando a cabo y cuáles le están faltando, llevándolos a cabo ellos mismos al colocarse en su situación.				
Conclusiones	Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.	20 min	Ninguno

✓ **CARTA TEMÁTICA**

SESIÓN NO. 5

Tema	Actividad	Objetivos	Tiempo	Materiales
Introducción	Meditación	Lograr que los participantes contacten con las sensaciones y emociones que traen consigo e identifiquen cómo se modifican o permanecen al iniciar el taller.	5 min	Ninguno
Repaso del enfoque en sensaciones	Baile	Que los participantes suelten su cuerpo y tengan oportunidad de enfocarse en las sensaciones que surgen durante el movimiento y al escuchar la música.	15 min	
Repaso del enfoque en emociones	Chicho se murió	Que los participantes exploren diversas emociones acerca de una misma situación		
Repaso del problema en el presente	Reparto de papeles	Que los participantes sean capaces de cuestionar la creencia de que una persona es como ya es, y no puede cambiar. Experimentar diversos roles.		
Repaso del problema en el pasado	Intercambio de secretos	Que los participantes puedan ver una situación que consideran problemática desde fuera, así como lograr empatía hacia los problemas de otros	30 min	
Repaso del problema en el futuro	Epitafios	Que los participantes tomen conciencia de la posibilidad de la muerte y la adopten como recurso en el desarrollo de sí mismos.		
Proceso de reflexión completo	Paradoja	Brindar a los participantes la oportunidad de llevar a cabo el proceso completo de reflexión y diseñar sus propias estrategias de acción ante una situación de perplejidad		
Post-test	Aplicación del post-test	Obtener información específica sobre el sistema de creencias con el que los participantes salen del taller, así como de la clase de discurso que manejan para explicar su forma de sentir, pensar y actuar.	10 min	Post-tests impresos
Conclusiones	Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí	20 min	Ninguno

		mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.		
--	--	--	--	--

✓ **TÉCNICA DIDÁCTICA**

Descripción de las actividades:

Tema	Actividad	Objetivos	Tiempo	Materiales
Introducción	Meditación	Lograr que los participantes contacten con las sensaciones y emociones que traen consigo e identifiquen cómo se modifican o permanecen al iniciar el taller.	5 min	Ninguno
Repaso del enfoque en sensaciones	Baile	Que los participantes suelten su cuerpo y tengan oportunidad de enfocarse en las sensaciones que surgen durante el movimiento y al escuchar la música.	15 min	
Se pedirá a los participantes que sigan el ritmo de la música, la cual comienza primero lentamente y va subiendo poco a poco de tono.				
Repaso del enfoque en emociones	Chicho se murió	Que los participantes exploren diversas emociones acerca de una misma situación		
<p>I. Colocados todos en un círculo, un participante inicia la rueda diciendo al que tiene a su derecha "Se murió Chicho", pero llorando y haciendo gestos exagerados.</p> <p>II. El de la derecha le debe responder lo que se le ocurra, pero siempre llorando y con gestos de dolor.</p> <p>III. Luego deberá continuar pasando la "noticia" de que Chicho se murió, llorando igualmente, y así hasta que termine la rueda.</p> <p>IV. Puede iniciarse otra rueda pero cambiando la actitud. Por ejemplo: riéndose, asustado, nervioso, tartamudeando, borracho, etc. El que recibe la noticia deberá asumir la misma actitud que el que la dice.</p>				
Repaso del problema en	Reparto de papeles	Que los participantes sean capaces de cuestionar la		

el presente		creencia de que una persona es como ya es, y no puede cambiar. Experimentar diversos roles.		
<p>El facilitador le pedirá a los participantes que tomen un papel de una bolsa negra; en ella estarán una serie de roles que los participantes deberán adoptar:</p> <p style="text-align: center;">LISTA DE PAPELES</p> <p>A. Fanfarrón. Exagerada agresión amenaza a los demás: "Obsérvalo muchachito" B. Buen muchacho. Exagerado calor, trata de complacer a los demás, sonrío: "¡qué bonito día!" C. Juez. Crítica exagerada falta de confianza en los demás, los culpa: "Yo sí conozco la verdad" D. Protector. Apoyo exagerado, mima a los demás les da caridad: "Déjame ayudarte" E. Débil. Exagera sensibilidad, impotente, confuso, pasivo: "Por favor no me hagan daño". F. Dictador. Exagerada fuerza, paternalista y autoritario, manda: "¡Haz esto; no hagas aquello!" G. Colgado. Dependencia exagerada, le gusta que cuiden de él, manejado por los demás: H. "No puedo vivir sin ti". I. Calculador. Exagerado control, perfeccionismo, trata de burlar a los demás: "Esto no está bien".</p> <p>Se les pide que caminen por el salón y platiquen lo que les ha pasado durante el día (pueden inventar algunas cosas para que quede mejor con el papel) adoptando el papel que les haya tocado, y luego escuchen al compañero, tratando de adivinar el papel que el otro interpreta. Luego volverán a tomar otro papel para hacer la misma descripción pero desde el nuevo papel asignado. La idea es que comprendan cómo las conductas y la forma en que uno actúa dependen del papel que uno adopta. También que se hagan conscientes de que la personalidad no es algo acabado, sino que uno puede decidir introducir cambios en cualquier momento y que es posible experimentar diversas actitudes.</p>				
Repaso del problema en el pasado	Intercambio de secretos	Que los participantes puedan ver una situación que consideran problemática desde fuera, así como lograr empatía hacia los problemas de otros	30 min	
<p>. El instructor distribuye una hoja a cada uno de los participantes.</p> <p>II. Los participantes deberán describir, en una hoja las dificultades que siente para relacionarse con las demás personas y que no les gustaría</p>				

exponer oralmente.

III. El instructor recomienda que todos disfracen la letra, para no revelar el autor.

IV. El instructor solicita que todos doblen la hoja de la misma forma que los demás participantes. Una vez recogidas estas serán mezcladas, distribuyendo luego las hojas dobladas a cada participante.

V. El instructor recomienda que cada uno asuma el problema de la hoja, como si el participante fuera el autor, esforzándose por comprenderlo.

VI. Cada uno a su vez, leerá en voz alta el problema que había en la hoja, usando la primera persona "Yo" y haciendo las adaptaciones necesarias, para proponer una solución.

VII. Al explicar el problema a los demás, cada uno deberá representarlo.

VIII. No será permitido debatir ni preguntar sobre el asunto, durante la exposición.

IX. Al final, el instructor podrá liderar el debate sobre las reacciones.

X. El instructor guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida

Formular las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te sentiste al describir tu problema?
- ¿Cómo te sentiste al explicar el problema de otro?
- ¿Cómo te sentiste cuando tu problema fue contado por otro?
- A tu entender, ¿el otro comprendió tu problema?

- ¿Consiguió ponerse en la situación?
- ¿Sentiste que comprendías el problema de las otra persona?
- ¿Cómo te sentiste en relación con los otros miembros del grupo?
- ¿Cambiaron tus sentimientos en relación con los otros, como consecuencia de este ejercicio?

Repaso del problema en el futuro	Epitafios	Que los participantes tomen conciencia de la posibilidad de la muerte y la adopten como recurso en el desarrollo de sí mismos.		
----------------------------------	-----------	--	--	--

El instructor entrega a cada participante una hoja de papel y un lápiz.

II. Les pide que escriban su propia esquela, al día de hoy, explicando que cada uno es libre de escribirla en la forma que prefiera.

III. El instructor solicita voluntarios que quieran compartir con el grupo su esquela.

IV. Se comenta el ejercicio en grupo.

V. El instructor guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.

LA ESQUELA

_____ murió ayer a la edad de _____ de _____.

Era miembro de _____

Le sobreviven _____

En la época de su muerte se dedicaba a _____ para llegar a ser _____.

Será recordado por _____ porque _____.

Será llorado por _____ porque _____

El mundo perderá su valiosa contribución en las áreas de _____

Aunque siempre lo deseó, no logró _____

El cuerpo será _____

Se pueden enviar flores _____

En lugar de flores _____

Al terminar se pedirá a los participantes que redacten otra esquela que les gustaría que apareciera si murieran dentro de 5 años.

Comentarios en grupo.

Proceso de reflexión completo	Paradoja	Brindar a los participantes la oportunidad de llevar a cabo el proceso completo de reflexión y diseñar sus propias estrategias de acción ante una situación de perplejidad		
-------------------------------	----------	--	--	--

Se les explica a los participantes que este es el ejercicio final y que servirá para ganarse los puntos que su maestra les había prometido; es como la prueba final de que habían aprendido del taller. Se les dice que deberán salir y conseguir que una persona les haga un dibujo de sí misma y les

hable de ella, material con el cual ellos deberán volver al salón para demostrar que han aprendido a ser más asertivos. Tendrán 10 minutos previos para reflexionar acerca de lo que este ejercicio genera en ellos, para esta reflexión deberán seguir todos los pasos del mapa y escribir sus reflexiones en una hoja. Al final de su reflexión deberán haber sido capaces de elaborar la estrategia a seguir en esta situación, con la finalidad de lograr sus propios objetivos.

Post-test	Aplicación del post-test	Obtener información específica sobre el sistema de creencias con el que los participantes salen del taller, así como de la clase de discurso que manejan para explicar su forma de sentir, pensar y actuar.	10 min	Post-tests impresos
Conclusiones	Reflexión grupal	Inducir a que l@s participantes encuentren por sí mismos los primeros cuatro pasos de la reflexión, de acuerdo a las experiencias vividas durante el taller.	20 min	Ninguno

RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

A) RESULTADOS DEL EJERCICIO “ATENCIÓN A MI CUERPO”

DESCRIPCIONES HECHAS POR LOS PARTICIPANTES EN EL EJERCICIO DE “ATENCIÓN A MI CUERPO” QUE SE LLEVÓ A CABO LUEGO DE LA “DISCUSIÓN DE ENTRENADORES”

Participante No. 1

“En el comienzo se me hizo raro, sabía que era ejercicio pero no entendía hacia donde iba dirigido, me sentía un poco tímido antes de empezarla, con las manos intranquilas y con un poco de sudor, después cuando me di cuenta que era una actuación me dio risa en mi interior, pero no quise darla a conocer por falta de respeto, al finalizar estaba muy relajado y tranquilo.”

Participante No. 2

“En el principio cuando ella le dijo de la caja si pensé que se les había olvidado algo pero cuando empezaron a “discutir” ya no lo creí y me dio mucha mucha risa y si me reí pero me fui aguantando un poco ya después pensé como no se dieron cuenta antes pero después imaginé y si en serio ya no dan el taller ya no me quedará toda la semana pero me seguía dando risa porque como que Diana quería reírse cuando se pusieron a bailar me dio más risa por que se veían muy chistosos. “

Participante No. 3

“Al principio del conflicto me di cuenta que fingían, pues cuan a alguien se le olvida algo no lo toma tan a la ligera y si estás en equipo, tu compañero no te pone en evidencia con todos, sentí ganas de reír al ver como ella hacía sus ojos de mala pero se veía feliz, la risa me hacía sentir como un suspiro en el pecho. Sentí ternura cuando ella bailó y lo invitaba a jugar, en un momento los dos se miraron a los ojos y sentí bonito, como ¡ay qué tierno! Cuando bailaron pensé ¿qué estarán pensando ellos? Sé que lo hacen para mostrar que no debemos de tener pena de hacer cosas raras, pero pensaba como ella estará afrontando eso.”

Participante No. 4

“Cuando comenzó el conflicto de la caja, me dio mucha risa pero me la aguanté. Por un momento pensé que nos iríamos temprano pero después solo me preguntaba para qué lo hacían. Y cuando pusieron la música solo me dio risa y esperé a que acabaran.”

Participante No. 5

“Al principio si me la creí, y pensé en que podrían seguir con la otra actividad, después como vi que era falso y observé, pensé que deben tener un gran valor para hacer esa representación, porque a mí me daría pena. Mi respiración era tranquila pero tenía las manos frías.”

Participante No. 6

“Sentía muchas cosquillas de nervios porque tenía muchas ganas de reírme y no podía aguantar más. Desde el principio se veía súper actuado o sea que no sentí mal por ninguno

más bien era muy gracioso. Todo el tiempo tuve ganas de reírme. Escuchar la risa de los demás me daba más risa.”

Participante No. 7

“Al principio tensión me quedé muy quieta y conforme me di cuenta que era una actuación mis músculos se fueron relajando. Con la música me dio risa pero también nervios (sensación en el estómago y temblor en las manos) al pensar que quizá así sean las actividades.”

Participante No. 8

“Pues me dio risa porque no les creí nada, se vio muy obvio, aunque hubiera estado genial que se hubiera visto más creíble, para ver como reaccionaban, no pensé mucho, pues no sentí nada en especial, solo que ahora solo pienso en comida.”

Participante No. 9

“Asombro, me reí, me angustié una sensación rara en el estómago, pensé en que podía irme, sentí que fue muy dramático, más asombro y más angustia.”

Participante No. 10

“Cuando comenzaron a discutir me dio mucha risa porque desde un principio no creí nada de eso. También cuando empezó la música me dio risa al empezar los dos a bailar”

Participante No. 11

“En el primer momento que Diana le preguntó a Ricardo de la caja y al decirle que no la trajo y empezaban a discutir sentí así como que de será verdad, ya conforme fueron discutiendo más tuve una sensación de miedo, pensé que se iba a poner peor y cuando dicen este taller ya no se hará, me sentí como que pues bueno ya ni modo. Ya hasta después dije ujuuu me podré ir a tomar el viernes temprano. Pero luego dije no, lo tenían planeado.”

Participante No. 12

“Cuando empezaron a discutir luego me percaté que solo actuaban y me dio risa porque luego se notó que era pura actuación lo que estaban haciendo y eso me pareció muy divertido, cuando comenzaron a bailar me sentí alegre porque se movían muy raro y las caras que ponían me daban risa.”

Participante No. 13

“Pensé al principio que mal, ya no vamos a hacer nada y como fui viendo el desarrollo pensé que bien, sabía que era una actuación y encima cómica. Al principio sentí un poco de angustia pero fue desapareciendo rápidamente”

Participante No. 14

“Pues bueno la verdad creo o al menos para mí fue muy obvio que era algo preparado no sentí algo corporal solo que ya sabía por donde era la trama y dije “ok, ya sabemos que es una actuación, ¿qué más harán?””

Participante No. 15

“Sentí que todo era actuado, porque no se veían emociones reales. Me dio un poco de risa pero después traté de ocultarlo. Parecía que lo disfrutaban, por un momento me dieron ganas de estar intoxicado en alcohol, desinhibido.”

Participante No. 16

“La primera sensación fue de incomodidad, porque al principio si me la creí. En mi cuerpo esa sensación de incomodidad fue correspondida por mucho calor en la cara. Cuando me di cuenta de que estaba planeado me dio mucha risa e inmediatamente sentí como mi cuerpo se relajó. Si llegué a pensar que me iría a mi casa más temprano, cuando Diana empezó a reclamar se me hizo justo y la reacción de Ricardo me dio mucho coraje. Cuando empezaron a danzar me dio risa, felicidad y tranquilidad.”

En la siguiente tabla encontramos las descripciones que hicieron los participantes, clasificadas según se refirieran a sensaciones corporales, percepciones emocionales, a pensamientos o a conductas.

No. de Participante	Descripción de una sensación corporal	Descripción de una emoción	Descripción de un pensamiento	Descripción de una conducta
1	Manos intranquilas y con un poco de sudor.	Un poco tímido. Me dio risa en mi interior. Al final, relajado y tranquilo.	Esto es raro. Es un ejercicio, pero ¿Hacia dónde va dirigido? Es una actuación.	No me quise reír por no faltar al respeto.
2		Me dio mucha risa	Si se le olvidó algo. No les creo. Como no se dieron cuenta antes. Si no dan el taller ya no me quedaré toda la semana. Diana quiere reírse. Se ven chistosos.	Me reí pero me fui aguantando.
3	Sentí ganas de reír, la risa me hace sentir como	Ternura, Sentí bonito.	Están fingiendo, pues si alguien olvida algo no lo	

	un suspiro en el pecho.		toma tan a la ligera ni el compañero lo pone en evidencia. Hace ojos de mala pero se ve feliz. ¿Qué estarán pensando ellos? Lo hacen para mostrar que no debemos tener pena. ¿Cómo lo estará afrontando ella?	
4		Me dio mucha risa	Nos vamos a ir temprano. ¿Para qué lo harán?	Me aguanté la risa. Esperé a que acabaran
5	Mi respiración era tranquila pero tenía las manos frías		Lo creí. Podrían seguir con la otra actividad. Como que es falso. Deben tener un gran valor para hacer eso. A mí me daría pena.	Observé
6	Sentía muchas cosquillas de nervios porque tenía muchas ganas de reírme.	No me sentí mal por ninguno, más bien era muy gracioso.	Se ve que está súper actuado.	No podía aguantar más (la risa) Escuchar la risa de los demás me daba más risa.
7	Mis músculos se fueron relajando. Nervios (sensación en el estómago y temblor en las	Tensión. Con la música me dio risa.	Es una actuación. Quizá así serán las actividades.	Me quedé muy quieta.

	manos)			
8		Me dio risa. No sentí nada en especial.	No les creo nada. Es muy obvio. Hubiera estado genial que fuera más creíble para ver las reacciones. No pensé mucho. Ahora solo pienso en comida.	
9	Una sensación rara en el estómago.	Asombro. Me angustié. Más asombro y angustia.	Podré irme. Sentí que fue muy dramático (¿o lo pensé?)	Me reí
10		Me dio mucha risa	No creo nada de esto.	
11		Miedo	Sentí como que ¿será verdad? (¿o lo pensé?). Se va a poner peor. Pues ya ni modo si se cancela el taller. Ujuuu me podré ir a tomar el viernes temprano. No, ya lo tenían planeado.	
12		Me dio risa. Cuando comenzaron a bailar me sentí alegre	Me percaté que solo actuaban. Se nota que es pura actuación lo que hacen. Esto me parece divertido. Se mueven muy raro y las caras que ponen me	

			dan risa.	
13		Al principio sentí un poco de angustia pero se fue desapareciendo rápidamente	Qué mal, ya no vamos a hacer nada. Qué bien, es una actuación y encima, cómica.	Fui viendo el desarrollo.
14	No sentí algo corporal.		Es obvio que es algo preparado. Ya sé por donde es la trama. Ok, ya sabemos que es una actuación ¿qué más harán?	
15		Me dio un poco de risa. Deseo de estar desinhibido.	Sentí que todo era actuado (¿o lo pensé?) No se ven emociones reales. Parece que lo disfrutaban. Quisiera estar intoxicado en alcohol, desinhibido.	Traté de ocultar que me dio risa.
16	Mucho calor en la cara. Me dio mucha risa e inmediatamente sentí como mi cuerpo se relajó.	Incomodidad. La reacción de Ricardo me dio mucho coraje. Cuando empezaron a bailar me dio risa, felicidad y tranquilidad.	Al principio si me la creí. Me di cuenta que estaba planeado. Llegué a pensar que me iría temprano a mi casa. Me pareció justo que Diana reclamara.	

DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL EJERCICIO “ATENCIÓN A MI CUERPO”:

En este ejercicio, la consigna era que los participantes deberían escribir en una hoja en blanco lo que hubieran sentido durante la “Discusión de Entrenadores”, prestando especial atención a

las sensaciones corporales que hubieran detectado. La intención del ejercicio es promover la habilidad de identificar un momento de perplejidad y de enfocarse en las sensaciones que ésta genera, es decir, aprender a distinguir los cambios corporales que se suscitan ante situaciones inesperadas.

A pesar del énfasis que se hizo en que incluyeran descripciones sobre su estado corporal, muchos de los participantes no lo hicieron, lo que podría deberse a que muchos de nosotros, no estamos acostumbrados a prestar atención a este tipo de información. Es por esto que el enfoque en las sensaciones puede resultar más difícil de lo que parece a simple vista. A lo largo de este trabajo se ha sostenido que, en nuestra sociedad occidental, tan racional, el hábito predominante es atender principalmente a los pensamientos.

Podemos ver una correspondencia entre esta afirmación y la cantidad de pensamientos enunciados en las descripciones de los participantes, en comparación con aquellas descripciones sobre sensaciones corporales, emociones o conductas.

Dentro de la categoría de emociones se incluyó la risa. Esto puede ser discutido, debido a que la risa, en sí, no es considerada una emoción bien categorizada, como la ira, el miedo, la alegría, la vergüenza, etc. La risa es más bien considerada una expresión que acompaña a emociones positivas, y algunos podrían decidir incluirla dentro de las sensaciones corporales, pues, efectivamente, va acompañada de sensaciones, como la necesidad de contraer ciertos músculos faciales, en particular los orbiculares de la boca y los ojos, así como de una alteración en la respiración.

Es así que la risa podría considerarse una emoción, si se toma en cuenta la sensación de agradable o desagradable, es decir, si se le considera como una expresión de emociones positivas; o se puede considerar como una sensación corporal si se enfoca uno en los músculos y los cambios que produce en la respiración. En este ejemplo en particular, podemos ver lo difícil que resulta establecer límites entre un aspecto de la experiencia y otro, pues vivimos dicha experiencia de una manera integral. Sin embargo, hemos decidido clasificarla como emoción, ya que casi ninguno de los participantes describió alguna sensación corporal asociada a la risa, y utilizaban la palabra, dentro del contexto, como un término para expresar la emoción que les provocaba un suceso gracioso.

