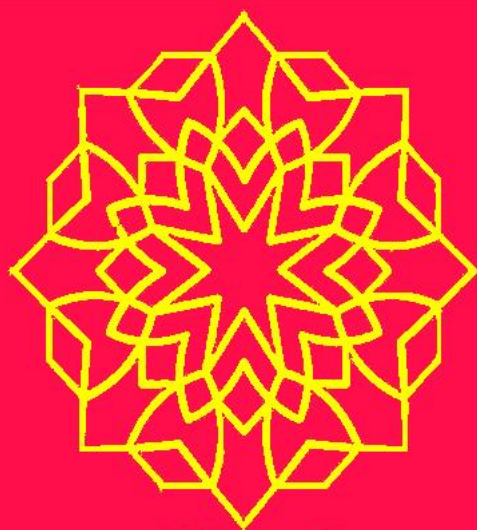


EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

**APORTACIONES E IMPLICACIONES
EDUCATIVAS DE LA OBRA DE
MARIA CÂNDIDA MORAES**



Libro 3

FUNDAMENTOS EMOCIONALES y/o AFECTIVOS

JUAN MIGUEL BATALLOSO NAVAS



CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDGAR MORIN

$$\sim \Pi \sim$$

Design da capa:

Gustavo Ferreira de Sousa Filho

Apoio



CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDGAR MORIN

~ IV ~

EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

Aportaciones e implicaciones educativas de la obra de Maria Cândida Moraes

Libro 3

FUNDAMENTOS EMOCIONALES Y/O AFECTIVOS

Juan Miguel Batalloso Navas¹

¹ Juan Miguel Batalloso Navas ha sido profesor de Enseñanza Básica a lo largo de 21 años, trabajando en todos los ciclos y niveles de esta y ocupando diversos cargos de responsabilidad, entre ellos, el de director de Centro. Igualmente ha ejercido durante ocho años como Orientador Escolar en varios Centros de Educación Secundaria desarrollando e impartiendo numerosos cursos de formación docente sobre temáticas relacionadas con la Acción Tutorial y la Educación en Valores. Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (España), autor de varios libros y artículos, así como conferencista en diversos países como México, Perú, Chile y Brasil.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
REFERENCIAS	14
1.- AFECTOS, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	15
1.1.- EL UNIVERSO AFECTIVO.....	16
1.2.- LAS EMOCIONES	20
1.2.1.- Algunas definiciones	25
1.2.2.- Las leyes de la emoción	30
1.2.3.- Tipos de emociones	36
1.3.- EL DESARROLLO AFECTIVO.....	40
1.4.- LOS SENTIMIENTOS.....	49
1.5.- SENTIPENSAR.....	52
1.6.- REFERENCIAS	55
2.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	59
2.1.- EL MODELO MAYER-SALOVEY.....	61
2.2.- EL MODELO GOLEMAN.....	63
2.3.- EL MODELO BAR-ON	71
2.3.1.- Autoestima	72
2.3.2.- Autoconciencia emocional	75
2.3.3.- Autoexpresión emocional-Asertividad	76
2.3.4.- Independencia	76
2.3.5.- Empatía	77
2.3.6.- Responsabilidad social	78
2.3.7.- Relación interpersonal	78
2.3.8.- Tolerancia al estrés	79
2.3.9.- Control de impulsos	80
2.3.10.- Conciencia situacional	80

2.3.11.-	Flexibilidad	81
2.3.12.-	Resolución de problemas	82
2.3.13.-	Autorrealización	82
2.3.14.-	Optimismo	83
2.3.15.-	Felicidad-bienestar	84
2.5.-	REFERENCIAS	86
3.-	EMOCIONES DESTRUCTIVAS: EL APEGO INSANO	87
3.1.-	EL APEGO INSANO	89
3.2.-	APEGO A LA FELICIDAD	93
3.3.-	APEGO A LA PERFECCIÓN	96
3.4.-	APEGO A LAS CREENCIAS	102
3.5.-	APEGO A LAS PERSONAS	107
3.6.-	APEGO AL PODER	117
3.7.-	REFERENCIAS	124
4.-	EMOCIONES DESTRUCTIVAS: MIEDO, IRA Y CULPA	127
4.1.-	EL MIEDO	128
4.1.1.-	El miedo en el cerebro	128
4.1.2.-	Las causas del miedo	129
4.1.3.-	Tipos de miedo	133
4.2.-	LA IRA	137
4.3.-	LA CULPA	143
4.3.1.-	Culpa sana e insana	145
4.3.2.-	La culpa neurótica	147
4.3.3.-	El origen de la culpa	149
4.4.-	REFERENCIAS	152
5.-	EMOC. CONSTRUCTIVAS: LA PSICOLOGÍA POSITIVA	155
5.1.-	LA APORTACIÓN DE BARBARA FREDRICKSON	159
5.2.-	LA APORTACIÓN DE MARTIN SELIGMAN	163
5.3.-	LA APORTACIÓN DE MIHALY CSIKSZENTMIHALYI	169
5.3.1.-	Control de la conciencia	172
5.3.2.-	La importancia de las intenciones	173

5.3.3.-	El papel de la atención	174
5.3.4.-	Orden y desorden de la conciencia	175
5.3.5.-	Calidad de vida y disfrute	176
5.3.6.-	La experiencia autotética	179
5.4.-	CONSIDERACIONES CRÍTICAS	181
5.5.-	REFERENCIAS	194
6.-	EDUC. EMOCIONAL: PENSANDO EN EL PROFESORADO	197
6.1.-	LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	202
6.1.1.-	Argumentos de justificación	202
6.1.2.-	Concepto de Educación emocional	204
6.1.3.-	Objetivos de la Educ.Emocional del profesorado	207
6.1.4.-	Estrategias de intervención	211
6.1.5.-	Ámbitos de intervención	214
6.2.-	HACIA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL PROFESORADO.....	215
6.3.-	REFERENCIAS.....	219

Presentación

En el conjunto de la obra de Maria Cândida Moraes, las referencias a la importancia y transcendencia de las emociones y los sentimientos son numerosas y continuas (Moraes, 1997; 2003; 2008; 2021). En todas ellas, nuestra autora nos demuestra la ineludible necesidad de contemplar la intervención y el papel fundamental que juegan nuestras emociones, sentimientos y afectos en la práctica docente, ya sea para referirse a los nuevos presupuestos ontológicos de su “*Nuevo paradigma educativo*”, como a la necesidad de incorporar las emociones para la creación de ambientes educativos más saludables y motivadores.

En este sentido, uno de los ejes transversales de toda la obra de la doctora María Cândida, además de los relativos a la fundamentación ontológica, epistemológica y metodológica de un nuevo tipo de Educación, es sin duda lo que ella misma denomina “*Recancantamento da educação*”. Un reencantamiento que implica intervenir en diversos ámbitos del saber y del hacer educativo. Así por ejemplo, nos dice:

«...Reencantar a educação, como? Repensando o paradigma educacional. Reconstruindo e melhorando as competências e práticas pedagógicas; resgatando o prazer em aprender e a alegria na práxis docente; criando novos ambientes de aprendizagem e construindo novos horizontes capazes de gerar novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, novos processos e novos valores que deverão estar presentes no dia a dia das novas gerações. Neste reecancantamento da educação estaremos integrando o sentir, o pensar e o agir, resgatando também a sensibilidade, a dimensão do coração, a dimensão espiritual e sagrada da vida que a ciência clássica retirou em nome de algo que chamamos de ciência...» (Moraes, 2003, p. 110)

A su vez, esta necesidad de volver a encantarnos, entusiasrnarnos y comprometernos con la Educación solamente puede hacerse mediante la comprensión, el desarrollo y el compromiso con la emoción más trascendente de todas: el amor. Amor, que para la doctora Moraes, es en realidad un fenómeno biológico, psicológico, social y cultural que atraviesa todas las acciones y conductas humanas, especialmente aquellas que

promueven y muestran virtudes como la generosidad, el altruismo, la fraternidad y la solidaridad. En sus propias palabras:

«...Sob o ponto de vista da fenomenologia biológica, educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão do ser aprendente; é desenvolver-se em parceria com outros seres; é desenvolver-se na biologia do amor que traduz a dinâmica relacional constitutiva do humano e que se expressa na aceitação do outro em seu legítimo outro. Amor como emoção, como conduta relacional dos seres vivos; como modo de viver uma vida no respeito mútuo, na justiça e na solidariedade. Educar na biologia do amor e da solidariedade implica a integração entre o sentir, o pensar e o agir, a integração entre razão e emoção, o resgate dos sentimentos como expressão de nossa verdade interior. É educar visando a restauração da inteireza humana e conspirar a favor da multidimensionalidade do ser. Educar na biologia do amor é cuidar do desenvolvimento do pensamento e das inteligências e, ao mesmo tempo, educar para a escuta do sentimento e abertura do coração. Para tanto, é necessário criar um espaço acolhedor, desafiante, amoroso e não competitivo, um espaço onde se corrija o fazer em contínuo diálogo com o ser...» (Moraes, 2003, p. 2).

Em consecuencia con lo anterior, es evidente que no podemos aprender y enseñar el amor en nuestras instituciones educativas, si al mismo tiempo no estimulamos, fomentamos y proporcionamos espacios de convivencia en los que sea posible la generosidad, la bondad, la incondicionalidad, la cooperación, la solidaridad y la colaboración. Si el aprendizaje en la escuela es un acto exclusivamente individual, competitivo, de acumulación, de apropiación sin que sea posible la práctica de la solidaridad y la cooperación, será imposible también construir y aplicar una pedagogía del amor. Y en este punto no podemos olvidar que, sin acción, sin conducta concreta y observable, sin hechos, sin ejercicio voluntario, sin decisiones libres, el amor no puede aparecer y desarrollarse.