De este modo, podemos ver que empleaban frases como “Me dio risa”, en lugar de “sentía la necesidad de contraer mis músculos faciales”. En los casos donde se describía la risa como algo corporal, ésta se incluyó dentro de la categoría de sensaciones corporales. Tal es el caso de la participante número 3, quien expresó que la risa la sintió “como un suspiro en el pecho”, y la participante número 6, quien la describió como “cosquillas de nervios”. La participante número 16 asoció la risa con sensaciones corporales al decir “me dio mucha risa e inmediatamente sentí cómo mi cuerpo se relajó”. Estas tres personas fueron las únicas que asociaron la risa con algún tipo de sensación corporal.

Otras sensaciones corporales que fueron detectadas fueron:

- Sensaciones en las manos: manos frías, intranquilas, con un poco de sudor, temblor.
- Sensaciones asociadas a la respiración: respiración tranquila

- Sensaciones musculares: relajación o tensión
- Sensaciones en el estómago: nervios, una “sensación rara en el estómago”
- Sensaciones en la cara: mucho calor en la cara.

Cabe mencionar que, de los 16 participantes, solamente 7 describieron sensaciones corporales, 8 participantes no hicieron mención alguna al cuerpo y una participante especificó no haber tenido ninguna sensación corporal. Sin embargo, los 16 participantes, sin excepción, hicieron mención de al menos un pensamiento. A continuación se muestra una pequeña tabla donde se ve el número de pensamientos o ideas enunciadas por cada participante:

Número de participante	Pensamientos enunciados
1	<ol style="list-style-type: none"> 1) Esto es raro 2) Es un ejercicio pero, ¿hacia dónde va dirigido? 3) Es una actuación
2	<ol style="list-style-type: none"> 1) Si se le olvidó algo. 2) No les creo. 3) Como no se dieron cuenta antes. 4) Si no dan el taller ya no me quedaré toda la semana. 5) Diana quiere reírse. 6) Se ven chistosos.
3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Están fingiendo, pues si alguien olvida algo no lo toma tan a la ligera ni el compañero lo pone en evidencia. 2) Hace ojos de mala pero se ve feliz. 3) ¿Qué estarán pensando ellos? 4) Lo hacen para mostrar que no debemos tener pena. 5) ¿Cómo lo estará afrontando ella?
4	<ol style="list-style-type: none"> 1) Nos vamos a ir temprano. 2) ¿Para qué lo harán?
5	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lo creí. 2) Podrían seguir con la otra actividad. 3) Como que es falso. 4) Deben tener un gran valor para hacer eso. 5) A mí me daría pena.
6	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se ve que está súper actuado.
7	<ol style="list-style-type: none"> 1) Es una actuación. 2) Quizá así serán las actividades.
8	<ol style="list-style-type: none"> 1) No les creo nada. 2) Es muy obvio. 3) Hubiera estado genial que fuera más creíble para ver las reacciones. 4) No pensé mucho. 5) Ahora solo pienso en comida.
9	<ol style="list-style-type: none"> 1) Podré irme. 2) Sentí que fue muy dramático (¿o lo

	pensé?)
10	1) No creo nada de esto.
11	1) Sentí como que ¿será verdad? (¿o lo pensé?). 2) Se va a poner peor. 3) Pues ya ni modo si se cancela el taller. 4) Ujuuu me podré ir a tomar el viernes temprano. 5) No, ya lo tenían planeado.
12	1) Me percaté que solo actuaban. 2) Se nota que es pura actuación lo que hacen. 3) Esto me parece divertido. 4) Se mueven muy raro y las caras que ponen me dan risa.
13	1) Qué mal, ya no vamos a hacer nada. 2) Qué bien, es una actuación y encima, cómica.
14	1) Es obvio que es algo preparado. 2) Ya sé por dónde es la trama. 3) Ok, ya sabemos que es una actuación ¿qué más harán?
15	1) Sentí que todo era actuado (¿o lo pensé?) 2) No se ven emociones reales. 3) Parece que lo disfrutan. 4) Quisiera estar intoxicado en alcohol, desinhibido.
16	1) Al principio si me la creí. 2) Me di cuenta que estaba planeado. 3) Llegué a pensar que me iría temprano a mi casa. 4) Me pareció justo que Diana reclamara.

En este cuadro podemos ver que para algunos participantes, la lista de pensamientos asciende hasta a cinco o seis, siendo el promedio de pensamientos para el grupo en general, de más de tres pensamientos por persona.

Así, podemos apreciar que fue mucho más frecuente la descripción de pensamientos que de sensaciones corporales, aún cuando la consigna era enfocarse en estas últimas. El tipo de pensamientos descritos por los participantes fue muy variado, incluyendo:

- Juicios o pensamientos calificativos: esto es raro, como que es falso, no se ven emociones reales, me pareció justo que reclamara.
- Planteamiento de problemas: ¿hacia dónde va dirigido este ejercicio? , ¿para qué lo harán?, ¿será verdad?

- Intentos de explicación: lo hacen para demostrar que no debemos tener pena, ya lo tenían planeado, está preparado, quizá así serán las actividades.
- Pensamientos sobre teorías de la mente de otros: ¿qué estarán pensando ellos? ¿cómo afrontará ella esta situación? ¿cómo hacen eso?, deben tener un gran valor.
- Interpretaciones: Se quiere reír, parece que lo disfrutan.
- Deducciones: Si alguien olvida algo, no lo toma tan a la ligera y el compañero no lo pone en evidencia, entonces... están fingiendo.
- Descripciones sobre lo que se observa: se ven chistosos, hace ojos de mala pero se ve feliz, se mueven muy raro y las caras que ponen me dan risa.
- Predicciones: se va a poner peor.
- Planes a futuro: me podré ir tomar el viernes, ya no vamos a hacer nada, me iré temprano a mi casa, ya no me quedará toda la semana.
- Intentos de solución: podrían seguir con la otra actividad.

Se puede ver también que algunos de los pensamientos se encuentran muy entremezclados con la emoción, confirmando, una vez más, que los límites entre los componentes de la experiencia están muy difusos, y que en realidad los afectos y los pensamientos se encuentran íntimamente ligados. Un ejemplo lo encontramos en la manera en que algunos participantes expresan los pensamientos como sentimientos en su discurso:

“Sentí que fue muy dramático”, “Sentí como que ¿será verdad?”, “Sentí que todo era actuado”.

Estas expresiones, nos harían pensar ¿o sentir? que deben ir dentro de los sentimientos, aún cuando, al parecer expresan más bien ideas o pensamientos. Pues, ¿cómo se siente que algo es dramático?, o ¿cómo se siente la pregunta ¿será verdad?, ¿cómo se siente que algo es actuado? Es verdad que se siente algo, porque siempre estamos sintiendo algo, sin embargo, estas expresiones no nos hablan de una emoción clara, como decir que me sentí “dramatizado”; son más bien expresiones que reflejan un juicio: me parece que la situación fue dramática, esto puede ser un engaño, me parece que están actuando. Por lo cual nos pareció más pertinente colocarlas dentro de los pensamientos que dentro de las emociones. Dentro de las emociones colocamos expresiones tales como: sentí angustia, ternura, timidez, alegría, asombro, incomodidad, felicidad, tranquilidad, que nos parecieron categorías más claras y fácilmente clasificables como emociones. Alguien podría decir que la expresión “sentí como que ¿será verdad?” podría traducirse a la emoción: “sentí incertidumbre” y así clasificarla dentro de las emociones, sin embargo, por la manera en que fueron expresadas en el discurso nos pareció más pertinente considerar estas frases como pensamientos que como emociones. Hay que recordar que la Etnometodología toma en cuenta el contexto total en el que el discurso se presenta, y considera también las condiciones del investigador, por lo que la manera de categorizar y clasificar las respuestas está también en función de la persona que observa el fenómeno, la cual no puede estar aparte del mismo, pues se encuentra inmersa en él, como parte de la experiencia total.

Otras de las frases que expresaron, de manera más directa, emociones (aún cuando siguieron siendo enunciados como pensamientos) fueron aquellas que denotaban cierta empatía hacia la situación y dejaban entrever la emoción subyacente de los participantes, por ejemplo:

La frase “a mí me daría pena”, lleva explícita la emoción de la pena, pero no está afirmando que sintiera dicha emoción, sino que la expresa como posibilidad en el caso de encontrarse en dicha situación.

La frase “parecía que lo disfrutaban, por un momento me dieron ganas de estar intoxicado en alcohol, desinhibido”, expresa una emoción, un deseo de estar en cierto estado anímico (desinhibido), así que bien podría haberse colocado dentro de las emociones, pero se colocó en los pensamientos debido al razonamiento elaborado que subyace a dicha expresión, el cual pudiera ser, por ejemplo: cuando estoy alcoholizado soy desinhibido, ellos están desinhibidos y parecen disfrutar de la actuación, quisiera poder hacerlo también.

En cuanto a las expresiones que se integraron dentro de la categoría de “descripción de conductas”, solo fueron consideradas aquellas que señalaran una reflexión, es decir, aquellas que describieran la propia conducta realizada por el sujeto. No se incluyeron las descripciones que hicieran sobre la conducta de los facilitadores o de los demás compañeros, las cuales fueron consideradas como pensamientos del tipo descriptivo de la situación, tales como: hace ojos de mala, se mueven muy raro.

Dentro de las conductas auto-observadas que fueron descritas en el discurso encontramos:

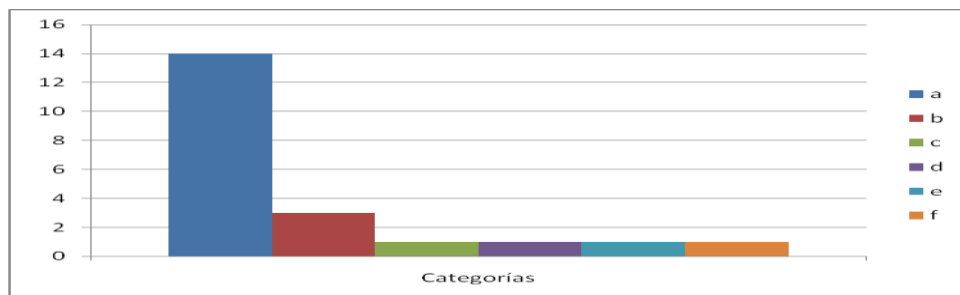
- Conductas de auto-contención: no me quise reír por no faltar al respeto, me reí pero me fui aguantando, me aguanté la risa, no podía aguantar más la risa, traté de ocultar que me dio risa. (cinco participantes hicieron este tipo de descripciones)
- Conductas pasivas de observación, contemplación y espera: Esperé a que acabaran, observé, me quedé muy quieta, fui viendo el desarrollo. (cuatro participantes hicieron este tipo de descripciones)
- Conductas abiertas o activas: Me reí. (una sola persona hizo esta descripción).

B) RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL PRE-TEST

Pregunta No. 1

Cuando tengo un problema, lo primero que hago es...

Categoría	Frecuencia
a) Analizar la situación, buscar opciones de solución y elegir una.	14
b) Buscar ayuda, platicar con un amigo, pedir opinión	3
c) Ser objetiva	1
d) Me conflictúo	1
e) Aislarme para evitar más problemas	1
f) Solucionarlo	1



La mayoría de los participantes mencionó que buscaría una solución al problema, algunos mencionaron que analizarían las posibles opciones y luego elegirían la más óptima. Tres de ellos dijeron que solicitarían ayuda a un amigo o pedirían la opinión de alguien externo al problema. Una de las estudiantes comentó que trataría de ser objetiva ante la situación, lo que puede implicar que trataría de no dejarse llevar por sus emociones, aunque esto no está claro. Un participante dijo simplemente que se conflictúa, aunque no expresó que acción llevaría a cabo. Una alumna dijo que se aislaría para evitar tener más problemas y finalmente, un alumno dijo que solucionaría el problema, aunque no especificó cómo lo haría.

Se puede observar que la mayoría de los participantes están conscientes de que hay varias opciones de solución y buscan realizar un análisis de la situación para buscar dichas opciones y tratar de elegir la mejor para la situación en particular. Este tipo de respuesta muestra cierta capacidad reflexiva, pues implica el uso de diversas hipótesis y la proyección de diversos resultados a partir de cada una, eligiendo la mejor con base en los datos presentes.

Por otra parte, se pueden observar algunas respuestas que muestran una falta de pensamiento reflexivo, tales como el aislarse para evitar más problemas, o el que simplemente dice que se conflictúa, lo cual implica permanecer en la perplejidad sin proponer algún camino o estrategia de solución. Las otras dos respuestas son un poco más ambiguas y no nos permiten comprender si existe algún proceso reflexivo detrás o no. El alumno que mencionó que lo solucionaría puede ser que tenga clara una manera de hacerlo pero no hace referencia a ella. Del mismo modo, la alumna que menciona “ser objetiva”, no aclara a qué se refiere con esto.

Pregunta No. 2

En una situación vergonzosa, mi cuerpo reacciona así:

Categoría	Frecuencia
a) Sudor	4
b) Rubor	13
c) Temblor	3
d) Dificultad para hablar	3
e) Tensión	1
f) Risa	2
g) Taquicardia	1
h) Nervios	2
i) Frío, manos frías	2
j) Se paraliza algo, sudor en frío	1

La mayoría de los participantes mencionó que se ponían rojos (rubor) y algunos agregaron también el sudor, ya sea en las manos, pies o en las axilas. Tres participantes mencionaron el temblor y tres también mencionaron dificultad para hablar, ya sea tartamudeo o falta de claridad en su discurso. Solamente uno mencionó que su cuerpo experimenta tensión. Dos alumnas expresaron que sienten ganas de reír en esta situación, una de ellas siente además que se acelera su corazón. Dos estudiantes refirieron sentir nervios, o estar nerviosos. Otros dos mencionaron que sienten frío o que sus manos se ponen frías y, finalmente, un alumno dijo que se paraliza algo y suda en frío; no especificó si es una parálisis muscular o se refería a una metáfora al sentirse incapaz de actuar. En cuanto a lo del sudor en frío, no se incluyó dentro de la categoría de sudor ni dentro de frío, por considerarse un tipo específico de sudor y se decidió establecer una categoría específica para su respuesta.

En esta pregunta, podemos observar, de manera general, que los participantes mencionan varios aspectos importantes sobre las sensaciones corporales que pueden acompañar a un momento de perplejidad, lo que pone en evidencia cierta conciencia corporal por parte de los asistentes, desde antes de tomar dicho taller.

Pregunta No. 3

Cuando esto sucede, los pensamientos que acuden a mi mente son:

Categoría	Frecuencia
a) Pensamientos contra uno mismo	2
b) Preocupación por el "qué dirán"	5
c) Ignorarlo o pensamientos de evasión y escape.	4
d) Órdenes a uno mismo	2
e) Pensamientos de preocupación	1
f) Y ahora ¿qué hago para solucionar esto?	2

En esta pregunta, las respuestas fueron muy variadas. Cinco participantes mostraron pensamientos relativos a una preocupación por el "qué dirán", tales como: ¿Qué van a pensar de mí?, se están burlando de mi, qué pena, no quiero verme roja. Cuatro de los participantes mostraron una tendencia a ignorar lo que sucede o mostrar pensamientos de escape tales como: que ya se acabe esto, no puede ser, o algunas conductas de evasivas como: seguir con lo que estaba haciendo, tratar de desviar la atención a otro lado o pasar rápido a otra situación. Dos participantes mostraron pensamientos de agresión contra sí mismos diciéndose frases como: qué torpe y qué descuidado, o preguntándose ¿Por qué lo hice?, lo que consideramos agresión pues el ponerse rojo o sudar no es algo que uno haga de manera consciente y el preguntarse de ese modo el por qué en una situación estresante, puede generar culpa. Dos participantes mencionaron que se daban órdenes a sí mismos, tales como: cállate, tranquilo, respira, cálmate. También dos participantes se preguntaron lo que podrían hacer a continuación para tratar de solucionar el problema. Uno de los participantes refirió que acudían a su mente pensamientos de preocupación, sin expresar si estas preocupaciones eran con relación a lo que dirían los demás, a lo que tendría que hacer, o con respecto a lo que ya había sucedido, por lo que se estableció en una categoría aparte.

Se puede apreciar, de manera general, que los pensamientos que acuden a los participantes en situaciones de perplejidad no son muy claros, y no muestran una conexión o coherencia intrínseca, ni llevan una secuencia ordenada que lleve hacia un fin, como diría Dewey, no es un pensamiento reflexivo. Más bien, son pensamientos aislados, a los que no se les da un seguimiento, ni sobre los cuales se busca un fundamento de evidencia, ni se cuestionan; simplemente se aceptan como vienen y se dejan envolver por ellos aceptando también, sin notarlas, las sensaciones y emociones que los acompañan.

Pregunta No. 4

Si me enfado, lo primero que hago es...

Categoría	Frecuencia
a) Gritar	4
b) No hablar	4
c) Tranquilizarme	2
d) Respirar	2
e) Pensar	2
f) Hablarlo	2
g) Herir con lo que digo	1
h) Ponerme serio y si hablo, hacerlo en un tono diferente	1
i) Alejarme	3
j) Cambiar la actividad que estoy haciendo	2
k) Llorar	1
l) Mostrarlo	1

En las respuestas otorgadas a esta pregunta, podemos observar que la mayoría de los participantes reaccionan dentro de dos tipos de conducta, una que podría considerarse extrovertida y otro tipo que podría considerarse introvertida. En el primer tipo podríamos incluir respuestas tales como gritar, hablarlo, herir con lo que se dice, llorar y mostrarlo. Mientras que dentro del segundo tipo caben las respuestas como no hablar, tranquilizarse, respirar, pensar o alejarse. Cuatro de los participantes mencionaron que gritan, uno de ellos agregó que trata de herir con lo que dice. Dos alumnos mencionaron que tratan de platicar con la persona que se enojaron, decirle que es lo que le molesto y como se sintieron. Por el contrario, otros cuatro participantes dicen que al enfadarse optan por no hablar, tres participantes buscan alejarse, ir a un lugar a solas. Dentro de las actitudes más introspectivas, encontramos a dos participantes que se enfocan en su respiración, dos que intentan tranquilizarse, dos que tratan de pensar el motivo de su enfado. Un alumno comentó que pone cara seria y si habla con alguien lo hace en un tono diferente, lo que puede indicarnos que también tiende a callarse aun cuando no lo haya mencionado. Dos participantes mencionaron que cambian la actividad que están realizando, lo que puede considerarse un tipo de evasión al constituir una forma de desviar el pensamiento, la emoción y la acción hacia otra situación. Una sola alumna mencionó que reacciona llorando cuando se enfada, del mismo modo que solo un alumno mencionó que muestra su enfado, sin especificar cómo es que lo demuestra: si gritando, llorando, agrediendo, etc.

Pregunta No. 5

Si algo me pusiera triste, lo que haría sería...

Categoría	Frecuencia
a) Hablar con alguien, buscar apoyo de amigos	3
b) Llorar	7
c) Pensar	3
d) Dormir	2
e) No salir, encerrarme en mi cuarto	2
f) Escuchar música	3
g) Hacer ejercicio	1
h) Aceptarlo y seguir igual, asimilarlo	2
i) Buscar lo mejor de la situación	1

La respuesta más frecuente para esta pregunta fue la de llorar, la cual fue mencionada por siete participantes. Tres participantes mencionaron que buscarían hablar de la situación con alguien, en busca de apoyo, otros tres optan por escuchar música, dos de ellos encerrados en su cuarto, y otros tres respondieron que se ponen a pensar acerca de lo que les causa tristeza, uno de ellos tratando de entender el por qué le afecta la situación. Dos participantes optan por evadir la situación, durmiendo, y otros dos tratan de seguir igual, asimilando su estado de ánimo sin afectar sus actividades. Finalmente, una sola alumna mencionó que se pone a hacer ejercicio, y también una sola alumna mencionó que trata de ser optimista y encontrar lo mejor de la situación.

Pregunta No. 6

Si en este momento te dijéramos que tienes que exponer un tema para mañana en este taller, tu primera reacción sería...

Categoría	Frecuencia
a) Asombro, sorpresa, incertidumbre, confusión	6
b) Angustia, nervios, estrés	8
c) Preocupación por no contar con el tiempo suficiente para prepararlo o por tener mucha tarea pendiente	6
d) Disposición para prepararlo	4
e) Flojera	1
f) Molestia, enfado o disgusto	2

La mayoría de los participantes mencionó que sentirían mucha angustia debido a que están cerrando el semestre y tienen mucha tarea y cosas por hacer, sin embargo, dos agregaron que se harían el tiempo para preparar su exposición. Seis alumnos expresaron que sentirían asombro o sorpresa. Un solo alumno mencionó que le daría flojera y dos mencionaron molestia, enfado o disgusto.

Pregunta No. 7

Tus sensaciones serían...

Categoría	Frecuencia
a) Angustia	11
b) Mi corazón palparía durante la exposición	1
c) Aceptación	1
d) Disgusto	1
e) Flojera	1
f) Sorpresa	1
g) Negación	1
h) Sudor en las manos	1
i) Emoción	1

En esta pregunta podemos observar que los participantes no tienen claro lo que son las sensaciones, pues solamente dos personas describieron sensaciones corporales; una mencionó que su corazón palparía durante la exposición y la otra dijo que sentiría sudor en las manos. Todos los demás participantes mencionaron interpretaciones globales tales como: flojera, disgusto, sorpresa, aceptación, negación, emoción, que no incluyeron descripciones de sensaciones corporales específicas. La mayoría de los participantes englobó su interpretación dentro de una categoría general que podemos llamar angustia, aunque sus descripciones variaban entre estrés, nervios, presión, tensión, preocupación, desesperación, o susto.