Aunque ya tendremos oportunidad en otro volumen de analizar esta emoción trascendente y transversal que es el amor, hemos creído sumamente importante detenernos con cierta profundidad en la importancia y el papel que juegan todas las emociones y sentimientos humanos, no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientación-desarrollo, sino

también en la vida de cualquier persona. Y es que de lo que no cabe ninguna duda es que las emociones y sentimientos son los motores, no solo de la conducta humana en general, sino también del aprendizaje, la enseñanza y las prácticas docentes en particular.

A partir de aquí esta obra la hemos estructurado en seis amplios capítulos que en líneas generales describen y analizan lo que se conoce como “*Universo afectivo*” (Marina; López, 2001) dejando para más adelante el estudio del control y la autorregulación emocional y la necesidad de educar y formar emocionalmente al profesorado. Obviamente, todo este volumen intenta ofrecer nuevos fundamentos de carácter emocional, sentimental y afectivo, al nuevo tipo de educación que hemos denominado “*Educación Transdisciplinar*”

En el capítulo primero titulado “*Afectos, emociones y sentimientos*” analizamos conceptualmente el significado de estos términos y nos adentramos en describir las leyes de la emoción y los tipos de emociones, así como los sentimientos y el término acuñado por los doctores Saturnino de la Torre y Maria Cândida Moraes de “*Sentipensar*” (Moraes; Torres, 2015).

El segundo capítulo está dedicado íntegramente a describir y analizar el constructo denominado “*Inteligencia Emocional*” deteniéndonos en los modelos de Mayer-Salovey, Daniel Goleman y Reuven Bar-On, siendo este último al que dedicamos una mayor atención e interés.

Posteriormente, en los capítulos 3 y 4 nos detenemos ampliamente en el estudio de las emociones destructivas tales como el apego insano, el miedo, la ira y la culpa, pero desde un punto de vista puramente descriptivo, sin entrar y profundizar en aquellas estrategias y procedimientos que pueden permitirnos controlar y gestionar dichas emociones.

En el quinto capítulo describimos y analizamos con toda la profundidad que nos han permitido los recursos bibliográficos de los que hemos dispuesto, el que podría denominarse nuevo paradigma psicológico de “*La Psicología Positiva*”. Para ello nos adentramos en las aportaciones de Barbara Fredrickson, Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi.

Finalmente, en el sexto y último capítulo titulado “*Educación Emocional: pensando en el profesorado*” hacemos una incursión en la ineludible necesidad de formación y educación emocional del profesorado,

ofreciendo algunas pistas generales sobre la misma que desarrollaremos en un volumen posterior.

Así pues, en la confianza, el deseo y la esperanza de que estas páginas puedan servir a cualquier persona para su propio autoconocimiento, así como contribuir a la formación del profesorado y a lo que el prestigioso y reconocido educador y pedagogo Rubem Alves denomina “*La alegría de enseñar*” (Alves, 1996) reciba mi saludo más cordial y agradecido por detenerse en la lectura de estas páginas.

Juan Miguel Batalloso Navas.
Camas (Sevilla) a 4 de mayo de 2024.

Referencias

ALVES, Rubem. **La alegría de enseñar**. Barcelona: Octaedro, 1996.

MARINA, José A.; LÓPEZ, Marisa. **Diccionario de los sentimientos**. Barcelona: Anagrama, 2001.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Ecologia dos saberes**. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarama/WHH, 2008.

_____. **Paradigma Educacional Ecosistêmico**. Por uma nova ecologia da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORAES, Maria C.; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

1.- Afectos, emociones y sentimientos

«... Educar para o sentipensar é educar no caminho do amor, da inteireza e da sabedoria. É educar o outro na justiça e na solidariedade. Educar para sentipensar é tentar formar na unicidade; é educar na biologia do amor, reconhecendo que a emoção é a base da razão, como nos afirma Maturana (1999). É educar, não somente para o desenvolvimento das inteligências e do pensamento, mas, sobretudo, para a evolução da consciência e do espírito. É educar sem reprimir ou negar a experiência da comunhão, a experiência do coração, a experiência do espírito e a experiência do sagrado, reprimidos durante séculos em nome de algo que no mundo moderno chamamos de ciência...»

Moraes, Maria C.
**(Educar na biologia do amor
e da solidariedade, 2003, p. 71)**

De acuerdo con lo señalado en el capítulo dedicado a la enacción (Libro 1, Cap.5) así como con los descubrimientos y avances realizados por la Psicología y la Neurociencia en las últimas décadas (Libro 2), no cabe ya ninguna duda, de que las emociones, los sentimientos y los afectos están en la base de todos los procesos cognitivos. Las emociones y los sentimientos atraviesan el lenguaje, la atención, la curiosidad, el interés, la motivación, las decisiones, la cognición, el aprendizaje, el esfuerzo sostenido y la conducta humana, es decir, están integrados en todas y cada una de las funciones ejecutivas de nuestro cerebro. En consecuencia, el principio de separación entre el cuerpo y la mente que sostiene el paradigma mecanicista y materialista no tiene ya ningún sentido.

Lo queramos o no, como nos dice Leonardo Boff, el corazón, el pathos y no el logos es donde residen todos los valores:

«...El corazón es el lugar de los valores. El lugar de donde nace la ética no es la razón, es el afecto, es el corazón, el

corazón como el centro del ser humano, el centro que unifica el espíritu la mente, el cuerpo, el corazón que siente y vibra, sufre, ama (...) La pedagogía no es sólo algo que tiene que ver con la inteligencia y el corazón, sino con el sentido más profundo de la realidad, con la dimensión espiritual de la vida, por eso Paulo Freire se confesaba creyente y comprometido con la Iglesia de los Pobres, con la Iglesia de la Base, de la cual él es uno de los fundadores...» (Batalloso, 2008, p. 3).

En consecuencia, no puede ni debe entenderse, como tampoco concebirse, un nuevo paradigma educativo que no contemple la educación del corazón o la educación las emociones, sentimientos y afectos.

1.1.- El universo afectivo

La afectividad es definida por el Diccionario de la Real Academia Española de Lengua como el «*Conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona*» y también como «*Tendencia a la reacción emotiva o sentimental*» y «*Desarrollo de la propensión a querer*».

De acuerdo con lo anterior, la afectividad como fenómeno y acción de sentir, emocionarse, apasionarse y querer o amar ya sea a una persona, un objeto, un sueño, un recuerdo o un proyecto, es sin duda alguna un fenómeno humano universal que también está presente de forma singular en algunas especies de animales. Es más, la vida de un ser humano no puede entenderse sin la satisfacción de sus necesidades afectivas y sin la necesidad de recibir, expresar o manifestar afectos. Nuestra vida, seamos o no conscientes de ello, está marcada incluso desde nuestra etapa intrauterina por los afectos, o mejor, por el cariño y el amor que nos proporcionó primero nuestra madre y posteriormente nuestro padre, familiares, educadores y amigos. No puede entenderse pues, una vida sin cariño, sin afecto, sin cuidado, sin ternura y todas las expresiones corporales y verbales que la acompañan. De hecho, una vida sin afectos no sería propiamente vida humana.

Por otro lado, la afectividad es una cualidad emocional y sentimental que colorea, impregna e incluso fundamenta y da sentido tanto a lo que pensamos, como a todo lo que hacemos y en especial a las relaciones e interacciones que a diario mantenemos con las demás personas. Puede decirse entonces que la afectividad es la energía que nos motiva y nos mueve

a la acción, ya se trate de una afectividad positiva de atracción, placer, gozo, alegría y amor o de una afectividad negativa de repulsión, rechazo, dolor, odio y tristeza.

Este carácter universal de la afectividad que impregna la vida de cualquier ser humano y a su vez esa energía expansiva y transversal que se inserta en nuestros pensamientos, palabras y acciones, además de la extraordinaria diversidad de sentimientos y estados de ánimo, hacen que tengamos que hablar de lo que José Antonio Marina llama “*Laberinto sentimental*” y “*Universo afectivo*” (Marina, 1996; 2001).

Para José Antonio Marina el “*Universo afectivo*” está formado por un sistema de representaciones semánticas básicas, que proceden de la experiencia. Una experiencia que es el resultado de la codificación o interpretación de las vivencias, es decir, de las interacciones que todo ser vivo mantiene con su medio ambiente. Representaciones que se condensan en palabras que:

«...expresan, analizan, subrayan determinados aspectos de esa base experiencial, a la que ayuda a organizarse, configurarse y establecerse. En el caso del léxico sentimental las representaciones básicas adquieren un formato narrativo. Un suceso desencadena un sentimiento porque afecta al sujeto en su bienestar o en sus aspiraciones. El sentimiento desencadena a su vez nuevos deseos, y puede manifestarse en expresiones y comportamientos, que a su vez pueden despertar nuevos sentimientos...» (Marina; López, 2001, p. 15).

Por otro lado, los sentimientos nunca aparecen ni se manifiestan en nosotros de un modo aislado. Si son el producto de nuestras experiencias, lo queramos o no, arrastran o cargan con una mochila de memoria emocional que hace que emerjan de una determinada manera y desencadenen nuevos sentimientos de forma singular. Pero al mismo tiempo, los sentimientos obedecen a complejas influencias culturales, morales y comunicativas, que hacen que nazcan, se expresen y se mantengan de una forma específica. Cada palabra utilizada para definir un sentimiento encierra en sí misma una extraordinaria complejidad ya que esa palabra juega un importante papel para:

«...articular todo el repertorio de los valores culturales, relaciones sociales y circunstancias económicas. Hablar sobre emociones es al mismo tiempo hablar sobre la sociedad –sobre el poder y la política, la amistad y el matrimonio, la normalidad y la desviación-, como varios antropólogos han comenzado a documentar...» (Marina; López, 2001, p. 17-18).

Por tanto, el “*Universo afectivo*” expresa y está constituido por «...*Deseos, sentimientos, actitudes, rasgos de personalidad y conductas...*» (Marina; López, 2001, p. 18).