Pregunta No. 8

Tus emociones serían...

Categoría	Frecuencia
a) Angustia, estrés, preocupación	4
b) Pena, vergüenza	2
c) Enfado, inconformidad, molestia	6
d) Felicidad	1
e) Pensaría cómo hacerle	1
f) Resignación	1
g) Miedo e inseguridad	2
h) Sorpresa	2
i) Aberración	1

En esta pregunta aparecieron respuestas similares a las que se mostraron en la pregunta anterior, lo que muestra una falta de distinción entre sensaciones y emociones, sin embargo en esta pregunta los participantes si respondieron únicamente con emociones y ninguno incluyó sensaciones corporales en sus enunciados. Seis participantes expresaron que sentirían enojo, cuatro experimentarían angustia, dos sorpresa, dos pena o vergüenza y otros dos mencionaron miedo e inseguridad. Solamente uno expresó un sentimiento de aberración, una alumna dijo que se sentiría feliz en caso de conocer bien el tema que le tocaría exponer,

mientras otra dijo que pensaría como hacerle para preparar su exposición y otra más expresó resignación.

Pregunta No. 9

Tus pensamientos serían...

Categoría	Frecuencia
a) Acerca de la preparación del tema	5
b) Preocupación sobre el resultado de la exposición	4
c) Sobre la organización del tiempo	2
d) Pensamientos contra el taller o los facilitadores	2
e) Resignación y aceptación	4
f) Confusión	1

En esta pregunta fue más sencillo elaborar las categorías, ya que al parecer, los participantes tienen más claro el contenido de sus pensamientos y lo expresan de manera más definida. Cinco participantes mencionaron pensamientos relativos a la preparación del tema a exponer, dentro de esta categoría se incluyeron aquellos que mostraban interés por conocer el tema que expondrían, así como aquellos que mencionaron pensamientos relativos a la búsqueda de información o a la preparación del material para exponer. Cuatro alumnos mencionaron pensamientos que mostraban preocupación por el resultado de la exposición, tales como: no lo haré bien, no podré hacerlo o no me entenderán si no hablo claro. Otros cuatro alumnos mostraron simplemente resignación y aceptación al enunciar frases como: pues ya que, puedo hacerlo aunque no sé si lo haga bien, lo tengo que hacer y lo haré con la mejor disposición. Dos jóvenes mencionaron pensamientos acerca de la organización del tiempo, y uno de ellos escribió sobre realizar horarios de manera que pudiera administrar sus tiempos para lograr hacer todo lo que tenía que hacer. Dos alumnas mencionaron pensamientos en contra del taller o de los facilitadores tales como: “a buena hora se me ocurrió meterme a este taller” o “cómo se les ocurre así tan de repente”. Finalmente, solo un participante mostró confusión al mencionar que “le entraría todo en la mente”.

Pregunta No. 10

¿Qué estrategia seguirías en esa situación?

Categoría	Frecuencia
a) Buscar información y preparar el tema	6
b) Hacerlo, simplemente exponer, hacer lo que pueda	4
c) Jerarquizar	2
d) Hacer un horario	2
e) Relajarme	2
f) Tratar de interesarme por el tema	1

La mayor cantidad de respuestas cayó dentro de la categoría de buscar información y preparar el tema, siendo seis los participantes que mencionaron algo similar. Cuatro participantes respondieron simplemente que lo harían, que expondrían, aunque no mencionaron ninguna estrategia específica. Dos alumnas mencionaron que harían una lista de las actividades que tienen que hacer y las acomodarían por prioridades, enfocándose primero en las más importantes, otras dos mencionaron que harían también un listado de actividades y establecerían los tiempos que le dedicarían a cada actividad, sin embargo estas dos últimas no mencionaron la jerarquización de actividades como parte de su estrategia. Por último, dos alumnos mencionaron que intentarían relajarse y solo una dijo que trataría de interesarse por el tema.

Pregunta No. 11

Presto atención a mi respiración cuando...

Categoría	Frecuencia
a) Me pongo nervioso(a)	7
b) No lo hago	4
c) Me agito por alguna actividad física	4
d) Me enojo	2
e) Me relajo	3
f) Al practicar yoga	1

En esta pregunta podemos observar que la mayoría de los alumnos presta atención a su respiración cuando experimenta alguna situación que genera angustia o “nervios”, algunas de las situaciones mencionadas fueron el tener que estar frente a varias personas o tener que exponer; dos alumnos también mencionaron atender a su respiración cuando se enojan. Cuatro participantes mencionaron prestar atención a su respiración cuando se agitan por hacer ejercicio o al subir escaleras; por el contrario, tres participantes lo hacen al relajarse o antes de dormir; una sola alumna mencionó que practica yoga y que esto la hace enfocarse de manera consciente en su respiración. Por último, cuatro alumnos respondieron que nunca prestan atención a su respiración.

Pregunta No. 12

¿Qué opinas acerca de lo que las demás personas piensan de ti?

Categoría	Frecuencia
a) No me importa mucho	4
b) Si creo que tienen razón, trato de cambiar. Si no, no me importa	1
c) Considero que es tan solo su punto de vista, no siempre le agradaré a todos	2
d) Depende de quien venga, si es alguien importante para mí, presto atención, si son personas ajenas, no me importa.	4

e) Me importa mucho	2
f) Creo que es bueno que me lo digan, para corregir	1
g) A veces no me importa, a veces sí.	2
h) Solo me interesa conocer su opinión	1

Podemos observar que cuatro de los participantes dijeron que no les interesa para nada lo que las personas piensan de ellos, cuatro en cambio, aclararon que no les importa la opinión de la gente en caso de que sean personas ajenas o desconocidos, pero que en el caso de personas cercanas (amigos, familiares) si les importa lo que digan. Dos personas podrían quizá incluirse en esta misma categoría, pues dijeron que en unas ocasiones no les importa y en otras sí, sin embargo no aclararon de qué dependía dicha distinción. Una sola persona dijo que primero trata de ver si las personas tienen razón en lo que están diciendo, si considera que es así cambia, pero si cree que no la tienen, no les da importancia. Cabe destacar que esta alumna dio por sentado que la opinión sería desfavorable, ya que habló de cambiar su conducta en caso de estar de acuerdo con el comentario. Algo similar ocurrió con otro participante que consideró que sería bueno que se lo dijeran para poder así corregir su conducta. Dos personas comentaron que lo que la gente diga es tan solo una opinión, un punto de vista. Finalmente, dos participantes aceptaron que para ellos es muy importante la opinión de los demás; uno de ellos agregó que a veces trata de ocultarlo.

Pregunta No. 13

¿Qué piensas de ti mismo cuando cometes un error?

Categoría	Frecuencia
a) Tiene solución, se puede corregir	5
b) Seguiré intentándolo, habrá otras oportunidades para hacerlo mejor.	2
c) Me da risa o me enoja	1
d) Trataré de aprender para mejorar	5
e) Soy torpe	3
f) Ya no puedo hacer nada	1
g) Estuve mal, fui incapaz	2

Cinco participantes consideran que los errores tienen siempre una solución y que encontrarán la manera de corregirlo, otros cinco participantes respondieron que aprovecharían la oportunidad para aprender, responder de una mejor manera en un futuro y no volver a repetirlo; tres participantes mencionaron en su respuesta frases agrediéndose a sí mismos tales como: soy torpe, descuidado, o no me esfuerzo lo suficiente; mientras que dos dijeron cosas similares pero en pasado: estuve mal, lo pude hacer mejor o fui incapaz de hacerlo bien. Dos personas consideraron que siempre habrá otras oportunidades y que lo seguirían intentando. Una sola persona dijo que el pensamiento que acude a su mente es que ya no hay nada que pueda hacer y solamente una, también, mencionó que le da risa o enoja, sin especificar los pensamientos que suscitan esas respuestas.

Pregunta No. 14

¿Qué harías en una situación donde todos están de acuerdo, menos tú?

Categoría	Frecuencia
a) Analizo las opciones y si estoy en un error, me retracto	4
b) Exponer mi punto de vista y las razones del desacuerdo	9
c) Si se trata de una decisión, acepto lo que diga la mayoría	2
d) Hago lo que dicen pero pongo a prueba mi método	1
e) Llegar a un acuerdo, a un punto neutro	1
f) No expreso mi opinión	3

Las respuestas otorgadas a esta pregunta, nos permiten observar que la mayoría de los participantes muestran una conducta asertiva, ya que 9 de ellos expresarían su desacuerdo y las razones del mismo, mientras que únicamente 3 respondieron que se reservarían su opinión. Cuatro están dispuestos a retractarse o ceder si descubren que estaban en un error, luego de escuchar las otras opciones. Dos participantes mencionaron que aceptarían la opinión de la mayoría en caso de tratarse de una decisión, por lo que no se aferrarían a su punto de vista; una sola persona propuso la negociación como camino y una sola dijo que pondría a prueba el método que ella había pensado.

Pregunta No. 15

¿Qué es la reflexión para mí?

Categoría	Frecuencia
a) Analizar, pensar, razonar, meditar	9
b) Observarme en una situación y darme cuenta de lo que está pasando	2
c) Mirar atrás para aprender	3
d) Calificar si algo es bueno o malo	2
e) Llegar a una conclusión o un punto de vista	3

La mayoría de los participantes define la reflexión de manera muy general como un acto cognitivo, que implica ya sea el análisis de varios aspectos de una situación, el pensar sobre actos o situaciones, razonar o meditar. Tres personas agregaron que estos actos cognitivos deben llevar a una conclusión, resolución, o bien a un punto de vista. Dos alumnas mencionaron que la reflexión consiste en mirarse a sí mismo durante una situación particular y estar atento a lo que se siente, lo que se quiere y tratar de ver qué es lo mejor; tres consideraron que es también un verse a sí mismo en una situación pero que ya ha sucedido, de manera que se pueda aprender de ella. Por último dos alumnos incluyeron en su respuesta la

idea de que el reflexionar implica evaluar las situaciones o acciones como buenas o malas, correctas o incorrectas.

Pregunta No. 16

¿Qué significa ser asertivo?

Categoría	Frecuencia
a) Hacer las cosas de la mejor manera	1
b) Reaccionar correcta o adecuadamente a una situación	3
c) Hacer lo correcto según tus expectativas e intereses	1
d) Dar tu opinión sin miedo al qué dirán	1
e) Decir las cosas en el momento adecuado	1
f) Estar en lo correcto	9
g) Ser seguro	1

Podemos observar que la gran mayoría de los participantes llegó al taller con una idea errónea de lo que significa ser asertivo, 9 participantes lo definieron como “acertar” o “atinar” a una respuesta correcta, sea un pensamiento (una respuesta, una idea, una decisión, una opinión) o una acción, lo que se categorizó como “Estar en lo correcto”. Tres alumnos lo definieron como “Reaccionar correcta o adecuadamente a una situación”, una incluyó que esto deberá ser tomando en cuenta los propios intereses o expectativas. Un alumno lo definió como “hacer las cosas de la mejor manera”, otro como “decir las cosas en el momento adecuado y también Solamente una alumna lo definió como la capacidad de expresar tu opinión sin “desalentarte por el miedo a lo que digan”; por último, un alumno lo definió como ser seguro.

Pregunta No. 17

Cuando debo resolver un problema, sigo la siguiente estrategia...

Categoría	Frecuencia
a) Analizar posibles soluciones y elegir la mejor	11
b) Pedir ayuda u opinión	2
c) Resolverlo con una opción y si no funciona, intentar de nuevo con otra	1
d) Busco información, leo y pongo a prueba lo leído	1
e) Pienso si me ha pasado antes y cómo lo puedo resolver	1
f) Pensar, reflexionar, planear la solución	4

La mayoría de los participantes considera que un problema siempre tendrá diversas maneras de resolverse, once mencionaron que como estrategia usan el analizar las diversas opciones y

elegir la mejor, y uno agregó que si esa opción no funciona, lo intenta nuevamente empleando una opción diferente. Solamente dos participantes mencionaron como estrategia el acudir a otras personas para pedir ayuda u opinión; una sola mencionó que buscaría en su repertorio de experiencias previas para ver si ese mismo problema ya le había pasado antes y con base en esto, buscar cómo lo podría resolver. Cuatro alumnos dijeron que la estrategia utilizada consiste en pensar, sin especificar qué es lo que piensan o en qué aspectos del problema se enfocan para buscar la solución. Uno de estos alumnos mencionó que su estrategia es reflexionar, y revisando su definición de reflexión encontramos que para él, reflexionar es “tratar de pensar las cosas para actuar mejor”, por lo que lo incluimos en la misma categoría de aquellos que respondieron: pienso y trato de buscar alguna solución; pienso cómo lo podría resolver; lo pienso y luego planeo. Finalmente, una sola alumna respondió que busca información sobre el problema en libros y luego pone a prueba lo leído.

Pregunta No. 18

Considero que para mi propio crecimiento personal, debo...

Categoría	Frecuencia
a) Aprender de mis errores	2
b) Cultivar mis virtudes, cambiar cosas negativas de mi personalidad	2
c) Saber lo que quiero	1
d) Ser sincero conmigo mismo	1
e) Comer bien	1
f) Tener mente abierta, aceptar opiniones diferentes	2
g) Leer, estudiar, cultivarme, conocer puntos de vista diferentes.	3
h) Mantener una actitud positiva, mejorar mi actitud ante el mundo	2
i) Ser más seguro	2
j) Ser más sociable	1
k) Ser más ambicioso	1
l) Ser más atento, menos indiferente	1
m) Superarme día con día	3

En esta pregunta establecimos 13 categorías diferentes debido a la diversidad de respuestas enunciadas. Una de las respuestas más frecuentes fue la de ser mejor en todo lo que hago o superarme cada día, que se incluyó en una sola categoría con la persona que respondió tomar decisiones acertadas, por considerarse respuestas ambiguas, que no mencionan la manera específica de lograr lo que proponen. La siguiente respuesta más frecuente fue la de cultivarse, leer, conocer otros puntos de vista, que fue mencionada por tres participantes también. Relacionada con esta respuesta podría estar también la de mantener una mente abierta y aceptar opiniones diferentes, pero se incluyó en una categoría diferente por considerarse que es distinto simplemente conocer (como cuando se lee, o se estudia) a realmente integrar ideas nuevas o diferentes (como cuando realmente se aprende), que es lo que implica la idea de tener una mente abierta (al cambio). Dos personas se enfocaron en la importancia de

mantener una actitud positiva ante las experiencias de la vida, dos más mencionaron el aprender de los errores y otras dos el cultivar las virtudes o trabajar los aspectos negativos de la personalidad. Es decir, estas últimas cuatro personas mencionaron el crecimiento personal a través del aprendizaje de uno mismo y el trabajo en los aspectos que se pueden desarrollar. Algunas personas mencionaron algunos de estos aspectos específicos en los que quisieran desarrollarse, por lo que pudieron haber sido incluidos dentro de la categoría general de: b) Cambiar cosas negativas de mi personalidad, sin embargo se estableció una categoría independiente para cada uno de ellos por considerarse algunos de ellos muy importantes para la autoeducación, tales como el ser sincero con uno mismo, saber lo que quiero o el de ser más atento a lo que nos rodea. Otros alumnos mencionaron aspectos como ser más sociable, más seguro y más ambicioso. Todos estos aspectos específicos son importantes pues el ser sincero con uno mismo permitiría afrontar con sensatez las propias debilidades y también aceptar las fortalezas, así como prestar atención a las propias necesidades. El ser más atento, o menos indiferente, como mencionó el alumno, permite percibir mayor cantidad de información del medio, percatándose de diferentes aspectos que de otro modo, pasarían desapercibidos, también permite vivir las experiencias más plenamente. El ser más sociable permite enriquecerse con la experiencia compartida, así como tener más oportunidades de poner en práctica las propias habilidades adquiridas.

Pregunta No. 19

¿Qué es lo que tomas en cuenta antes de tomar una decisión importante?

Categoría	Frecuencia
a) Los factores presentes, pros y contras	3
b) Las diferentes opciones	2
c) Que mi decisión no afecte a otros	4
d) Cómo me siento	1
e) Posibles consecuencias	6
f) La opinión de otros	2
g) Mis intereses y lo que yo quiero	2

Seis de los participantes refirieron que al momento de tomar una decisión importante, toman en cuenta las posibles consecuencias de dicha decisión, en este mismo tenor, cuatro personas dijeron que tomaban en consideración el hecho de que su decisión no afectara a terceros. Tres personas mencionaron que analizan los factores presentes en la situación, considerando los pros y los contras; dos personas consideran las diferentes opciones, lo cual es muy poco, considerando que al mencionar estrategias de solución 11 alumnos mostraron ser conscientes de que existen múltiples opciones de solución ante un problema. Dos alumnos más toman en cuenta la opinión de otras personas al momento de tomar decisiones importantes y también dos personas se enfocan en sus intereses y lo que ellas desean. Finalmente, solamente una alumna dijo que presta atención a sus sentimientos.

Pregunta No. 20

¿Qué te gustaría aprender en este taller?

Categoría	Frecuencia
a) Ser más seguro, menos tímido, hablar más fluido.	6
b) Crecer como persona, superarme	2
c) Aprender de los demás	1
d) A relacionarme con los demás	5
e) A manejar mejor situaciones complicadas	2
f) A controlar los nervios	2

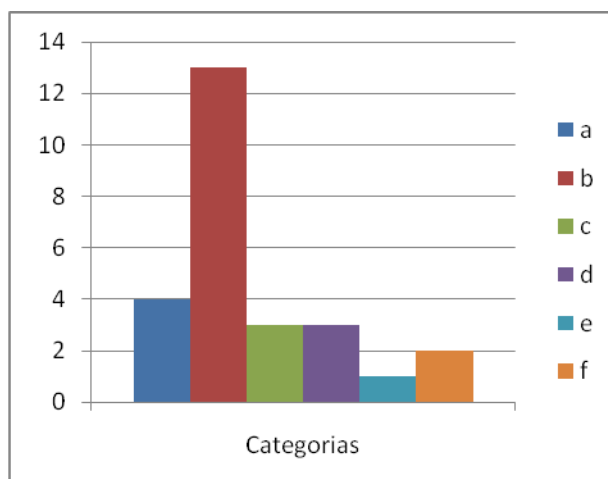
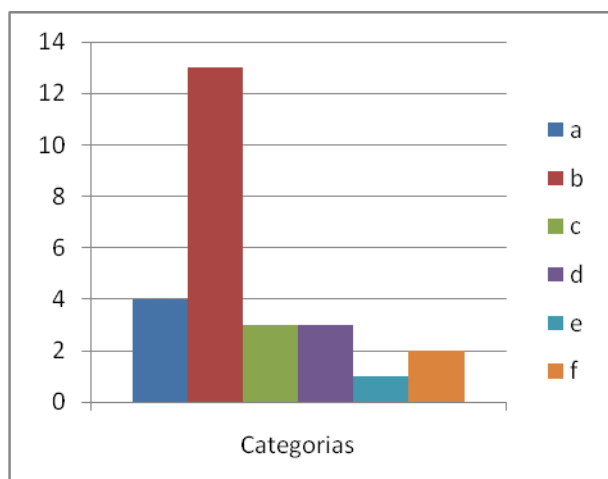
Seis de los participantes llegaron al taller con la esperanza de aprender a ser más seguros, menos tímidos y hablar más fluido frente a los demás, otros cinco buscaban aprender a relacionarse con los demás, dos deseaban aprender a manejar mejor situaciones complicadas y otros dos esperaban aprender a controlar sus nervios. Dos alumnos dijeron de manera más general, que deseaban crecer como personas y superarse en todos los sentidos, sin especificar los aspectos que deseaban trabajar en el taller, y una sola persona comentó que deseaba aprender de los demás. Estas respuestas van acorde a la idea que los participantes tenían del taller cuando llegaron, pues se les dijo que este era un taller de Reflexión para lograr ser más asertivos y que quizá podrían encontrar herramientas para socializar con mayor facilidad, ya que solamente se convocó a los alumnos que se consideraban más tímidos y a quienes se creía que les podría ser de más utilidad y que podrían mostrar un mayor cambio en su discurso en caso de que introyectaran los contenidos del taller.

Análisis de los Resultados del Post-test

Pregunta No. 1

Si tuviera un problema, lo primero que haría sería...