Siguiendo a José Antonio Marina, el “*Universo afectivo*” se caracteriza por estar inserto en permanentes procesos de cambio al mismo tiempo que está constituido por una heterogeneidad de significados y experiencias afectivas. Experiencias que están todas ligadas al verbo sentir, experimentar o afectar, es decir, «...*la capacidad de percibir las sensaciones o las alteraciones del propio organismo; pero también la capacidad de emocionarse, o de desear, y el acto de ser afectado por estímulos espirituales...*» (Marina; López, 2001, p. 50)

Para estos autores la afectividad humana siempre se expresa y manifiesta, ya sea en forma exteriorizada o interiorizada, en cuatro dimensiones (Marina; López, 2001):

1. **Atracción/repulsión**. Se trata de una dimensión dinámica que tiene un carácter activo, de movimiento, bien de acercamiento y cercanía al objeto emocional o bien de alejamiento y huida de este. Este dinamismo emocional incluye cuatro tipos de impulsos: 1) Impulso de ir hacia algo bueno: atracción; 2) Impulso de ir contra algo: agresión; 3) Impulso de separarse de algo: aversión y 4) Impulso de separar algo de mí: repugnancia. Esta dimensión afectiva tiene un carácter motivacional.
2. **Agrado/desagrado**. Se trata del agrado o desagrado, o del placer o displacer que proporciona una experiencia. Está asociada a las experiencias de malestar o bienestar, siendo aquellas experiencias que no presentan ningún tipo de sensación dolorosa, displacentera o desagradable, sino que está caracterizada por tranquilidad, alegría, gozo y placer. En consecuencia, se trata de una dimensión afectiva de carácter hedónico.

3. **Aprecio/desprecio**. Esta dimensión afectiva al igual que las otras, se presentan en todas aquellas experiencias que han pasado por una evaluación emocional. Sin embargo, José A. Marina precisa que tienen un carácter más reflexivo en cuanto que se auxilia de criterios morales y juicios de valor. No obstante, se puede apreciar a una persona en determinadas características y despreciarla en otras. En consecuencia, se trata de una dimensión evaluativa o de juicio.
4. **Activación/depresión**. Hay emociones y sentimientos que tienen un carácter activador en cuanto que impulsan hacia la acción. En cambio, hay otras que tienen un carácter inhibitorio o pasivo. La alegría por ejemplo es un sentimiento que estimula e impulsa acciones. Por el contrario, la tristeza, conduce a la apatía, la pasividad y la inhibición de acciones.

En este “*Universo afectivo*” en el que la experiencia humana se desarrolla y en el que los sentimientos presentes varían en intensidad, duración y profundidad, presentándose siempre como un continuo, Marina distingue entre (Marina, 1996):

- **Estados sentimentales**: sentimientos duraderos, que permanecen estables, mientras cambian otros sentimientos simultáneos más efímeros. Estados que a su vez se pueden clasificar en **hábitos sentimentales**, que son los que tienen una influencia y un importante impacto en la configuración de nuestra personalidad formando parte de nuestro carácter. O también en **estados de ánimo o humor**, que, aunque sean duraderos tienen menos consistencia.
- **Emoción**: sentimiento breve de carácter inconsciente, de aparición normalmente abrupta y con manifestaciones físicas
- **Pasión**: sentimientos intensos, vehementes, tendenciales, con un influjo poderoso sobre el comportamiento.

Podría dar la sensación de que, al analizar así las experiencias y procesos afectivos, estos funcionan de forma independiente y aislada de los procesos racionales y cognitivos, cuando en realidad esto no es de ningún modo así. Nuestros razonamientos, así como todos los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento no solo se producen de manera simultánea, sino que además es el pathos y no el logos el que

interviene antes. En consecuencia son las emociones y los sentimientos los que fundamentan las motivaciones y estimulan las acciones. Algo por cierto de lo que ya nos informaba el padre de la epistemología genética Jean Piaget (1896-1980): «... Por el término *afectividad* entenderemos: 1) los sentimientos propiamente dichos, y en particular las emociones; 2) las diversas tendencias, incluso las "tendencias superiores" y en particular la voluntad...» (Piaget, 2005, p. 18). Sin olvidar que el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo de la afectividad son inseparables:

«...Insistamos de nuevo, para concluir, sobre la interacción constante y dialéctica entre la afectividad y la inteligencia, las cuales se desarrollan y se transforman solidariamente en función de la organización progresiva de los comportamientos, pero no una por la otra. El psicólogo las separa artificialmente para facilitar la exposición: debe mostrar que son de naturaleza diferente, sin por ello dicotomizar el comportamiento, y desconocer su unidad concreta...» (Piaget, 2005, p. 46).

Por todo esto, el “*Universo afectivo*” que caracteriza y colorea las experiencias de cada persona y que forma parte del carácter individual, es de una complejidad extraordinaria. No solo está constituido por numerosos elementos que interaccionan entre sí, sino que además está permanentemente sometido a las diferentes emergencias que resultan de las interacciones y recursiones que se realizan con el medio ambiente.

La complejidad de los procesos afectivos ha sido puesta de manifiesto de manera gráfica y sencilla por Edgar Morin al referirse a una de las características de la compleja condición humana. Así nos dice que toda experiencia humana se realiza y desarrolla a partir del bucle razón-afecto-impulso. Un bucle que está continuamente atravesando cualquier pensamiento o comportamiento que realicemos y que por tanto nuestro conocimiento nunca estará completamente libre de sesgos o errores, así como nuestra afectividad tampoco estará completamente libre de impulsos. (Morin, 1999).

1.2.- Las emociones

La palabra “**emoción**” procede del latín “*movere*” (mover) que con el prefijo “e” indica hacia fuera, o tendencia a la expresión y la acción. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua la define así:

«Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática»

Básicamente las emociones constituyen un estado complejo del organismo caracterizado por una perturbación o excitación que predispone a una respuesta organizada y cuyo origen está en un acontecimiento o estímulo que puede ser externo, procedente del entorno, o interno, a partir de nuestros



recuerdos pasados.

Ilustración 1 EL PROCESO EMOCIONAL. Elaboración propia

El proceso emocional se compone de:

Las emociones nacen y se desencadenan siempre a partir de un acontecimiento o estímulo que puede ser externo o procedente del entorno, o también interno, si deriva de los recuerdos, imaginaciones, expectativas o del estado corporal del sujeto. Por tanto, las emociones pueden referirse a hechos actuales y presentes, a hechos y acontecimientos del pasado y también a imaginaciones y anticipaciones del futuro. No obstante, muchas de las respuestas emocionales de las personas, proceden de la interacción y de las relaciones sociales. Este carácter interno y externo de las emociones es el que hace que las emociones sean la base, tanto de nuestras motivaciones como de nuestras decisiones.

Según la investigadora y teórica de la Psicología Magda B. Arnold (1903-2002), la valoración o evaluación que sigue al impacto del estímulo o acontecimiento que desencadena la emoción consiste en conocer de inmediato el daño o el beneficio potencial de una situación o acontecimiento. Sin embargo, esa valoración que inicia la emoción no es de tipo racional, es decir, no está en relación con las características de los objetos como tampoco está referida a los efectos que a largo plazo estos objetos puedan ocasionar. A su vez esta valoración no es abstracta y por tanto no obedece a ningún tipo de reflexión.

Para la doctora Arnold una emoción es:

«...la tendencia percibida de acercarnos hacia algo evaluado intuitivamente como bueno (beneficioso), o de alejarnos de algo evaluado intuitivamente como malo (daño). Esta atracción o aversión va acompañada de un patrón de cambios fisiológicos orientados al acercamiento o al alejamiento. Los patrones se diferencian según las distintas emociones...» (Parenti, 2021, p. 81).

Se trata en consecuencia, de una valoración concreta, situacional y en el instante que conduce a sentir atracción por aquello que hemos evaluado positivamente como beneficioso o a sentir repulsión y alejarse de lo que hemos evaluado como negativo, real o con capacidad potencial de producir daño o perjuicio.

Este proceso de evaluación ocurre inconscientemente e instantáneamente, terminando por ser grabado en nuestra memoria como sentimiento emocional y pasando a formar parte de lo que conocemos como “*memoria emocional*”. Una memoria, por cierto, que al ser inconsciente, no necesariamente tiene que estar ligada al acontecimiento o evento que provocó la emoción en el pasado. Y una memoria, en suma, que refuerza e intensifica la memoria cognitiva dado el hecho incontrovertible de que los humanos recordamos siempre mucho mejor aquellos acontecimientos ligados a emociones. En consecuencia:

«...las emociones se diferencian de los estados de la mente no emocionales por la presencia de evaluaciones en su secuencia causal, y las distintas emociones se diferencian entre sí porque las diferentes evaluaciones provocan tendencias de acción distintas, que dan lugar a los distintos

sentimientos (...) una vez que el resultado de la evaluación se graba en la consciencia como sentimiento, puede recordarse la experiencia y describir qué ocurrió durante el proceso de evaluación. Esto es posible porque, según Arnold, las personas tienen acceso introspectivo al conocimiento consciente del funcionamiento interno de su mente y, en particular, a las causas de sus emociones...» (Ledoux, 1999, p. 56).

A partir de esta concepción de las emociones como procesos de evaluación inmediata e inconsciente de los eventos de nuestro medio externo o interno, la doctora Arnold considera que las emociones tienen las siguientes características:

1. Son **experiencias inmediatas** en las que todo comienza con la percepción y termina con la acción. Experiencias que se experimentan de forma unitaria. Así, por ejemplo, el miedo o la ira son emociones que siguen con tanta velocidad al acontecimiento u objeto amenazante que es prácticamente imposible separar la percepción de la valoración. En la inmediatez de la experiencia, toda la secuencia que comienza con la percepción y termina con la acción se experimenta unitariamente.
2. La **valoración instantánea** e intuitiva del acontecimiento inicia una tendencia o una disposición hacia la producción de una respuesta o una acción.
3. La percepción y la valoración del objeto o acontecimiento que desencadena la emoción, **forman parte de los aspectos cognitivos** de esta. A su vez los elementos neurofisiológicos y la tendencia a la acción constituyen el movimiento activo hacia afuera o al exterior.
4. Las emociones son fenómenos que disponen a la acción y **afectan a la persona entera**: «...La emoción no es algo que nos pasa, sino algo que hacemos [...]. Aunque no sea intencional, y a menudo no sea voluntaria, la emoción siempre es algo que comenzamos. Por lo tanto, somos activos en la emoción, no pasivos. Somos los actores, los agentes...» (Parenti, 2021, p. 82).