Categorías en el Pre-test	f	Categorías en el Post-test	f
a) Analizar la situación, buscar opciones de solución y elegir una.	14	a) Tranquilizarme, calmarme, respirar	6
b) Buscar ayuda, platicar con un amigo, pedir opinión	3	b) Buscar soluciones y elegir la mejor	9
c) Ser objetiva	1	c) Asumir mi responsabilidad	1
d) Me conflictúo	1	d) Detenerme y apegarme a los puntos del curso	1
e) Aislarme para evitar más problemas	1	e) Darme cuenta de lo que está pasando	1
f) Solucionarlo	1	f) Reflexionar	2

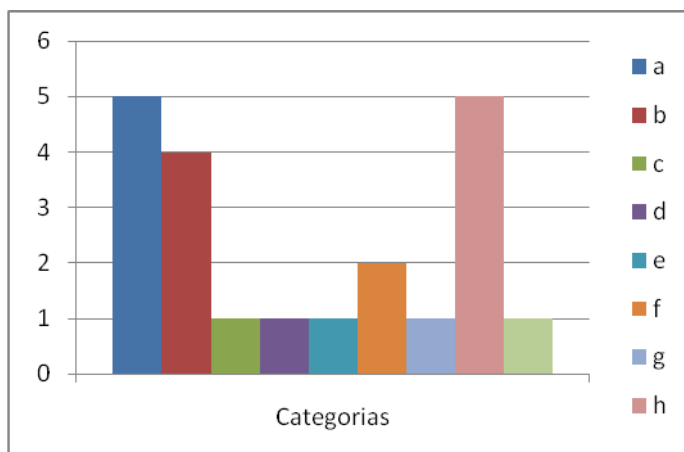
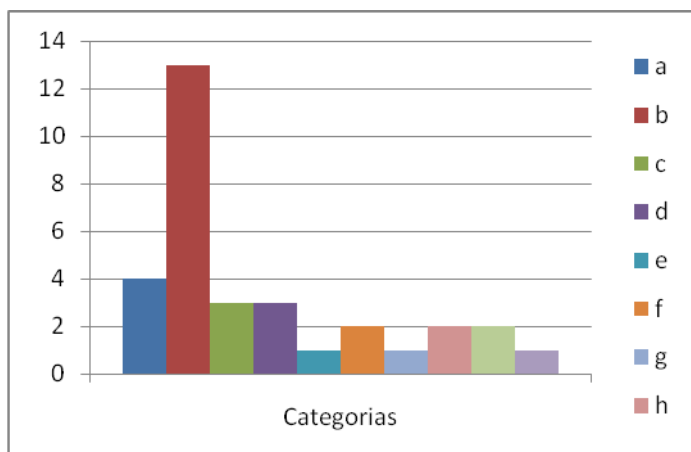


Podemos observar que en el Post-test todavía la mayoría de los participantes mencionó que buscaría opciones de solución y elegiría la mejor, aunque el número bajó de 14 a 9, y lo más importante, podemos observar que aparecieron nuevas categorías que antes no figuraban como la de tranquilizarme, calmarme, respirar, que fue mencionada por 6 participantes, siendo un cambio importante, ya que antes del taller nadie había considerado la necesidad de estar tranquilo antes de adoptar cualquier solución. También podemos ver nuevas categorías como el de darme cuenta de lo que está pasando y asumir mi responsabilidad. Dos alumnos respondieron que lo que harían sería reflexionar, y revisando su propia definición de reflexionar vimos que uno lo define como: “el momento en que analizas todos los aspectos: físico, mental y espiritual, para poder tomar decisiones acertadas”; el otro alumno definió la reflexión simplemente como: “pensar antes de actuar” También podemos observar que una alumna respondió que ante un problema se detendría y se apegaría a los puntos del curso. Entre las categorías que habían aparecido en el Pre-test, pero que no aparecieron en el Post-test están la de pedir ayuda u opinión, ser objetiva, conflictuarse, aislarse para evitar más problemas y simplemente solucionarlo.

Pregunta No. 2

En una situación vergonzosa, mi cuerpo reacciona así...

Categorías en el Pre-test	f	Categorías en el Post-test	F
a) Sudor	4	a) Sudor	5
b) Rubor	13	b) Rubor	4
c) Temblor	3	c) Temblor	1
d) Dificultad para hablar	3	d) Dificultad para hablar	1
e) Tensión	1	e) Taquicardia	1
f) Risa	2	f) Nervios	2
g) Taquicardia	1	g) Frío, manos frías	1
h) Nervios	2	h) Calor	5
i) Frío, manos frías	2	i) Mi cuerpo se paraliza	1
j) Se paraliza algo, sudor en frío	1		

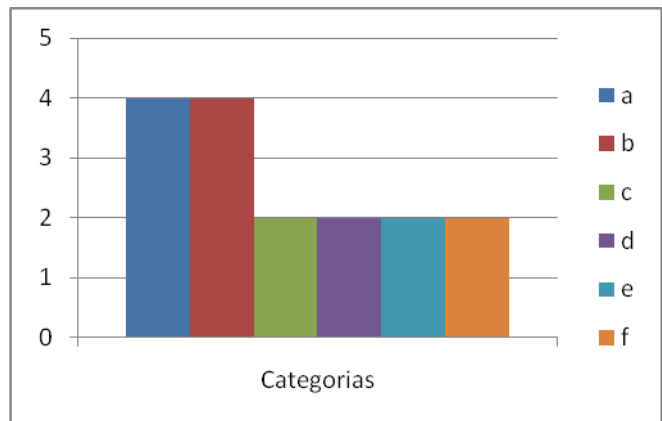
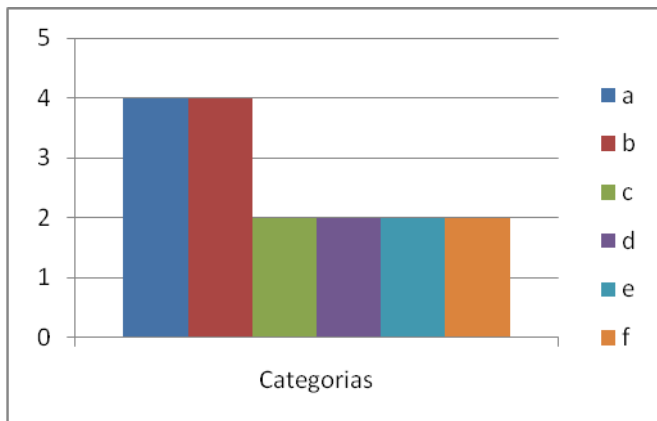


En esta pregunta las respuestas del Post-test fueron muy similares a las del Pre-test, sin embargo, apareció una nueva categoría que no había sido mencionada en el primer cuestionario: el calor, el cual tuvo una frecuencia de 5 participantes. Las categorías que no se repitieron fueron la tensión y la risa, mientras que el rubor disminuyó su frecuencia de 13 a tan solo 4 participantes. Esto pudiera ser debido a que algunos participantes lo hayan descrito como calor en el segundo cuestionario, omitiendo la descripción del rubor. Cabe mencionar que dos participantes no comprendieron bien esta pregunta y respondieron lo que harían en una situación vergonzosa: respiraría y pensaría, fue una de estas respuestas, y la otra: me preguntaría que pasa conmigo, trataría de respirar tranquilo para reaccionar adecuadamente. En la pregunta anterior (Si tuviera un problema, lo primero que haría sería...) estos alumnos respondieron: detenerme y apegarme a los puntos del curso, y pensar una solución, respectivamente, por lo que se podrían incluir estas dos respuestas en la tabla anterior, siendo ocho alumnos los que respirarían y se calmarían antes de solucionar una situación problemática, en lugar de los 6 que habíamos marcado previamente; sin embargo preferimos dejarlo así y hacer la aclaración en este punto. También serían dos alumnos los que buscan darse cuenta de lo que está pasando en lugar de una.

Pregunta No. 3

Quando esto sucede, los pensamientos que acuden a mi mente son:

Categorías en el Pre-test	F	Categorías en el Post-test	f
a) Pensamientos contra uno mismo	2	a) Pensamientos contra uno mismo	2
b) Preocupación por el “qué dirán”	5	b) Preocupación por el “qué dirán”	2
c) Ignorarlo o pensamientos de evasión y escape.	4	c) Ignorarlo o pensamientos de evasión y escape.	8
d) Órdenes a uno mismo	2	d) Órdenes a uno mismo	3
e) Pensamientos de preocupación	1	e) Reírme, verle el lado bueno	2
f) Y ahora ¿qué hago para solucionar esto?	2	f) ¿Por qué me pongo así?	1
		g) Tranquilizarme	2

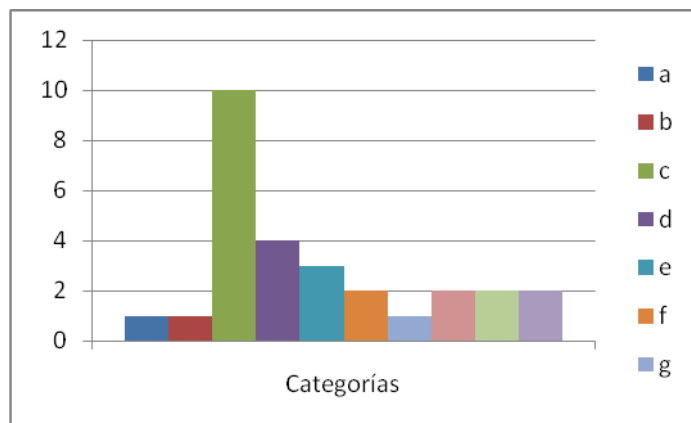
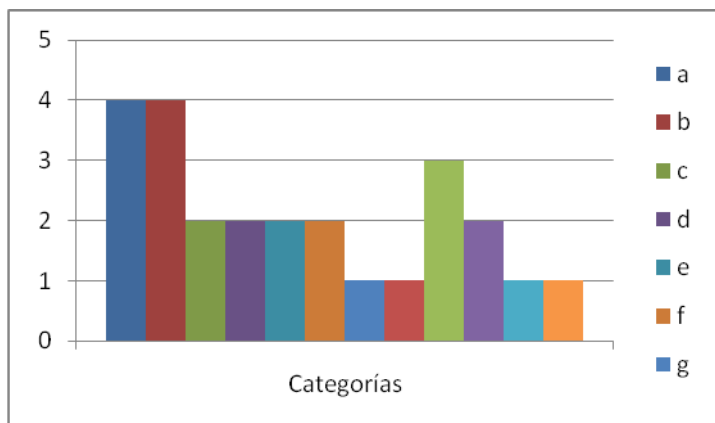


En esta pregunta las respuestas tampoco variaron mucho a las obtenidas en el Pre-test, aunque podemos notar que disminuyó el número de estudiantes que mostraron pensamientos de preocupación por el “qué dirán” de 5 a únicamente 2, también podemos notar que se duplicó el número de estudiantes que reportaron pensamientos de evasión y escape o mostraron intentos de ignorar la situación. El número de participantes que mostró pensamientos contra sí mismos permaneció igual, aunque en el post-test ninguno se insultó, simplemente se dijeron: “ay, ya la regué!” En el post-test también hubo alumnos que se dieron órdenes a sí mismos, aunque el tipo de órdenes varió ligeramente: “cálmate, revisa qué pasa contigo, respira, relájate”. Las categorías e) Pensamientos de preocupación y f) ahora ¿qué hago para solucionar esto? Del pre-test desaparecieron en el post-test, pero en cambio, aparecieron tres nuevas categorías, dos de las cuales destacan por su importancia en el proceso reflexivo. Una de ellas consiste en preguntarse ¿por qué me pongo así?, que fue enunciada por un alumno, y la otra es tranquilizarse, que fue enunciada por dos alumnos (aunque no especificaron con qué tipo de pensamientos se tranquilizan o si lo hacen de otra manera). Finalmente, encontramos una nueva categoría, enunciada por dos alumnos, que consiste en buscarle lo bueno a la situación y reírse de uno mismo.

Pregunta No. 4

Si me enfadara, lo primero que haría es...

Categorías en el Pre-test	f	Categorías en el Post-test	f
a) Gritar	4	a) Gritar	1
b) No hablar	4	b) No hablar	1
c) Tranquilizarme	2	c) Tranquilizarme	10
d) Respirar	2	d) Respirar	4
e) Pensar	2	e) Pensar	3
f) Hablarlo	2	f) Hablarlo	2
g) Herir con lo que digo	1	g) Alejarme	1
h) Ponerme serio y si hablo, hacerlo en un tono diferente	1	h) Enfocar mis sensaciones y emociones	2
i) Alejarme	3	i) Reflexionar	2
j) Cambiar la actividad que estoy haciendo	2	j) Comportarme asertivamente	2
k) Llorar	1		
l) Mostrarlo	1		



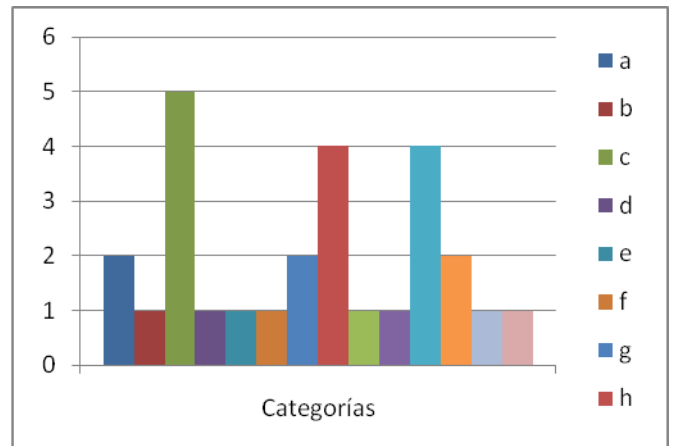
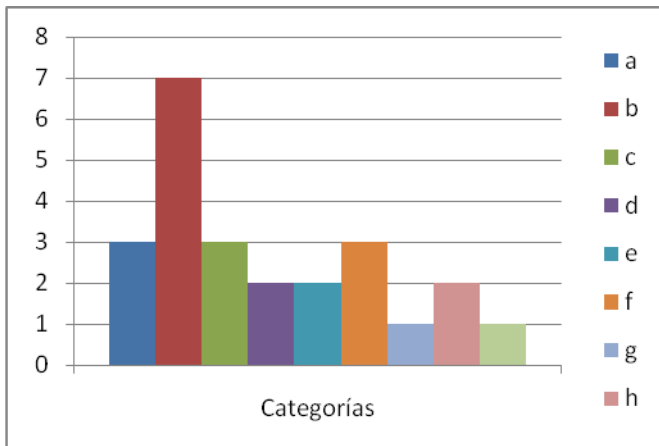
En esta pregunta podemos observar que hubo varios cambios importantes con relación a la frecuencia de respuestas obtenidas en el pre-test y la frecuencia de las mismas respuestas en el post-test. Por ejemplo, en el primer cuestionario cuatro alumnos respondieron que si se enfadaran, lo primero que harían sería gritar, mientras que en el segundo solamente una alumna indicó dicha respuesta. En el primer test, únicamente dos alumnos mencionaron que tratarían de tranquilizarse, mientras que en el post-test fueron 10 los alumnos que dijeron esa respuesta. En un principio, dos alumnos mencionaron que se enfocarían en su respiración, mientras que después del taller esta frecuencia se duplicó. Las categorías de hablarlo y pensar, no sufrieron un gran cambio, mientras que la de alejarme sufrió una disminución de tres a uno. Algunas categorías desaparecieron, tales como: mostrarlo, llorar, cambiar la actividad que estoy haciendo, herir con lo que digo y ponerse serio, hablando en un tono diferente. Otras nuevas categorías que no estaban en el pre-test, aparecieron en el post-test, tales como enfocar mis sensaciones y emociones, reflexionar y comportarme asertivamente, con dos alumnos en cada categoría. En el caso de la categoría “reflexionar”, se encontró que esos dos alumnos definían la reflexión de las siguientes maneras (con base en la pregunta No. 15): “estar conmigo misma, saber que quiero y pensar lo que es mejor para mí y los que me rodean”, fue la definición de una alumna, mientras que “es una forma para resolver problemas en mi vida, y como vivirla mejor” fue la definición del otro alumno que empleó como respuesta “reflexionar” como lo primero que haría en caso de enfadarse.

Pregunta No. 5

Si algo me pusiera triste, lo que haría sería...

Categorías en el Pre-test	f	Categorías en el Post-test	f
a) Hablar con alguien, buscar apoyo de amigos	3	a) Hablar con alguien, buscar apoyo de amigos	2
b) Llorar	7	b) Llorar	1
c) Pensar	3	c) Pensar	5
d) Dormir	2	d) Dormir	1
e) No salir, encerrarme en mi cuarto	2	e) Escuchar música	1
f) Escuchar música	3	f) Aceptarlo y seguir igual, asimilarlo	1
g) Hacer ejercicio	1	g) Buscar lo mejor de la situación	2
h) Aceptarlo y seguir igual, asimilarlo	2	h) Buscar cosas positivas que me hagan sentir bien	4

i) Buscar lo mejor de la situación	1	i) No hablar	1
		j) Enfocarme en mis sensaciones corporales	1
		k) Tranquilizarme	4
		l) Buscar una solución	2
		m) Reflexionar	1
		n) Sacar lo que traigo dentro	1



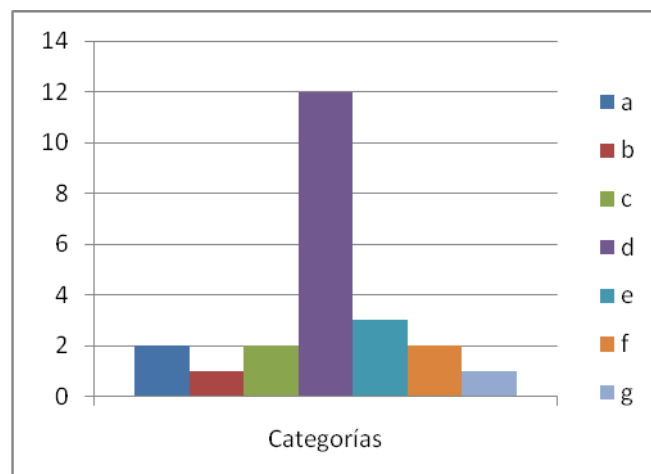
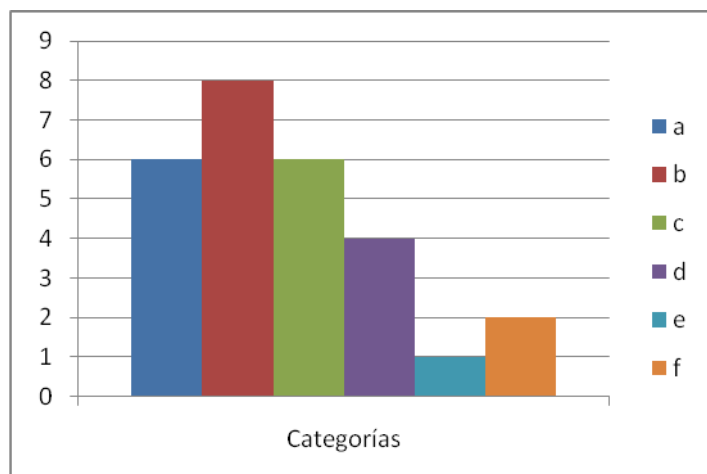
Lo más destacable en los cambios que se presentaron del pre-test al post-test, fue el cambio en la cantidad de participantes que llorarían si algo los pusiera tristes, pues antes del taller siete mencionaron que lo harían, y después del taller únicamente una alumna mostró esa respuesta. Otro cambio interesante son las nuevas categorías que aparecieron en el post-test, tales como: “Buscar cosas positivas que me hagan sentir bien”, la cual tuvo una frecuencia de cuatro, y “Tranquilizarme”, que también tuvo una frecuencia de cuatro. Resulta interesante notar que antes del taller, ningún participante pensó en tranquilizarse cuando estuviera triste, y tampoco ninguno pensó en buscar cosas positivas que le hicieran sentir bien, aunque podría considerarse a la alumna que hace ejercicio como una variante de esta categoría. Otras categorías que aparecieron durante el post-test, aunque con una menor frecuencia fueron: “No hablar”, “Enfocarme en mis sensaciones corporales”, “Buscar una solución”, “Reflexionar” y “Sacar lo que traigo dentro”, siendo que en esta última categoría el alumno no especificó de qué manera lo “sacaría”, si llorando, haciendo alguna actividad física, escribiendo, hablándolo, etc. En el caso de la alumna que respondió “Reflexionar”, revisando su definición de reflexión (pregunta No. 15), encontramos que para ella la Reflexión es “un pensamiento que debe tener un proceso, para poder hacer o tomar una decisión con seguridad”.

Pregunta No. 6

Si en este momento te dijéramos que se alargará el taller un día, que tendrás que exponer un tema para mañana, tu primera reacción sería...

Categorías en el pre-test	f	Categorías en el post-test	f
a) Asombro, sorpresa, incertidumbre, confusión	6	a) Asombro, sorpresa, incertidumbre, confusión	2
b) Angustia, nervios, estrés	8	b) Angustia, nervios, estrés	1
c) Preocupación por no contar con el tiempo suficiente para prepararlo o por tener mucha	6	c) Preocupación por no contar con el tiempo suficiente para prepararlo o por tener mucha tarea	1

tarea pendiente		pendiente	
d) Disposición para prepararlo	4	d) Disposición para prepararlo	12
e) Flojera	1	e) Felicidad, emoción	3
f) Molestia, enfado o disgusto	2	f) Seguridad, si me equivoco no importa	2
		g) Podré poner en práctica lo aprendido	1



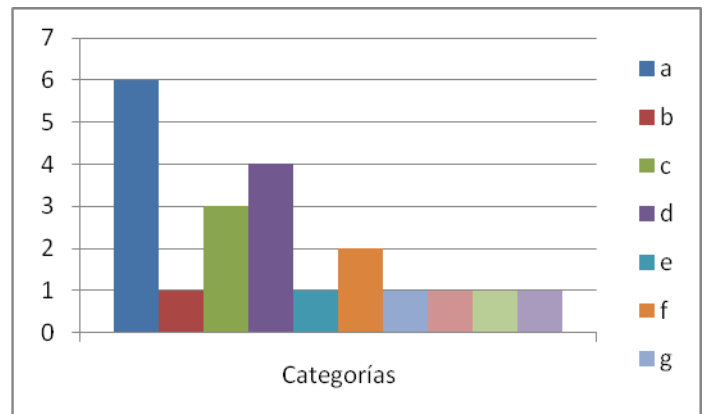
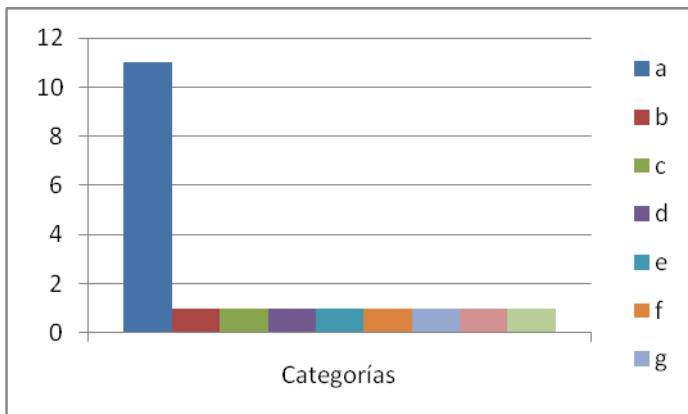
En esta pregunta, los cambios en el discurso de los participantes fueron notables. Los cuatro alumnos que en el pre-test mostraron disposición para preparar su exposición, lo hicieron “refunfuñando”, ya que agregaron comentarios como: “pues tengo mucha tarea pero haría el tiempo para prepararla” o “ Qué horror! Tengo 1000 de tarea, está a punto de terminar el semestre, no tengo tiempo!! Ni modo, me voy a desvelar otra vez!” Sin embargo, los alumnos que en el post-test mostraron disposición para preparar su exposición, no mostraron esta actitud de resignación, e hicieron en cambio comentarios como: “Qué padre!!”, “está bien, ha sido muy divertido”, o bien, mencionaron que les daba emoción. Además del cambio en el tipo de discurso, la frecuencia se triplicó de cuatro a doce alumnos que mostraron esta disposición. Por otro lado, la cantidad de alumnos que mostraron asombro, sorpresa, incertidumbre o confusión, disminuyó de 6 a 2; lo mismo ocurrió con los alumnos que mencionaron que sentirían angustia, nervios o estrés, que disminuyeron de 8 a 1, y con los que mostraron preocupación por no tener tiempo para prepararse o por tener mucha tarea, que también disminuyeron de 6 a 1. Las categorías de “flojera” y “molestia, enfado o disgusto” desaparecieron en el post-test y aparecieron, en cambio, las categorías de “felicidad, emoción”, “seguridad, si me equivoco no importa” y “podré poner en práctica lo aprendido”, con una frecuencia de tres, dos y un alumno, respectivamente.

Pregunta No. 7

Tus sensaciones serían...

Categorías en el pre-test	f	Categorías en el post-test	f
a) Angustia	11	a) Angustia	6
b) Mi corazón palparía durante la exposición	1	b) Sorpresa, confusión	1
c) Aceptación	1	c) Emoción, alegría, contento	3

d) Disgusto	1	d) Relajada, tranquila, segura	4
e) Flojera	1	e) Intriga, duda	1
f) Sorpresa	1	f) Frío	2
g) Negación	1	g) Dolor en el estómago	1
h) Sudor en las manos	1	h) Cosquilleo	1
i) Emoción	1	i) Respiración acelerada	1
		j) Sudor	1



Podemos observar que aún después del taller, varios participantes enunciaron como sensaciones corporales diversas interpretaciones globales como angustia, sorpresa, alegría, tranquilidad, e intriga, sin incluir la descripción de las sensaciones que acompañan a estas emociones. Sin embargo, podemos observar también que la frecuencia de personas que reportaron angustia disminuyó de 11 a 6, las personas que mencionaron sentir emoción aumentaron de 1 a 3, mientras que la frecuencia de participantes que manifestaron sorpresa, permaneció igual.

Se puede apreciar que en el pre-test únicamente aparecen dos descripciones de sensaciones corporales, que son: taquicardia y sudor en las manos, con una frecuencia de un individuo para cada una, mientras que en el post-test aparecen cinco categorías de este tipo que son: sensación de frío, dolor en el estómago, cosquilleo, respiración acelerada y sudor, con una frecuencia de dos para la primera y uno para las cuatro restantes. Esto se traduce en 6 descripciones corporales en el post-test vs dos del pre-test.

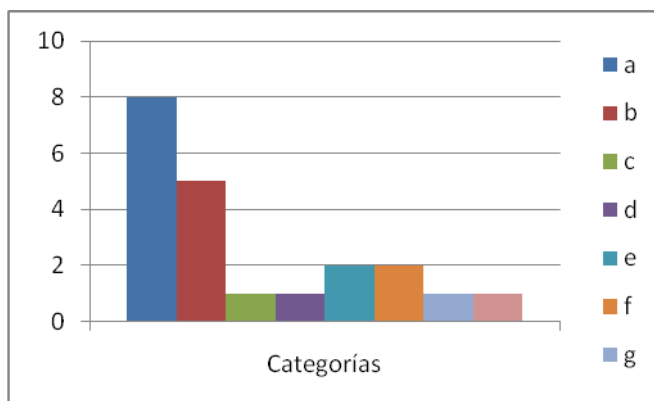
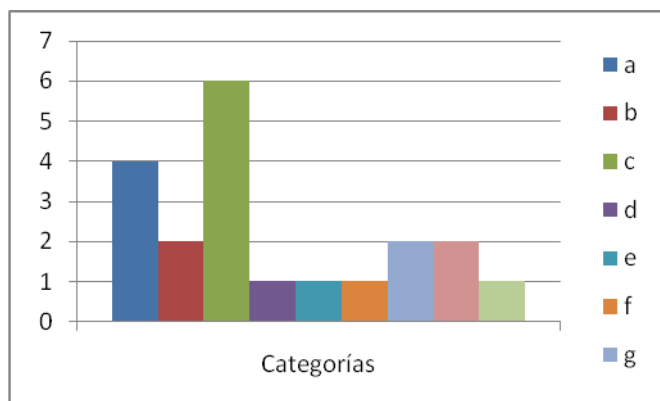
Las demás categorías del pre-test (aceptación, disgusto, flojera y negación) no aparecieron en el post-test, y en su lugar aparecieron dos nuevas categorías: cuatro alumnas respondieron que se sentirían tranquilas, relajadas o seguras, y una alumna comentó que sentiría intriga y duda acerca de lo que tendría que exponer.

Pregunta No. 8

Tus emociones serían...

Categorías en el pre-test	f	Categorías en el post-test	f
a) Angustia, estrés, preocupación	4	a) Angustia, estrés, preocupación	8
b) Pena, vergüenza	2	b) Felicidad	5
c) Enfado, inconformidad, molestia	6	c) Resignación	1

d) Felicidad	1	d) Miedo e inseguridad	1
e) Pensaría cómo hacerle	1	e) Sorpresa, confusión	2
f) Resignación	1	f) Tranquilidad	2
g) Miedo e inseguridad	2	g) Motivación	1
h) Sorpresa	2	h) Tristeza	1
i) Aberración	1		

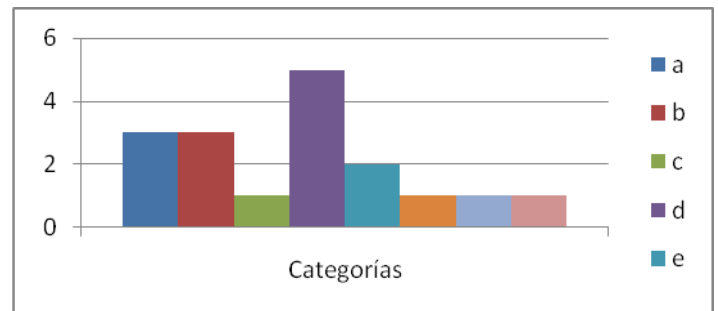
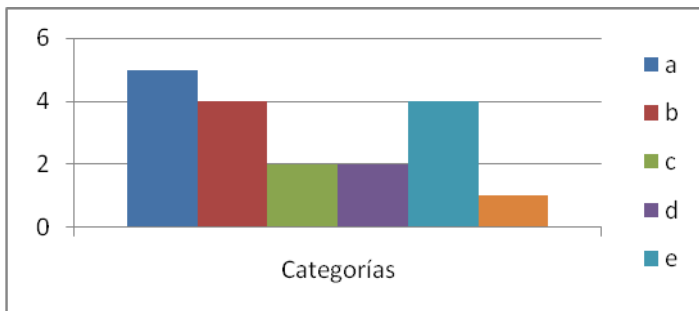


La emoción más frecuente referida en el post-test fue la angustia, estrés o preocupación, que se duplicó de cuatro a ocho participantes. La pena o vergüenza, y el enfado, inconformidad o molestia no fueron referidos en el post-test, siendo que habían tenido una frecuencia de 2 y 6 participantes respectivamente; en cambio, la categoría de felicidad aumentó de 1 a 5, la resignación, el miedo y la sorpresa permanecieron muy similares en ambos cuestionarios, mientras que la aberración no volvió a aparecer en el post-test. Tres nuevas categorías surgieron en el post-test: la tranquilidad con una frecuencia de dos alumnos, la motivación que fue enunciada por una alumna y la tristeza referida por otra alumna que agregó que dicha tristeza se debía a que al día siguiente tenía un compromiso y no podría acudir al taller para dar su exposición, sin embargo, la misma alumna agregó que también sentía alegría por que “sí aprendí en estos días”

Pregunta No. 9

Tus pensamientos serían...

Categorías en el pre-test	f	Categorías en el post-test	f
a) Acerca de la preparación del tema	5	a) Acerca de la preparación del tema	3
b) Preocupación sobre el resultado de la exposición	4	b) Preocupación sobre el resultado de la exposición	3
c) Sobre la organización del tiempo	2	c) Pensamientos contra el taller o los facilitadores	1
d) Pensamientos contra el taller o los facilitadores	2	d) Va a salir bien, lo puedo hacer	5
e) Resignación y aceptación	4	e) Que bueno que aún no se acaba	2
f) Confusión	1	f) Seguro quieren que demostremos que podemos afrontar un problema	1
		g) A practicar lo aprendido	1
		h) Que tengo un compromiso	1

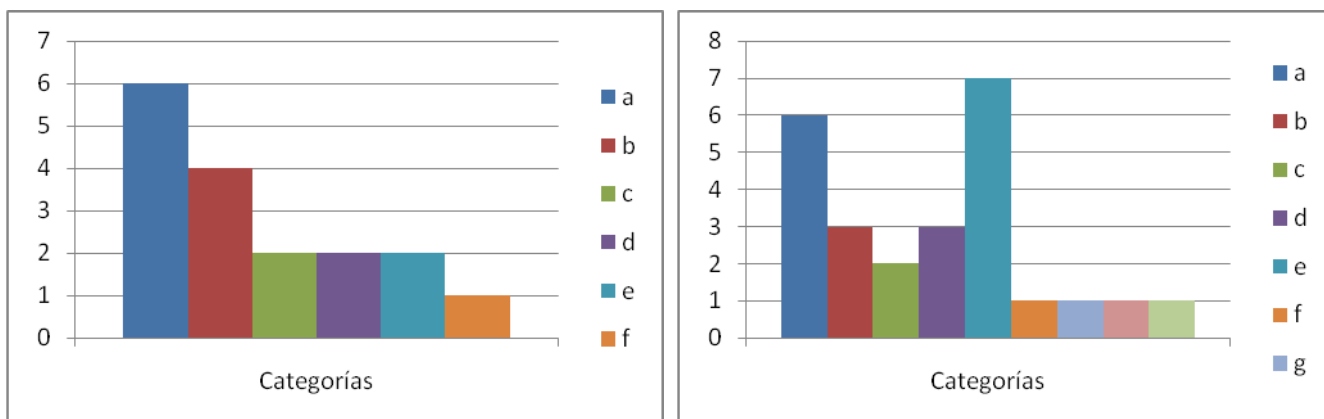


En el pre-test la respuesta que tuvo mayor número de menciones fue la de los pensamientos acerca de la preparación del tema, cuya frecuencia disminuyó de cinco a tres participantes. Las siguientes dos respuestas más frecuentes en el pre-test fueron la preocupación por el resultado de la exposición y la resignación y aceptación, ambas con cuatro menciones. En el post-test, la primera de estas categorías disminuyó a tres, mientras que la segunda no apareció, pues ningún alumno refirió resignación ni simple aceptación; por el contrario, en el post-test, aparece una nueva categoría, que presenta la mayor frecuencia: el pensamiento de que todo va a salir bien, lo puedo hacer, que fue mencionada cinco veces en el post-test y no fue mencionada ninguna vez en el pre-test. Los pensamientos contra el taller o los facilitadores disminuyeron de dos a uno, siendo éste último un comentario sobre por qué no se les avisó antes. Las categorías sobre la organización del tiempo y la de confusión, no aparecieron en el post-test; sin embargo, podemos encontrar cuatro nuevas categorías: una que expresa alegría por la idea de que el taller se prolongara un día más, que fue mencionada por dos participantes, y otras tres que solo fueron mencionadas por un alumno cada una: una alumna comentó que el pensamiento que acudiría a su mente sería la idea de que seguramente los facilitadores estarían poniendo a prueba las habilidades adquiridas por los asistentes al taller o bien, les estarían dando oportunidad de práctica, otra alumna comentó que pensaría que esto sería una oportunidad para practicar lo aprendido, y por último, la alumna que había mencionado en la respuesta anterior que tenía un compromiso al día siguiente, comentó que el pensamiento que le surgiría sería el de que aunque quiera venir, tiene otro compromiso.

Pregunta No. 10

¿Qué estrategia seguirías en esa situación?

Categorías en el pre-test	F	Categorías en el post-test	f
a) Buscar información y preparar el tema	6	a) Buscar información y preparar el tema	6
b) Hacerlo, simplemente exponer, hacer lo que pueda	4	b) Tratar de hacerlo lo mejor que pueda	3
c) Jerarquizar	2	c) Realizar la actividad	2
d) Hacer un horario	2	d) Organizar mi tiempo	3
e) Relajarme	2	e) Relajarme	7
f) Tratar de interesarme por el tema	1	f) Analizar la situación	1
		g) Canalizar mis emociones, respirar y darme seguridad pensando que todo saldrá bien	1
		h) Organizarme con mi equipo y hacer una lluvia de ideas	1
		i) Cumplir con mi compromiso y preguntar al día siguiente lo que hicieron	1

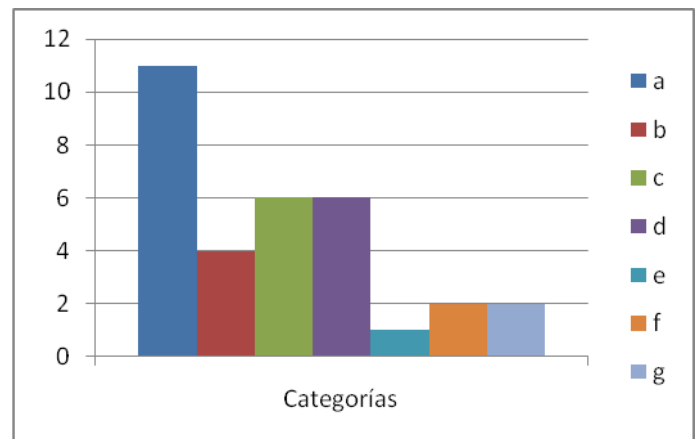
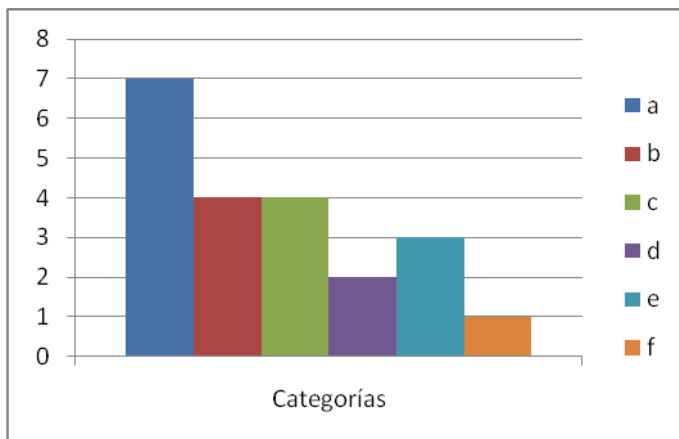


Podemos observar que la categoría de buscar información y preparar el tema permaneció con la misma frecuencia de seis alumnos. La categoría de hacer lo que pueda, se vio ligeramente modificada en el discurso, por lo que se creó la categoría de tratar de hacerlo lo mejor que pueda, disminuyendo la frecuencia de 4 a 3 participantes, otra categoría nombrada como “realizar la actividad” podría considerarse como variante también de la categoría de simplemente exponer, pero se decidió dividir estas dos categorías ya que los dos alumnos incluidos en esta última categoría, no hicieron alusión a la idea de “lo mejor que pueda”. Las categorías de jerarquizar, tratar de interesarme por el tema y hacer un horario, ya no aparecieron en el post-test, sin embargo esta última categoría podría decirse que apareció un poco modificada, pues aunque ningún alumno hizo alusión específica a la elaboración de un horario, tres alumnos mencionaron la estrategia de organizar su tiempo. La respuesta “Relajarme”, incrementó su frecuencia de 2 a 7 alumnos, siendo ésta la estrategia que presentó una mayor frecuencia en el post-test. Cuatro categorías nuevas aparecieron en el post-test, referidas solamente por un alumno cada una. Una de ellas fue analizar la situación, otra canalizar mis emociones, respirar y darme seguridad pensando que todo va a salir bien. La siguiente categoría: “organizarme con mi equipo y hacer una lluvia de ideas” nos indica que la alumna asumió que la exposición se realizaría en equipo y que, de este modo, interpretó que la estrategia que se les solicitaba era aquella que deberían llevar a cabo para lograr esa finalidad. Finalmente, la última respuesta, fue también muy atípica, pues la dio la alumna que no podría asistir al día siguiente, de modo que su estrategia consistiría en cumplir con su compromiso y luego preguntar lo que se vio en el taller.

Pregunta No. 11

Presto atención a mi respiración cuando...

Categorías en el pre-test	F	Categorías en el post-test	f
a) Me pongo nervioso(a)	7	a) Me pongo nervioso(a)	11
b) No lo hago	4	b) Me agito por alguna actividad física	4
c) Me agito por alguna actividad física	4	c) Me enojo	6
d) Me enojo	2	d) Me relajo	6
e) Me relajo	3	e) Me pongo triste	1
f) Al practicar yoga	1	f) Tengo pena	2
		g) Todo el tiempo que puedo	2



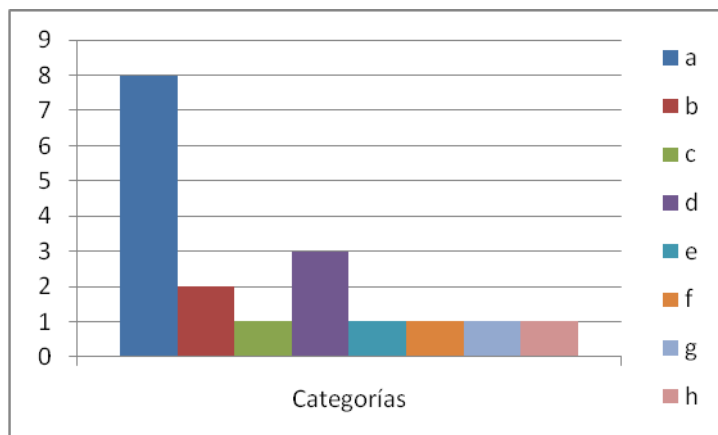
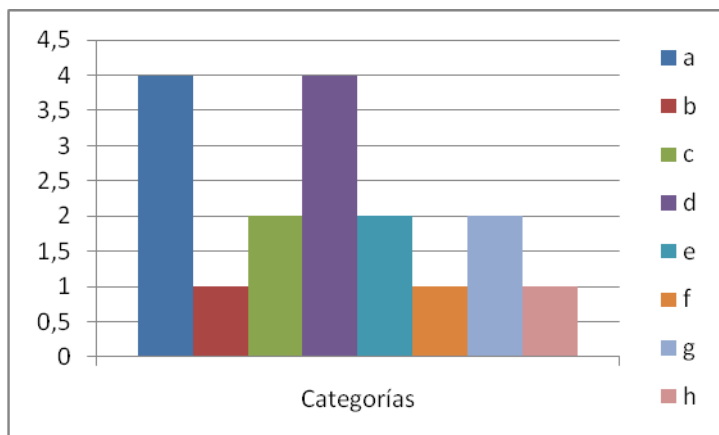
Se puede apreciar que después del taller, los participantes refirieron más situaciones durante las cuales prestan atención a su respiración, tales como “cuando me pongo triste” o “cuando tengo pena”, con una frecuencia de uno y dos respectivamente, también se puede apreciar que aumentó la frecuencia de aquellas que ya habían sido mencionadas, tales como “cuando me pongo nervioso” que aumentó de 7 a 11 participantes, “cuando me enojo” aumentó de dos a 6 participantes, mientras que “cuando me relajo” aumentó también de 3 a 6 participantes. La categoría de “cuando me agito por alguna actividad física” permaneció igual con cuatro participantes, mientras que dos categorías no volvieron a aparecer, una de ellas la de “al practicar yoga” ya no volvió a ser mencionada por la alumna que dijo practicarla, y que en el post-test hizo referencia a otras actividades físicas tales como correr, andar en bicicleta o nadar. La otra categoría que no volvió a aparecer fue la de los cuatro alumnos que refirieron que no prestaban atención a su respiración bajo ninguna situación (categoría “no lo hago”), pues ninguno de ellos repitió esa respuesta. En cambio, en el post-test apareció una nueva categoría opuesta a la recientemente mencionada; dos alumnas mencionaron que lo hacen todo el tiempo que pueden, una de ellas aclaró que desde que empezó el taller, presta atención a su respiración cuando come, al dormir, al estar en clase, al estar en clase.