En cuanto a la perturbación, hay que señalar que es la respuesta física o fisiológica al acontecimiento desencadenante y la evaluación realizada del mismo. Una respuesta que se manifiesta de forma diversa y variable, ya sean manifestaciones primarias como luchar, huir o quedarse paralizado, o secundarias como la aceleración del ritmo cardíaco, la elevación de la presión sanguínea, la sudoración o las expresiones de la cara. En este sentido, hay que incluir también las respuestas hormonales, que pasan a formar parte del torrente sanguíneo. Entre estas respuestas se encuentran las llamadas hormonas del estrés como la adrenalina, los esteroides suprarrenales y una gran cantidad de polipéptidos. Se trata según LeDoux, de respuestas viscerales, mientras que las respuestas exclusivamente físicas o de conducta, son respuestas procedentes del Sistema Nervioso Autónomo y ambas producen señales en el organismo que regresan al cerebro. Este regreso al cerebro es el que hace que las respuestas o perturbaciones físicas tengan «...*muchísimas oportunidades para influir en el procesamiento de información que realiza el cerebro y en el modo en que sentimos conscientemente...*» (Ledoux, 1999, p. 328).

Respecto a la tendencia o predisposición a la acción, las emociones cumplen una especie de función de disparador o de gatillo, es decir, una inclinación o deseo interno de realizar determinado comportamiento, que puede ser realizado y expresado efectivamente y en este sentido hablamos de comportamientos o conductas reactivas. Sin embargo, las emociones pueden ser también controladas en el sentido de que no den lugar a la acción comportamental y queden por tanto reducidas y almacenadas solo y exclusivamente en nuestra mente.

El control de las emociones depende del carácter de cada persona y del tipo de emoción que se experimente. Aunque el control puede ejercerse en todas, hay que señalar que controlar una emoción no es reprimirla, sino someterla a un análisis racional de causas y consecuencias lo cual nos lleva a promover y estimular los comportamientos activos frente a los reactivos. En cualquier caso, esta capacidad humana de poder controlar las emociones y utilizarlas positivamente para el autoconocimiento y el desarrollo personal, está en la base de lo que conocemos como “*Educación emocional*”.

Así pues, de las emociones puede decirse que tienen tres componentes básicos o una triple dimensión:

1. NEUROFISIOLÓGICA. Respuestas involuntarias: taquicardia, rubor, sudoración, sequedad en la boca, neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, presión sanguínea...
2. COMPORTAMENTAL. Expresiones faciales (combinaciones de 23 músculos); tono de voz, volumen, ritmo, sudoración, movimientos del cuerpo y en general gestos de lenguaje analógico.
3. COGNITIVA. Vivencia subjetiva que coincide con lo que conocemos como sentimiento. Permite etiquetar una emoción en función del dominio del lenguaje por lo que sólo se puede conocer a través del autoinforme.

1.2.1.- Algunas definiciones

En la extraordinaria y excelente obra coordinada por el doctor Francisco Mora *“El cerebro sintiente”* se nos ofrecen diversas definiciones que aclaran y amplían lo que acabamos de señalar:

1. Diccionario de neurociencias de Mora y Sanguinetti (1994), la emoción se entiende como la *“Reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos”* (Mora, 2000, p. 22-23).
2. Delgado y Mora (1998) han matizado los componentes conductual y subjetivo de la emoción al señalar que

“El concepto de emoción tiene dos acepciones. En primer lugar, se puede considerar como un fenómeno interno, personalizado y difícil de comunicar a otros miembros de la misma especie (subjetivo). Este componente interior adquiere en la especie humana un aspecto adicional de carácter cognitivo (son los sentimientos el aspecto consciente de las emociones). En segundo lugar, la emoción se expresa como un fenómeno externo, conductual, que sirve de clave o señal a miembros de la misma especie o de aquellos con los que mantiene una relación.” (Mora, 2000, p. 22-23).

3. Para Rolls (1999),

“las emociones son parte de un sistema (cerebral) que ayuda a distinguir cierta clase de estímulos, muy ampliamente identificados como estímulos recompensantes o de castigo y que sirven para actuar (en el mundo). Parte de la idea es que este sistema proporciona o sirve de interfase entre tales estímulos y las conductas correspondientes”. (Mora, 2000, p. 22-23):

Finalmente, y en la conocida y prestigiosa obra de Damásio, *“El error de Descartes”* se nos dice:

«...La esencia de las emociones, es la colección de cambios en el estado corporal que las células de los terminales nerviosos inducen en numerosos órganos, bajo el control de un sistema cerebral especializado que responde al contenido de los pensamientos relativos a una entidad o acontecimiento específico (...) la emoción es la combinación de un proceso de valoración mental, simple o complejo, con respuestas a ese proceso que emanan de las representaciones disposicionales, dirigidas principalmente hacia el cuerpo propiamente tal, con el resultado de un estado emocional corporal, y orientadas también hacia el cerebro mismo (núcleos neurotransmisores en el tallo cerebral), con el resultado de cambios mentales adicionales...» (Damásio, 2004, p. 163-164).