Pregunta No. 12

¿Qué opinas acerca de lo que las demás personas piensan de ti?

Categorías en el pre-test	f	Categorías en el post-test	f
a) No me importa mucho	4	a) No me importa mucho	8
b) Si creo que tienen razón, trato de cambiar. Si no, no me importa	1	b) Si creo que tienen razón, trato de cambiar. Si no, no me importa	2
c) Considero que es tan solo su punto de vista, no siempre le agradaré a todos	2	c) Considero que es tan solo su punto de vista, no siempre le agradaré a todos	1
d) Depende de quien venga, si es alguien importante para mí, presto atención, si son personas ajenas, no me importa.	4	d) Depende de quien venga, si es alguien importante para mí, presto atención, si son personas ajenas, no me importa.	3
e) Me importa mucho	2	e) Me importa mucho	1
e) Creo que es bueno que me lo digan, para corregir	1	f) Creo que es bueno que me lo digan, para corregir	1
f) A veces no me importa, a veces sí.	2	g) A veces no me importa, a veces sí.	1

Solo me interesa conocer su opinión	1	Solo me interesa conocer su opinión	1
-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

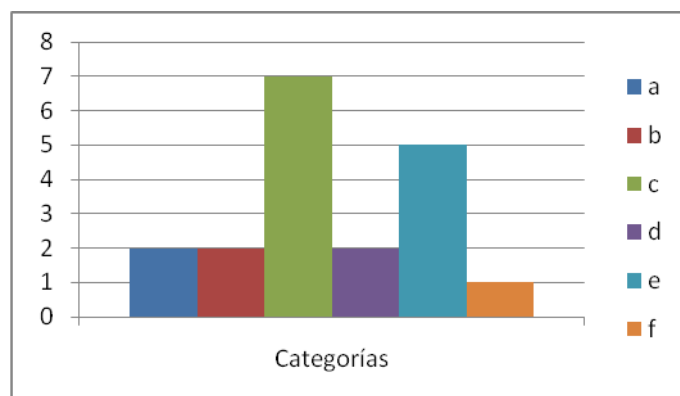
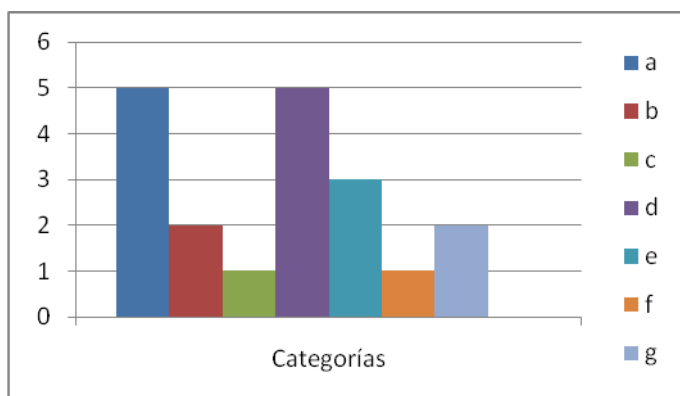


En esta pregunta, las respuestas enunciadas por los participantes fueron las mismas, únicamente cambiaron las frecuencias con que fueron mencionadas. Dentro de estos cambios, el más destacable fue el de la categoría “No me importa mucho”, que duplicó su frecuencia de 4 a 8 participantes; en todas las demás categorías, solo hubo cambios ligeros (una persona en cada caso).

Pregunta No. 13

¿Qué piensas de ti mismo cuando cometes un error?

Categorías en el pre-test	f	Categorías en el post-test	f
a) Tiene solución, se puede corregir	5	a) Tiene solución, se puede corregir	2
b) Seguiré intentándolo, habrá otras oportunidades para hacerlo mejor.	2	b) Seguiré intentándolo, habrá otras oportunidades para hacerlo mejor.	2
c) Me da risa o me enoja	1	c) Trataré de aprender para mejorar	7
d) Trataré de aprender para mejorar	5	d) Estuve mal, fui incapaz	2
e) Soy torpe	3	e) Nadie es perfecto, soy humano, todos nos equivocamos	5
f) Ya no puedo hacer nada	1	f) Debo cambiar	1
g) Estuve mal, fui incapaz	2		



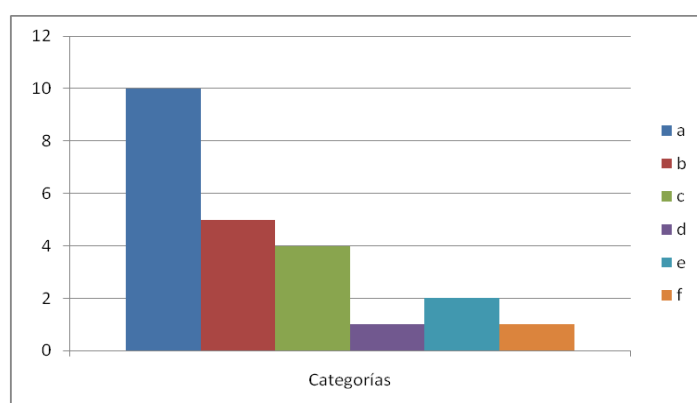
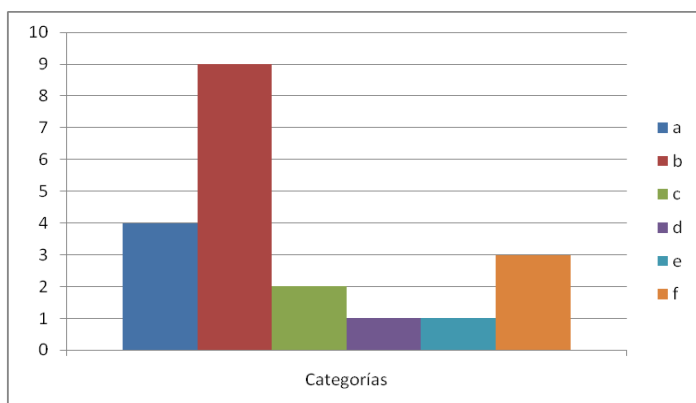
En esta pregunta podemos observar que aumentó de 5 a 7 el número de alumnos que dijeron que tratarían de aprender de un error para mejorar en un futuro, también vemos que apareció

una nueva categoría, la de “Nadie es perfecto, soy humano, todos nos equivocamos”, que fue referida por 5 alumnos; otra nueva categoría fue la de “Debo cambiar”, enunciada por un solo alumno, que no especificó si se refería a aprender para mejorar o qué era lo que debía cambiar. Encontramos también una disminución en el número de alumnos que se enfocaron en la solución, el cual bajó de 5 a 2, quizá debido a que ahora la mayoría se enfocaron en el aprendizaje que dejaría la situación y en el hecho de que es humano cometer errores. La categoría de “Estuve mal, fui incapaz”, así como la de “Seguiré intentándolo, habrá otras oportunidades para hacerlo mejor” permanecieron igual, mientras que desaparecieron la de “Soy torpe”, “Ya no puedo hacer nada” y “Me da risa o me enoja”.

Pregunta No. 14

¿Qué harías en una situación donde todos están de acuerdo, menos tú?

Categorías en el pre-test	F	Categorías en el post-test	f
a) Analizo las opciones y si estoy en un error, me retracto	4	a) Exponer mi punto de vista y las razones del desacuerdo	10
b) Exponer mi punto de vista y las razones del desacuerdo	9	b) Llegar a un acuerdo, negociar	5
c) Si se trata de una decisión, acepto lo que diga la mayoría	2	c) Escuchar sus puntos de vista	4
d) Hago lo que dicen pero pongo a prueba mi método	1	d) Buscar una solución	1
e) Llegar a un acuerdo, a un punto neutro	1	e) Defender mi punto de vista	2
f) No expreso mi opinión	3	f) Acepto lo que diga la mayoría	1



En esta pregunta, podemos observar que la mayoría de los alumnos ya manifestaban que expresarían su opinión desde el pre-test; esto no cambió mucho solamente aumentó de 9 a 10 alumnos. También podemos ver un aumento en el número de alumnos que tratarían de llegar a un acuerdo, siendo una alumna en el pre-test y cinco en el post-test; apareció una nueva categoría que consiste en escuchar el punto de vista de los demás, que contó con 4 menciones.

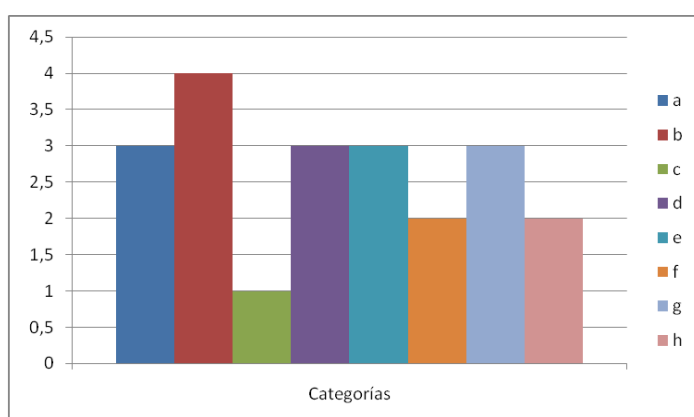
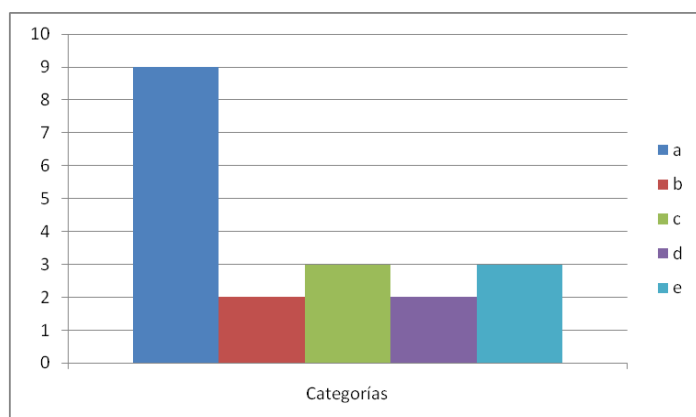
Estas tres categorías constituyen elementos importantes de la conducta asertiva, y es importante señalar que fueron las respuestas más frecuentes. Las categorías de “Buscar una solución”, “Defender mi punto de vista” y “Acepto lo que diga la mayoría” tuvieron una frecuencia menor, al ser mencionadas por uno, dos y un alumno respectivamente. Es

importante notar también, que la categoría “No expreso mi opinión”, que había sido expresada por tres alumnos, no fue referida por ningún alumno después del taller.

Pregunta No. 15

¿Qué es la reflexión para mí?

Categorías en el pre-test	F	Categorías en el post-test	f
a) Analizar, pensar, razonar, meditar	9	a) Pensar	3
b) Observarme en una situación y darme cuenta de lo que está pasando	2	b) Observarme en una situación y darme cuenta de lo que está pasando	4
c) Mirar atrás para aprender	3	c) Mirar atrás para aprender	1
d) Calificar si algo es bueno o malo	2	d) Llegar a una conclusión o un punto de vista	3
e) Llegar a una conclusión o un punto de vista	3	e) Pensar sobre el pasado y el futuro	3
		f) Un encuentro conmigo mismo	2
		g) Un pensamiento que permite tomar decisiones con mayor seguridad	3
		h) Plantear hipótesis o buscar posibilidades de acción	2



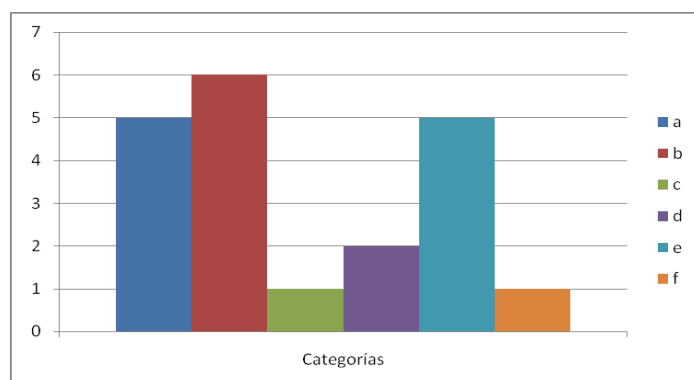
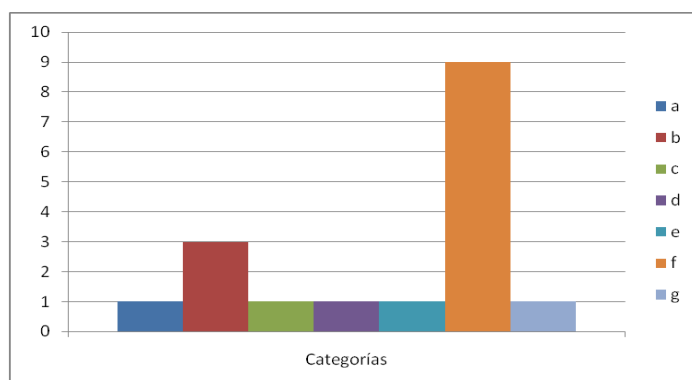
Podemos observar que la definición de Reflexión por parte del grupo se diversificó; en un principio, la mayoría de los participantes definía la reflexión como algún proceso cognitivo que incluía analizar, pensar, razonar o meditar, mientras que después del taller únicamente tres alumnos la definieron de esta manera. El número de alumnos que la definió como “Observarme en una situación y darme cuenta de lo que está pasando” se duplicó de 2 a 4, mientras que el número de alumnos que la definieron como “Mirar atrás para aprender” se redujo de 3 a 1. La categoría de “Llegar a una conclusión o un punto de vista” permaneció igual, con tres menciones tanto en el pre-test como en el post-test. La categoría de “Calificar si algo es bueno o malo” desapareció, mientras que en el post-test aparecieron cuatro nuevas categorías que son: “Pensar sobre el pasado y el futuro” con una frecuencia de 3, “Un encuentro conmigo mismo” con dos menciones, “Un pensamiento que permite tomar decisiones con mayor seguridad” con tres menciones y “Plantear hipótesis o buscar posibilidades de acción” con una frecuencia de dos alumnos. Creemos que la diversidad de respuestas mostradas en el post-test, así como la falta de predominancia en una sola respuesta se debe a que en el taller se definió la Reflexión como un proceso afectivo-cognitivo-conductual que consta de 9 pasos, por lo que algunos alumnos se enfocaron en alguno de los

pasos en particular y otros mencionaron varios de los pasos, pero al momento de realizar el análisis, fue necesario desmenuzar sus respuestas para poder incluirlas en categorías más generales.

Pregunta No. 16

¿Qué significa ser asertivo?

Categorías en el pre-test	f	Categorías en el post-test	f
a) Hacer las cosas de la mejor manera	1	a) Hacer las cosas de la mejor manera	5
b) Reaccionar correcta o adecuadamente a una situación	3	b) Reaccionar correcta o adecuadamente a una situación	6
c) Hacer lo correcto según tus expectativas e intereses	1	c) Hacer lo correcto según tus expectativas e intereses	1
d) Dar tu opinión sin miedo al qué dirán	1	d) Saber actuar en una situación tomando en cuenta mi opinión y respetando la de los demás.	2
e) Decir las cosas en el momento adecuado	1	e) Decir las cosas en el momento adecuado	5
f) Estar en lo correcto	9	f) Estar en lo correcto	1
g) Ser seguro	1		

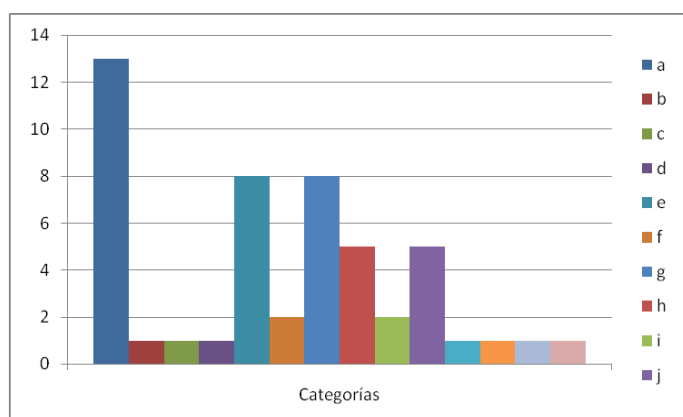
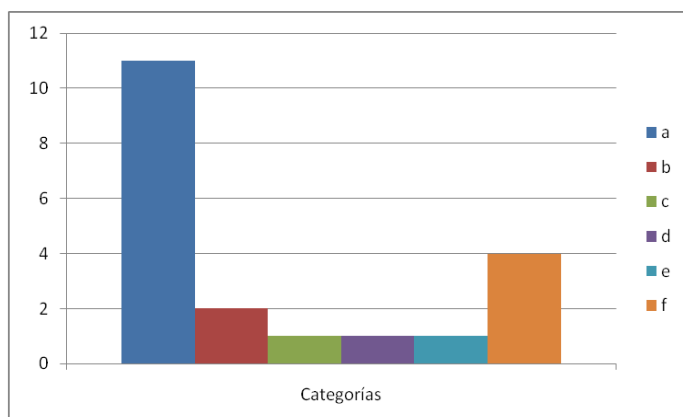


En un principio, la gran mayoría definió el ser asertivo como estar en lo correcto, tener la razón en lo que se dice o hace, que algunos alumnos mencionaban como “acertar” o “atinar” en la respuesta correcta o adecuada. En el post-test se vio una gran disminución en la aparición de esta respuesta, que bajó su frecuencia de 9 alumnos a tan solo uno. La definición de asertividad como “Hacer lo mejor posible”, aumentó su frecuencia de 1 a 5, mientras que la respuesta “Reaccionar adecuadamente a una situación” duplicó su frecuencia de 3 a 6; también aumentó la frecuencia de alumnos que la definieron como “decir las cosas en el momento adecuado” de un alumno a cinco, mientras que la definición de “hacer lo correcto según tus expectativas e intereses” permaneció igual, con una sola mención en el grupo. La idea de “dar tu opinión sin miedo al qué dirán” no volvió a aparecer en el post-test, donde si podemos encontrar una nueva categoría que incluye el tomar en cuenta la opinión propia y respetar la de los demás, que fue citada por dos participantes. Se puede observar en esta pregunta, que el tipo de respuestas entre el pre-test y post-test no variaron mucho, pero lo que si cambió fue la cantidad de alumnos que respondía ante cada categoría.

Pregunta No. 17

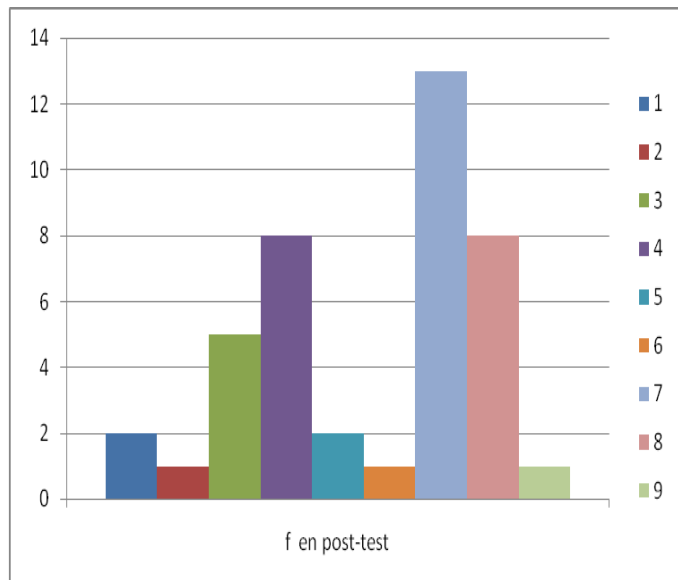
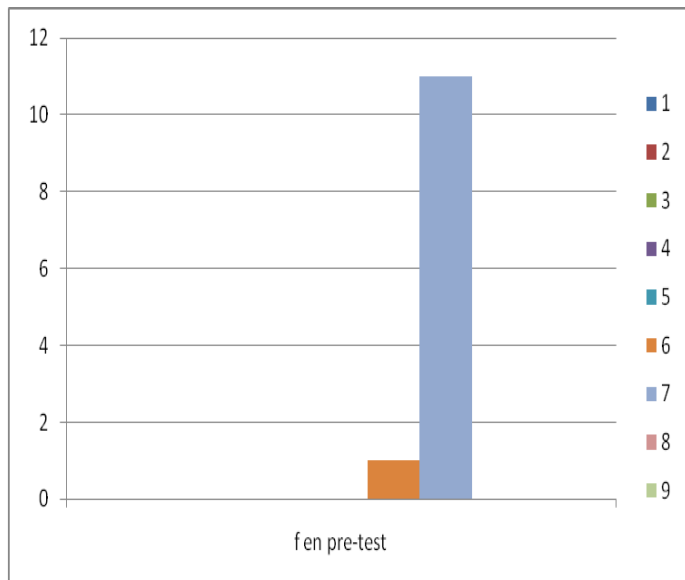
Cuando debo resolver un problema, sigo la siguiente estrategia...

Categorías en el pre-test	F	Categorías en el post-test	f
a) Analizar posibles soluciones y elegir la mejor	11	a) Analizar posibles soluciones y elegir la mejor	13
b) Pedir ayuda u opinión	2	b) Pedir ayuda u opinión	1
c) Resolverlo con una opción y si no funciona, intentar de nuevo con otra	1	c) Pienso si me ha pasado antes y cómo lo puedo resolver	1
d) Busco información, leo y pongo a prueba lo leído	1	d) Reflexiono	1
e) Pienso si me ha pasado antes y cómo lo puedo resolver	1	e) Tranquilizarme	8
f) Pensar, reflexionar, planear la solución	4	f) Enfocar mis ideas y cuestionarlas	2
		g) Actuar según mi estrategia	8
		h) Enfocar los sentimientos que me provoca la situación	5
		i) Ver como me sentiría con cada opción de solución, analizo consecuencias	2
		j) Identifico el problema	5
		k) Asumo la responsabilidad luego de actuar	1
		l) Solucionarlo	1
		m) Enfoco las sensaciones que surgen en mi cuerpo	1
		n) Platico con alguien	1



Al igual que en el caso de la pregunta 15 (sobre la definición de Reflexión), podemos observar en esta pregunta que las respuestas se diversificaron bastante, quizá debido a la misma razón que se comentó en dicha pregunta. Casi todos los alumnos mencionaron como estrategia para la solución de problemas, alguno de los nueve pasos presentados como parte del proceso de la Reflexión, o alguna serie de ellos. Con la finalidad de poderlos presentar dentro de categorías generales, fue necesario desmenuzar sus respuestas y así poder identificar, de manera global, la frecuencia con que se presentó cada una. Podemos observar que de los 9 pasos que se les enseñaron como parte del proceso de la Reflexión, la frecuencia con que se presentaron dentro de sus respuestas, como parte de la estrategia para solucionar problemas, fue la siguiente:

Paso de la Reflexión	f en pre-test	f en post-test
1) Identificar el momento de perplejidad	0	5
2) Enfoque en las sensaciones	0	1
3) Enfoque en las emociones	0	5
4) Calmarlas fisiológicamente (respirar)	0	8
5) Identificar y cuestionar los pensamientos presentes (juicios, creencias, explicaciones)	0	2
6) Valorar los intentos de solución pasados	1	1
7) Estrategias de solución a futuro	11	13
8) Aplicar la conducta asertiva	0	8
9) Asumir la responsabilidad de mi autoeducación	0	1



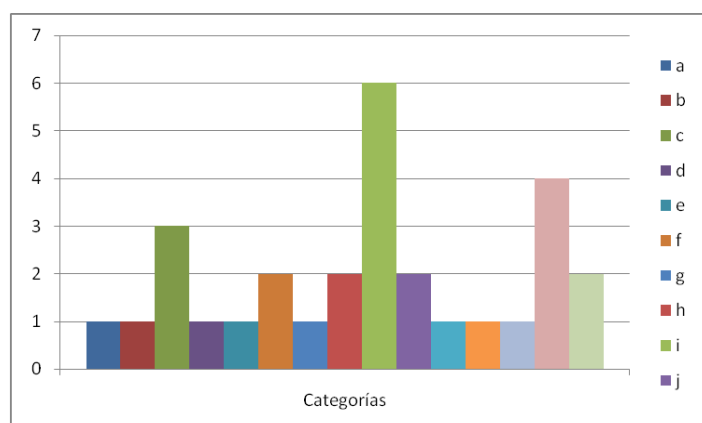
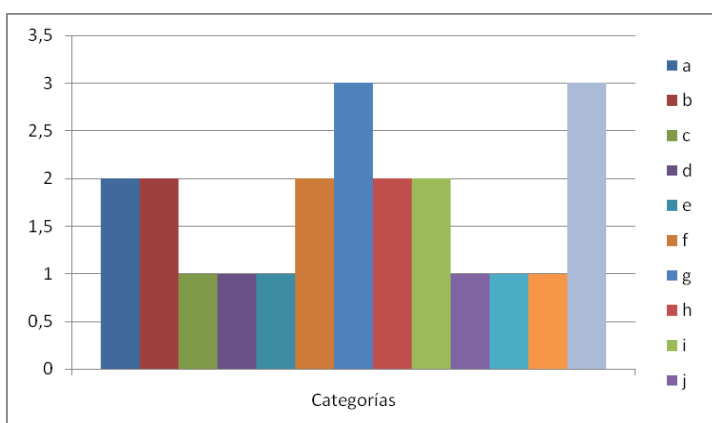
En esta tabla se puede apreciar que antes del taller, los participantes no mencionaron que incluyeran dentro de su estrategia para solucionar problemas aspectos como el prestar atención a lo que sentían durante la situación, o el tranquilizarse antes de tomar una decisión, así como otros aspectos que si incluyeron después de haber tomado el taller, lo cual era de esperarse pues precisamente fueron estos los puntos en los que se hizo énfasis durante el mismo. La presente tabla nos permite ver, de manera sucinta, que si hubo cambios importantes en el discurso de los participantes.

Pregunta No. 18

Considero que para mi propio crecimiento personal, debo...

Categorías en el pre-test	f	Categorías en el post-test	f
a) Aprender de mis errores		a) Aprender de mis errores	1

	2		
b) Cultivar mis virtudes, cambiar cosas negativas de mi personalidad	2	b) Ser más asertivo	1
c) Saber lo que quiero	1	c) Saber lo que quiero y siento	3
d) Ser sincero conmigo mismo	1	d) Estar más conmigo misma	1
e) Comer bien	1	e) Ser menos egoísta	1
f) Tener mente abierta, aceptar opiniones diferentes	2	f) Decir la verdad, expresar mi opinión	2
g) Leer, estudiar, cultivarme, conocer puntos de vista diferentes.	3	g) Ser reflexiva	1
h) Mantener una actitud positiva, mejorar mi actitud ante el mundo	2	h) Mantener una actitud positiva, mejorar mi actitud ante el mundo	2
i) Ser más seguro	2	i) Ser más seguro	6
j) Ser más sociable	1	j) Ser más sociable	2
K) Ser más ambicioso	1	K) Ser más exigente conmigo	1
l) Ser más atento, menos indiferente	1	l) Vivir como si fuera el último momento	1
m) Superarme día con día	3	m) Superarme día con día	1
		n) Ser yo mismo y hacer lo que creo mejor para mí	4
		o) Ser responsable de mis propias decisiones	2



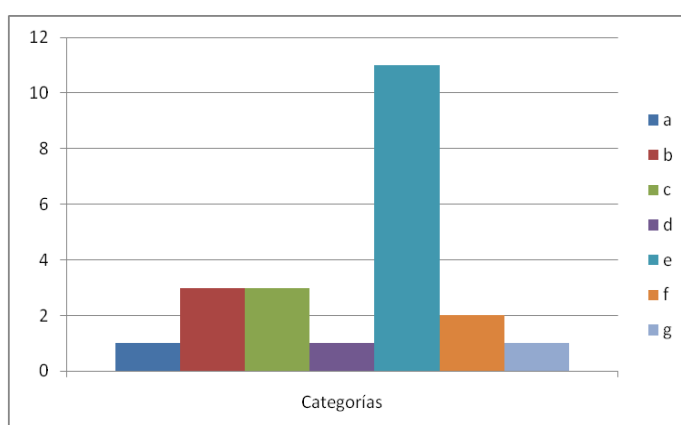
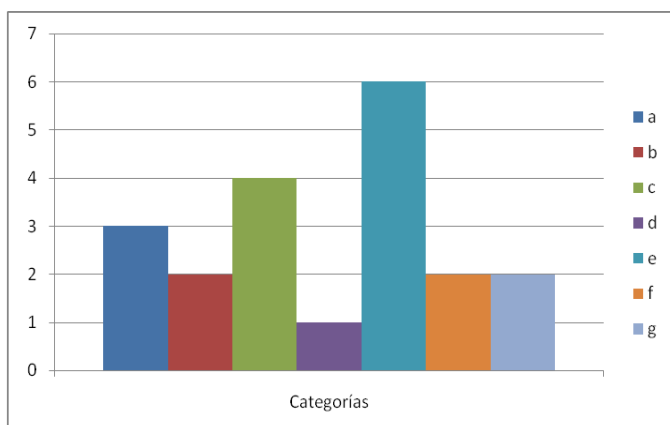
Esta pregunta nos permite explorar lo que los participantes creen que es importante hacer para lograr su propio crecimiento personal, y resulta interesante observar la gran variedad de respuestas que surgen ante esta pregunta. Algunas respuestas se repitieron como la de “aprender de los errores”, “saber lo que quiero” (a la que se añadió también: saber lo que siento), “mejorar mi actitud”, “ser más seguro”, “ser más sociable”, y “superarme día con día”. Los cambios en casi todas estas categorías no fueron muy grandes, pues variaron entre uno y dos alumnos cada una; la categoría que presentó un cambio más notable fue la de “ser más seguro”, que aumentó de dos a 6 menciones en el post-test, siendo esta la categoría más

frecuente. Algunos de los discursos que se incluyeron dentro de esta categoría fueron: “tener más valor”, “enfrentarme a las cosas”, “creer en mí”, “alejarme del miedo para poder realizarme” y “ser más luchona”. Algunas de las categorías se podrían equiparar, aunque hayan sido enunciadas de manera muy diferente, por ejemplo la categoría “ser más ambicioso” se podría comparar con la de “ser más exigente conmigo mismo”, aunque se respetó la diferencia en el discurso, algo similar podría decirse con la de “ser más atento, menos indiferente” que colocamos frente a “vivir como si fuera el último momento” debido a que si uno vive de esta manera, prestará más atención a las pequeñas cosas y será menos indiferente ante los detalles de la vida. Estas dos últimas categorías fueron enunciadas por una sola persona en cada caso. Algunas categorías del pre-test ya no volvieron a aparecer en el post-test, como son la de “leer y cultivarme...”, “tener una mente abierta”, “cultivar mis virtudes y cambiar lo negativo”, “ser sincero conmigo” y “comer bien”. En cambio, aparecieron algunas nuevas categorías en el post-test, tales como: “ser más asertivo” (este alumno definió la asertividad como hacer las cosas de la mejor manera en la pregunta No. 16), “estar más conmigo”, “ser menos egoísta”, “ser más reflexiva”, “decir la verdad, expresar mi opinión”, “ser yo misma y hacer lo que creo mejor para mí”, y “ser responsable de mis propias decisiones”. Dentro de estas categorías cabe destacar las tres últimas, que tuvieron una frecuencia de dos, cuatro y dos alumnos respectivamente, debido a que rescatan aspectos muy importantes dentro de la autoeducación, tales como son el comportarme de manera asertiva, haciendo lo que creo más conveniente para mí (aunque siempre respetando los derechos de los demás), expresar mi opinión, siendo honesto tanto conmigo mismo como con los demás y, sobre todo, asumir la responsabilidad de mis palabras y mis actos.

Pregunta No. 19

¿Qué es lo que tomas en cuenta antes de tomar una decisión importante?

Categorías en el pre-test	F	Categorías en el post-test	f
a) Los factores presentes, pros y contras	3	a) Los factores presentes, pros y contras	1
b) Las diferentes opciones	2	b) Las diferentes opciones	3
c) Que mi decisión no afecte a otros	4	c) Que mi decisión no afecte a otros	3
d) Cómo me siento	1	d) Cómo me siento	1
e) Posibles consecuencias	6	e) Posibles consecuencias	11
f) La opinión de otros	2	f) Mis intereses y lo que yo quiero	2
g) Mis intereses y lo que yo quiero	2	g) El aprendizaje que me pueda dejar	1

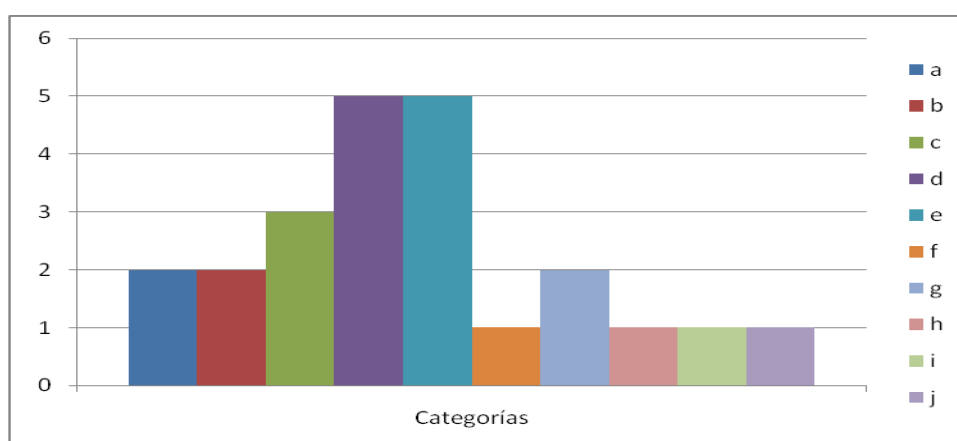


En esta pregunta podemos observar que no hubo muchos cambios en las respuestas otorgadas por los participantes, ni tampoco en las frecuencias con que respondieron a dichas preguntas; en ambos cuestionarios, la respuesta más frecuente fue que antes de tomar una decisión importante toman en cuenta las “posibles consecuencias”, que en el pre-test tuvo una frecuencia de 6 y en el post-test de 11. Este fue el mayor cambio visto en esta pregunta, ya que casi todas las otras categorías permanecieron igual o variaron en una o dos menciones. La única categoría que no volvió a aparecer en el post-test fue la de tomar en cuenta “la opinión de otros”, que había sido mencionada por dos alumnos en el pre-test. Por otro lado, apareció una nueva categoría, que consiste en tomar en cuenta “el aprendizaje que me pueda dejar” dicha decisión, la cual fue mencionada únicamente por una alumna.

Pregunta No. 20

¿Qué fue lo que más te gustó de este taller?

Categoría	Frecuencia
a) La temática, lo que aprendí sobre como resolver problemas	2
b) Los dulces	2
c) La forma de llevarlo a cabo	3
d) El ambiente de confianza	5
e) Los juegos y dinámicas	5
f) Todo	1
g) Convivir con las personas	2
h) Atreverme a hacer cosas diferentes	1
i) La meditación	1
j) Que des estresa la parte escolar	1



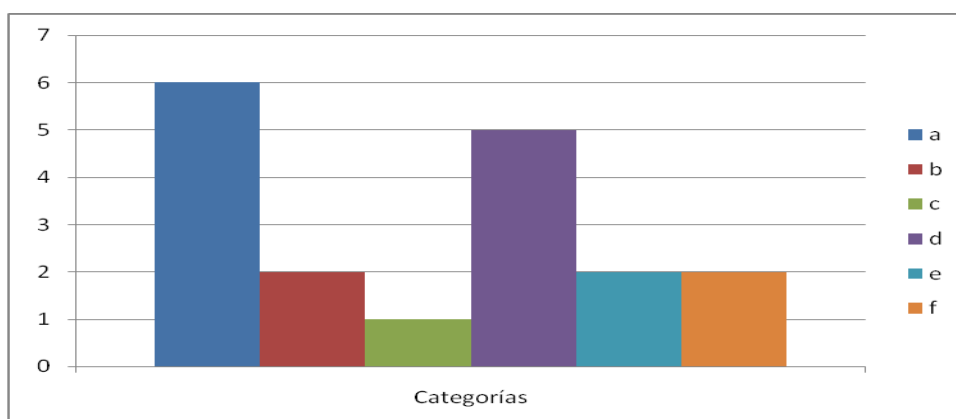
Esta pregunta fue modificada, pues en el pre-test se les preguntó lo que esperaban del taller, y en el post-test se les preguntó que fue lo que les gustó y lo que no les gustó (pregunta No. 21).

En esta tabla se puede apreciar que las respuestas con mayor frecuencia fueron las que mencionaron que lo que más les gustó fue el ambiente y las dinámicas que se desarrollaron. En cuanto al ambiente, algunos de los comentarios fueron: “éramos libres de soltarnos, dejarnos llevar”, “podía hacer lo que quisiera sin que me juzgaran”; algo semejante comentaron los que respondieron que les había gustado “la forma de llevarlo a cabo”, uno de los comentarios que

incluimos en esta categoría fue: “interactuamos de diferentes formas, lo cual deja más impregnado el aprendizaje y te ayuda a crecer y a pensar mejor las cosas”. Dos alumnos comentaron que lo que más le gustó fue la temática que aprendieron, otros dos dijeron que lo mejor fue la convivencia y otros dos mencionaron los chocolates. Las demás categorías fueron mencionadas por una sola persona, entre estas respuestas encontramos: “que des estresa la parte escolar”, “la meditación”, “atreverme a hacer cosas diferentes” y finalmente, una alumna dijo que todo.

Podemos ver que en el pre-test, los alumnos mencionaron que esperaban del taller:

Categoría	Frecuencia
a) Ser más seguro, menos tímido, hablar más fluido.	6
b) Crecer como persona, superarme	2
c) Aprender de los demás	1
d) A relacionarme con los demás	5
e) A manejar mejor situaciones complicadas	2
f) A controlar los nervios	2



Algunas de estas expectativas fueron mencionadas entre las cosas que les gustaron a los asistentes, tales como: la convivencia, lo que aprendieron (que incluye la manera de manejar mejor situaciones complicadas, controlar los nervios y, ser más asertivo). Algunas personas incluyeron también dentro de sus comentarios al final del taller, que sintieron que lo aprendido en el taller les permitiría crecer como personas, y que era algo que podrán aplicar siempre en la vida cotidiana.

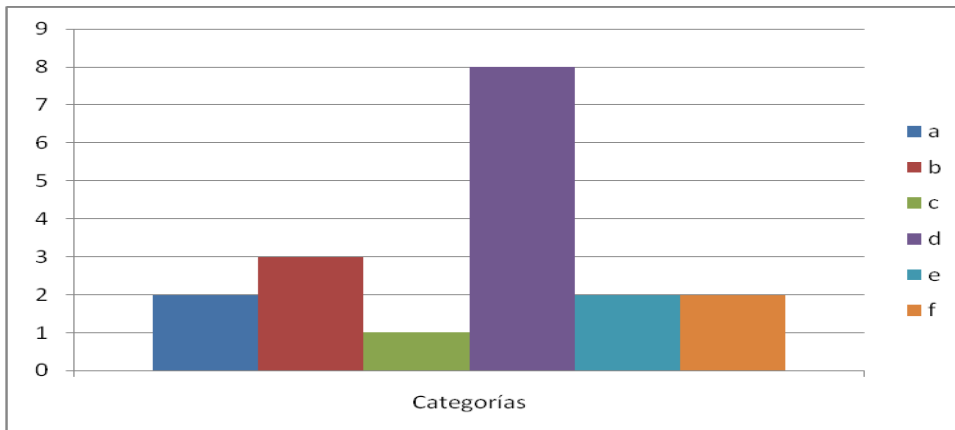
En la siguiente pregunta podremos ver lo que los participantes dijeron que no les gustó del taller.

Pregunta No 21

¿Qué fue lo que menos te gustó?

Categoría	Frecuencia
a) El horario, tener que salir tarde	3
b) Falta de participación por parte de los	3

asistentes	
c) La meditación	1
d) Todo me gustó	8
e) Que terminara tan pronto	2
f) Que al principio no me animaba a hacer las cosas o no estaba muy convencida, pero fui aprendiendo	2



La mayoría de los participantes dijo que todo les había gustado, siendo ocho las personas que mencionaron esta respuesta. Tres alumnos mencionaron que no les había gustado tener que quedarse hasta más tarde, y otros tres mencionaron algo que es importante discutir: dijeron que faltó más participación por parte de los asistentes al taller, un participante mencionó que hubiera sido mejor que los facilitadores forzaran un poco más la participación, debido a que la mayoría de asistentes eran tímidos. Pensamos que este comentario es importante, pues es un buen ejemplo de cómo en ciertas situaciones soltamos las riendas de nuestra autoeducación y preferimos que nos digan lo que tenemos que hacer. Esta idea refleja que quizá para cubrir la expectativa de “ser menos tímido” o “ser más sociable”, algunos participantes hubieran preferido que se les obligara, pues les cuesta más trabajo hacerlo si se les da la libertad o la opción de no hacerlo. Por otro lado, dos participantes mencionaron que no les gustó su propia actitud al comienzo del taller, pues no se animaban a soltarse, aunque dicen que después esto fue cambiando; otros dos participantes respondieron que no les gustó que el taller terminara, pues les pareció que duró muy poco. Finalmente, un alumno mencionó que lo que no le gustó fue la práctica de la meditación.

CONCLUSIONES:

En este trabajo:

- Se han argumentado las razones por las cuales la Reflexión Integral es una herramienta de Autoeducación.
- Se ha diseñado y aplicado una estrategia didáctica para transmitir dicha herramienta en un contexto educativo.
- Se ha evaluado la eficacia de dicha estrategia didáctica.

De esta manera, se argumenta, el individuo que reflexiona, se vuelve un investigador de sí mismo en su entorno, un explorador de su conducta y atento observador de los resultados, lo que le permitirá usar los nuevos datos para iniciar de nuevo el proceso reflexivo, desde el sentir y observar hasta llegar de nuevo a la acción. Es así como el proceso reflexivo constituye una forma circular perfecta, que se retroalimenta a sí misma, como un sistema abierto a nuevos datos, nueva información, y que fluye de manera continua, sin un principio ni final.

También se ha argumentado la importancia de desarrollar y/o generar el hábito de ciertas habilidades que el ser humano posee, pero que no siempre ejercita, esto con el objetivo de que pueda enfrentar de mejor manera los embates de la vida o, simplemente darle mayor sentido o belleza, y así, sentirse más satisfecho, es decir, que busque formarse a sí mismo.

El Taller: “Reflexiona y sé tú mismo”, se llevó a cabo con la finalidad de aterrizar el cuerpo teórico que subyace cada paso que compone el proceso de la Reflexión Integral, buscando enraizar dicho proceso en la vida cotidiana. Es, como diría quizá John Dewey, la parte activa de nuestra propia reflexión en torno de la Reflexión.

Así como él propone que toda reflexión debe llevar a la acción, a la experimentación, hemos decidido llevar a la experimentación un método de enseñanza del proceso de la Reflexión Integral, para comprobar si nuestra afirmación (en este caso, que el conocimiento del Proceso de la Reflexión Integral causaría cambios en el discurso de los asistentes al taller) se veía confirmada por el medio.

A la luz de los resultados obtenidos en el taller, concluimos que la enseñanza del proceso de la Reflexión Integral mediante las estrategias didácticas implementadas en el taller: Reflexiona y Sé tú mismo, generaron un cambio cualitativo y cuantitativo en el discurso de los participantes.

La cualidad del discurso cambió mediante la aparición de nuevas categorías que implican una mayor atención hacia las sensaciones corporales, emociones, pensamientos y acciones del sujeto, lo cual implica una mayor conciencia del propio sujeto o una ampliación de la autoimagen.

En cuanto a los cambios cuantitativos, podemos observar que algunas de las categorías asociadas a una atención hacia el propio sujeto, llegaron a aparecer antes de la impartición del taller, pero en una frecuencia muy baja, la cual se vio elevada luego del mismo. Por otro lado, disminuyó la frecuencia de algunas categorías que reflejaban una falta de atención y orden al momento de afrontar problemas de la vida cotidiana.

El análisis de los discursos de los participantes nos demostró que en un primer momento, antes de haber tomado el taller, los participantes no mostraban tanta conciencia de sus sensaciones corporales, ni de sus emociones, manifestando que llevarían a cabo conductas impulsivas tales como gritar, golpear, correr a llorar, etc., al enfrentar algunas situaciones conflictivas. Sin embargo, en un segundo momento, después de haber asistido al taller y conocer los pasos de la Reflexión Integral, varios de los asistentes habían cambiado su discurso, introduciendo varios elementos que demostraban mayor conciencia de sus propias sensaciones corporales, emociones, pensamientos y acciones, y manifestando asimismo, que llevarían a cabo conductas más asertivas tales como expresar su punto de vista, dialogar, y tomar decisiones con base en lo reflexionado. La mayoría de los asistentes mencionaron los diversos pasos del proceso de la Reflexión Integral como parte del repertorio conductual que utilizarían para la solución de problemas en la vida cotidiana, luego de haber asistido al taller de Reflexión.

Ahora cabe plantearnos la siguiente pregunta: ¿El hecho de que hayan conocido la herramienta de Autoeducación que se propone en este trabajo, es decir, la Reflexión Integral, implica que los participantes hayan logrado autoeducarse?

El simple hecho de conocer la herramienta no implica que se vaya a hacer uso de la misma; por ende, no podemos asegurar, con base en nuestros resultados, que exista una mayor Autoeducación en los asistentes al taller. Para saber si la herramienta fue realmente adquirida y es usada por los asistentes al taller, aplicándola a las situaciones de la vida cotidiana, sería necesario emplear otra metodología. Sería necesario realizar un estudio de tipo longitudinal que permita saber, primero, si la herramienta se está usando, para evaluar luego los resultados de su uso.

Si partimos de la idea de que autoeducarse es darse forma para lograr una mayor armonía o satisfacción, asumiendo la responsabilidad de dicha formación, entonces podemos inferir que para saber si efectivamente, al haber conocido la herramienta que constituye la Reflexión Integral, los alumnos lograron darse forma a sí mismos adquiriendo una mayor armonía o satisfacción, se tendrían que elaborar una serie de preguntas referentes a la forma previa que tenían los participantes y la que se van dando mediante el uso de la Reflexión Integral. Es decir, tendríamos que saber el cambio que se da en la forma y la percepción de armonía o satisfacción respecto a dicha forma.

o afectivo ocupa el papel central dentro del proceso de la Reflexión Integral, al iniciarlo, dirigirlo y terminarlo. Esto nos permite afirmar que, en este enfoque integral, donde la experiencia humana constituye una forma, una unidad de cuerpo, emoción, pensamiento, acción y contexto, siendo el componente afectivo el que enmarca dicha experiencia, nos encontramos en la esfera de la Estética. Ya los Románticos y diversos pensadores de la Estética del siglo XX (José Revueltas en México) habían considerado que la estética tenía como materia de trabajo el universo emotivo²².

Como dice Pablo Fernández estético es “[...] lo que se siente, que es lo que significa etimológicamente la palabra *aesthetica*, aunque lo que se siente es lo que tiene forma” (Fernández; 2006: 179)⁸. Con esto, argumentamos que, en la experiencia humana, lo más importante es lo que se siente, y por lo tanto esta visión, la de esta tesis, es más bien estética;

así, inteligente será el que haga lo que pueda con lo que tenga, para embellecer la vida, la de uno y la de los demás, como bien lo dice Pablo.

La investigación está abierta y el Proceso de la Reflexión Integral puede ser puesto a prueba en distintos aspectos: los cambios que provoca en la percepción de las sensaciones corporales, en la percepción y regulación de las emociones, en la manera de pensar y solucionar problemas (aprovechando la experiencia previa y planteando hipótesis de trabajo para un futuro inmediato o lejano), los cambios que se produzcan en la conducta a raíz de él, el grado de responsabilidad adquirido hacia la propia autoeducación, la percepción de armonía en la propia vida, etc. Un área que ha sido muy estudiada actualmente es la de los cambios estructurales y fisiológicos que se producen en el cerebro con las prácticas meditativas; podría realizarse investigación en este sentido usando el Proceso Reflexivo Integral. En fin, las áreas de investigación son tan variadas como lo permita la propia creatividad e ingenio del investigador. El mismo proceso es susceptible a revisión y mejora de sus pasos, procedimientos, técnicas y estrategias.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

1. Abbagnano, Nicola (1999), *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
2. Antoine Lutz,^{1*} Heleen A. Slagter,¹ Nancy B. Rawlings,² Andrew D. Francis,¹ Lawrence L. Greischar,¹ and Richard J. Davidson¹ Mental training enhances attentional stability: Neural and behavioral evidence *J Neurosci*. 2009 October 21; 29(42): 13418–13427.
3. Araujo González, Juan. (2003). *El concepto fiabilidad en Anthony Giddens :análisis y crítica de una alternativa en la teoría sociológica*. México. D.F. : UAM, Unidad Azcapotzalco: Plaza y Valdés.
4. Bach, E. y Darder, P. (2005). *Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós;
5. Bisquerra, R.A. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis,
6. Britta K. Hölzel,¹ Ulrich Ott,¹ Tim Gard,¹ Hannes Hempel,¹ Martin Weygandt,¹ Katrin Morgen,^{1,2} and Dieter Vaitl^{1,3} (2008). *Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry*. *Soc Cogn Affect Neurosci*. March; 3(1): 55–61.
7. Britta K. Hölzel,^{1,2} James Carmody,³ Karleyton C. Evans,¹ Elizabeth A. Hoge,⁴ Jeffery A. Dusek,^{5,6} Lucas Morgan,¹ Roger K. Pitman,¹ and Sara W. Lazar¹ (2010). *Stress reduction correlates with structural changes in the amygdale*. *Soc Cogn Affect Neurosci*. March; 5(1): 11–17.
8. Broune, L. E. (1975). *Psicología del pensamiento*. México: Trillas.
9. Castaneda, C. (2005). *El Viaje a Ixtlán*. México: Fondo de Cultura Económica.
10. Corripio, F. (1995) *Diccionario Etimológico General de la Lengua Castellana*. México: Ediciones B, S.A.
11. Creswell JD, Myers HF, Cole SW, Irwin MR (2009) Mindfulness meditation training effects on CD4+T lymphocytes in HIV-1 infected adults: a small randomized controlled trial. *Brain Behav Immun*. Feb;23 (2):184-8. Epub 2008 Jul 19.
12. Davidson, Jeffrey P. (1999). *Asertividad*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
13. Dewey, J. (1933/1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*- Barcelona: Paidós.
14. Dewey, J. (1985). *The School and Society*. Reproducido en *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder.
15. Dewey, J. (1997). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
16. Durkheim, E. (1996). *La educación, su naturaleza y su papel*. Barcelona: Ediciones Península.
17. Elissa Epel, PhD.,^{1*} Jennifer Daubenmier, Ph.D.,¹ Judith T. Moskowitz, Ph.D.,² Susan Folkman, PhD.,² and Elizabeth Blackburn, PhD.³ (2009). *Can meditation slow rate of cellular aging? Cognitive stress, mindfulness, and telomeres*. *Ann N Y Acad Sci*. August; 1172: 34–53.
18. Elizondo Torres, Magdalena. (1997). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.
19. Feldenkrais, M. (1985). *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. Barcelona: Editorial Paidós.
20. Fernández Christlieb, Pablo. ¿?.
21. Fernández Christlieb, Pablo. (2000). *La afectividad colectiva*. México: Alfaguara.
22. Fernández Christlieb, Pablo. (2004). *La sociedad mental*. España: Anthropos.
23. Fernández Christlieb, Pablo. (2006) *El concepto de psicología colectiva*. México: UNAM.

24. Ferrater Mora, José, (1999). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
25. Flavell, John H. (1998), *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
26. Flores, Mirta Margarita y Rolando Díaz-Loving. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México. Universidad Autónoma de Yucatán: M. A. Porrúa.
27. Frager, R. y Fadiman, J. (2001). *Teorías de la personalidad*. Segunda edición. México: Oxford University Press.
28. Freinet, C. (1997). *Ensayo Psicología Sensitiva. Reeducación de las Técnicas de vida sustitutivas*. Madrid: Editorial Villalar.
29. Gabuncio, C. (coord.) (2005) *Psicología del Pensamiento*. Barcelona: Editorial UOC
30. Goldberg, E. y Costa, L.D. (1981) *Hemispheric differences in the acquisition and use of descriptive systems*. *Brain and Language*, 14, 44-173.
31. Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
32. Giddens A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
33. Giddens, A. (1991). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
34. Giroux H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos. México: Era; 36-65.
35. Gómez de Silva, Guido (1999), *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica
36. González Garza, Ana María (1998), *El enfoque centrado en la persona*. México: Trillas.
37. Gran Enciclopedia Rialp. Madrid: Ediciones Rialp; 6ª ed; 1991. Disponible en URL: http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5901&cat=filosofia.
38. Grijalbo. (1986). *Diccionario Enciclopédico Grijalbo*. Barcelona: Grijalbo. 191.
39. Hartmann-Petersen, P., Pigford, J.N. (1991). *Diccionario de las Ciencias*. Madrid: Editorial Paraninfo; p.p 403-404.
40. Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*, New York: Norton.
41. Hölzel BK, Carmody J, Vangel M, Congleton C, Yerramsetti SM, Gard T, Lazar SW. (2011) *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density*. *Psychiatry Res*. Jan 30;191(1):36-43. Epub 2010 Nov 10.
42. Hölzel BK, Ott U, Hempel H, Hackl A, Wolf K, Stark R, Vaitl D. (2007). *Differential engagement of anterior cingulate and adjacent medial frontal cortex in adept meditators and non-meditators*. *Neurosci Lett*. Jun 21;421(1):16-21. Epub 2007 May 25.
43. <http://www.experiment-resources.com/telomeres-and-enzyme-telomerase.html>
44. <http://www.somaticsed.com/>
45. <http://fr.yvanjoly.com/index.php/Accueil>
46. Imagen tomada de <http://www.psycoactiva.com/atlas/limbic.htm> Consulta: Abril 20
47. Iyengar, B.K.S (1997) *Luz sobre el Pranayama*. Barcelona: Editorial Kairós.
48. Jacobs TL, Epel ES, Lin J, Blackburn EH, Wolkowitz OM, Bridwell DA, Zanesco AP, Aichele SR, Sahdra BK, Maclean KA, King BG, Shaver PR, Rosenberg EL, Ferrer E, Wallace BA, Saron CD. (2010). *Intensive meditation training, immune cell telomerase activity, and psychological mediators*. *Psychoneuroendocrinology*. Oct 29.
49. Jung, C. (1942). *A psychological approach to de dogma of the Trinity*, en *Collected Works*, vol. 11.

50. Kabat-Zinn, Jon. (2009) *Mindfulness en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
51. Kabat-Zinn, J. (2007) *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Editorial Kairós.
Kabat-Zinn, J. (2005). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
52. Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas, ahí estás*. Barcelona: Editorial Paidós.
53. Kant, E. (2009). *Crítica a la razón pura*. México: FCE, UAM, UNAM.
54. Kulananda (1997) *Conceptos básicos del Budismo*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
55. Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning*. New York: Associated Press.
56. Laorden, G.C. (2005) "Educar emociones: un instrumento para trabajar el sentimiento de culpa" *Revista Pulso*, 28 pp 125-138.
57. Larousse. (2002) *Diccionario Ilustrado de Psicología*. Barcelona: Larousse.
58. Locke, J. (1980). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Libro II, capítulo II. Editora Nacional. Disponible en URL: <http://img47.xooimage.com/files/0/1/3/25.-locke.-s-ntes...o-humano-1e9b756.pdf>
59. Magge, Bryan. (1990) *Los grandes filósofos*. España. Ed. Cátedra.
60. Martínez, Pascual. (2002). *La nueva filosofía de la mente*. Barcelona. Gedisa.
61. Maturana, Humberto y Varela, Francisco. (1990). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid. Debate.
62. Maturana, Humberto. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen.
63. Maturana, Humberto y Bloch, Susana. (1998). *Biología del emocionar y Alba emoting. Respiración y emoción*. Bailando juntos. Chile: Dolmen Ediciones.
64. Michel, G. (1988). *Aprende a Aprender. Guía de Autoeducación*. 10ª edición. México: Editorial Trillas.
65. Michel, G y Luviano, V. (1982). *El Mundo como Escuela. Manual para el Aprendizaje Auotdirigido*. México: Editorial Trillas.
66. Monroy Nasr, Zuraya y Fernández Christlieb, Pablo. (2007). *Lenguaje, significado y psicología*. México: UNAM.
67. Montagu, Ashley. (2004). *El tacto: La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Barcelona: Paidós.
68. Morín, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. México: UNESCO.
69. Pinel, John P. (2007) *Biopsicología*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
70. Quesnel, D. (2010). *Aplicación del método de Aprendizaje Cooperativo en la Asignatura de Patología General e Inmunología en Marco Teórico*, pags 8-20. México: UNAM.
71. Real Academia Española. (1956). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Real Academia Española.
72. Reeve, J. (1994) *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill Cap. 13 pp 319-346.
73. Reygadas, Pedro y Shanker, Stuart. (2009). *EL rizoma de la racionalidad. El sustrato emocional del lenguaje*. México. Cenzontle.
74. Rispoli, Luciano. (2008). *The basic experience and the development of the self. Development from the point of view of functional psychotherapy*. Germany. Peter Lang.
75. Rodríguez Estrada, Mauro y Serralde, Martha. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.

76. Rodríguez Sutil C. (1998). "Emoción y cognición. James, más de cien años después" Anuario de Psicología vol 29, no 3 pp 3-23 Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.
77. Ruiz, Miguel (1998) *Los cuatro acuerdos*. Barcelona: Ediciones Urano.
78. Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
79. Siegel, Daniel. (2007) *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Caps. 1, 4, 5, 6 y 7.
80. Smalley, Susan. (2009). *The Science of Mindfulness*. Presentación dada en un curso de Mindfulness en UCLA.
81. Sara W. Lazar,^a Catherine E. Kerr,^b Rachel H. Wasserman,^{ab} Jeremy R. Gray,^c Douglas N. Greve,^d Michael T. Treadway,^a Metta McGarvey,^e Brian T. Quinn,^d Jeffery A. Dusek,^{fg} Herbert Benson,^{fg} Scott L. Rauch,^a Christopher I. Moore,^{hi} and Bruce Fischl^{dj} (2005). *Meditation experience is associated with increased cortical thickness Neuroreport*. November 28; 16(17): 1893–1897.
82. Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Editorial Anaya.
83. Tolle, Eckhart (2005) *Una nueva tierra. Un despertar al propósito de su vida*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
84. Thoreau, H. D (1992) *Walden Or life in the Woods*. Boston, Massachusetts: Shambala Publications.
85. URL: [www. muyinteresante.es/Joseph-ledoux](http://www.muyinteresante.es/Joseph-ledoux) (entrevista hecha a Joseph Ledoux y publicada en la revista #224 de Muy Interesante, en el año 2000)
86. [Witek-Janusek L](#), [Albuquerque K](#), [Chroniak KR](#), [Chroniak C](#), [Durazo-Arvizu R](#), [Mathews HL](#) (2008). *Effect of mindfulness based stress reduction on immune function, quality of life and coping in women newly diagnosed with early stage breast cancer*. [Brain Behav Immun](#). Aug;22(6):969-81. Epub 2008 Mar 21.
87. Yoly, Yvan. (2008). *Educación Somática. Reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*. Coordinadora de la versión en español: Eisenberg Wieder Rose. México: UNAM, FES-Iztacala: Plaza y Valdés.

ANEXOS

ANEXO A

CARTA COMPROMISO

Yo _____ estoy de acuerdo con las siguientes reglas del Taller: Reflexiona, sé tú mismo:

- Tratar de llegar lo más temprano posible, para que el taller pueda comenzar a tiempo.
- Asistir los 5 días que dura el taller, a menos que tenga algún contratiempo mayor.
- Respetar las opiniones diferentes y tratar de ser abierto a nuevas ideas.
- Hablar en primera persona y tratar de estar atento a lo que sucede en mi interior durante los ejercicios.

Fecha y firma

ANEXO B PRETEST

NOMBRE:

CUESTIONARIO

1. Cuando tengo un problema, lo primero que hago es...

2. En una situación vergonzosa, mi cuerpo reacciona así:

3. Cuando esto sucede, los pensamientos que acuden a mi mente son:

4. Si me enfado, lo primero que hago es...

5. Si algo me pusiera triste, lo que haría sería...

6. Si en este momento te dijéramos que tienes que exponer un tema para mañana en este taller, tu primera reacción sería...

7. Tus sensaciones serían...

8. Tus emociones serían...

9. Tus pensamientos serían...

10. ¿Qué estrategia seguirías en esa situación?

11. Presto atención a mi respiración cuando...

12. ¿Qué opinas acerca de lo que las demás personas piensan de ti?

13. ¿Qué piensas de ti mismo cuando cometes un error?

14. ¿Qué harías en una situación donde todos están de acuerdo, menos tú?

15. ¿Qué es la reflexión para mí?

16. ¿Qué significa ser asertivo?

17. Cuando debo resolver un problema, sigo la siguiente estrategia...

18. Considero que para mi propio crecimiento personal debo...

19. ¿Qué es lo que tomas en cuenta antes de tomar una decisión importante?

20. ¿Qué te gustaría aprender en este taller?

ANEXO C POSTEST

NOMBRE:

CUESTIONARIO

1. Si tuviera un problema, lo primero que haría es...

2. En una situación vergonzosa, mi cuerpo reacciona así:

3. Cuando esto sucede, los pensamientos que acuden a mi mente son:

4. Si me enfadara, lo primero que haría es...

5. Si algo me pusiera triste, lo que haría sería...

6. Si en este momento te dijéramos que se alargaría el taller un día, y que tendrás que exponer un tema para mañana, tu primera reacción sería...

7. Tus sensaciones serían...

8. Tus emociones serían...

9. Tus pensamientos serían...

10. ¿Qué estrategia seguirías en esa situación?

11. Presto atención a mi respiración cuando...

12. ¿Qué opinas acerca de lo que las demás personas piensan de ti?

13. ¿Qué piensas de ti mismo cuando cometes un error?

14. ¿Qué harías en una situación donde todos están de acuerdo, menos tú?

15. ¿Qué es la reflexión para mí?

16. ¿Qué significa ser asertivo?

17. Cuando debo resolver un problema, sigo la siguiente estrategia...

18. Considero que para mi propio crecimiento personal debo...

19. ¿Qué es lo que tomas en cuenta antes de tomar una decisión importante?

20. ¿Qué fue lo que más te gustó de este taller?

21. ¿Qué fue lo que menos te gustó?