De lo que no cabe pues ninguna duda y tal como nos señala Francisco Mora, es de que las emociones tienen una trascendental importancia para la enseñanza, el aprendizaje y la educación en general. En este sentido las emociones cumplen un conjunto de funciones que son esenciales para la vida ya que sobre ellas descansan casi todas las funciones del cerebro. en cuanto que (Mora, 2000.):

1. Son un factor de supervivencia que nos permite defendernos de aquellos elementos dañinos o nocivos para nuestro vivir y convivir, al mismo tiempo que nos animan a acercarnos a aquellas situaciones, circunstancias y objetos que nos producen bienestar, armonía y placer. Las emociones *«...nos empujan a conseguir o evitar lo que es beneficioso o dañino para el individuo y la especie.»* (Mora, 2000, p. 27).
2. Son respuestas flexibles y creativas del organismo ante las perturbaciones del medio ambiente, perturbaciones ante las que el organismo

decide de forma original cuáles van a ser las más adecuadas a cada situación.

3. Forman parte del sistema de alerta global del organismo, lo que incluye a su vez la activación de múltiples sistemas cerebrales, endocrinos, sensoriales, motores, mentales, metabólicos, así como también sistemas y aparatos del organismo como el cardiovascular, el respiratorio, etc., es decir, están integradas en los procesos cognitivos.
4. Mantienen la curiosidad y amplían las posibilidades de descubrir nuevas respuestas ante las perturbaciones del medio. Las emociones están en la base de todos los procesos cognitivos que son al mismo tiempo procesos emergentes y creativos.
5. Funcionan como lenguaje expresivo y comprensivo y, por tanto, como medio de comunicación distinto al lenguaje hablado o escrito.
6. Aumentan la capacidad de memorizar acontecimientos, circunstancias, datos y dotan de significatividad al aprendizaje.
7. Son inseparables de los procesos de razonamiento y de los procesos decisionales. Juegan, por tanto, un papel fundamental en la generación de motivaciones e intereses.

Por último, una de las conceptualizaciones que a nuestro juicio resulta más integradora en cuanto que recoge elementos biológicos, psicológicos, afectivos, cognitivos y sociales es la proporcionada por el brillante y prestigioso biólogo Humberto Maturana (1928-2021), el creador junto a Francisco Varela de la conocida “*Teoría de Santiago*” que ya hemos analizado en el Libro 1. Así, Humberto Maturana considera que:

1. Razones y emociones están siempre vinculadas en nuestra vida cotidiana, pero además *«todo sistema racional tiene un fundamento emocional»*. (Maturana, 2001, p. 8-16)
2. Las emociones no son lo que generalmente en lenguaje coloquial consideramos sentimientos. *«...Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción...»* (Maturana, 2001, p. 8-16).

3. Todos los desacuerdos, desavenencias y conflictos humanos supuestamente objetivos y racionales tienen como base o están atravesados por una emoción. Los desacuerdos son *«...situaciones que amenazan la vida ya que el otro le niega a uno los fundamentos de su pensar y la coherencia racional de su existencia. Por eso existen disputas que jamás se van a resolver en el plano en que se plantean...»* (Maturana, 2001, p. 8-16).

4. El actuar y el vivir humano

«...se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Pero ¿es el fundamento emocional de lo racional una limitación? ¡No! Al contrario: es su condición de posibilidad...» (Maturana, 2001, p. 8-16).

5. Aunque corrientemente damos por cierto y asumimos que el lenguaje es exclusivamente un sistema de símbolos que utilizamos para comunicarnos cuyo origen se sitúa en el proceso de hominización iniciado a partir del uso de instrumentos y herramientas, en realidad no es así. *«...El lenguaje tiene que ver con coordinaciones de acción, pero no con cualquier coordinación de acción, sino con coordinaciones de acciones consensuales. Más aún, el lenguaje es un operar en coordinaciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales...»* (Maturana, 2001, p. 8-16).
6. La competencia, la competitividad o la lucha constante por ganar, vencer o situarse en posiciones de poder para dominar a otros, al contrario de lo que nos dice el darwinismo social, no se basa en las leyes de la selección natural propuestas por Darwin, sino que es de carácter cultural y emocional:

«...el fenómeno de competencia que se da en el ámbito cultural humano y que implica contradicción y negación del otro, no se da en el ámbito biológico. Los seres vivos no humanos no compiten, se deslizan unos entre otros y con otros en congruencia recíproca al conservar su autopoiesis y su correspondencia con un medio que incluye la presencia de otros y no los niega...» (Maturana, 2001, p. 8-16).

7. El proceso psicobiológico que desencadena las emociones (acontecimiento-valoración-perturbación-acción) siempre está referido

«...al dominio de acciones en que un animal se mueve. Que esto es así se nota en que nuestros comentarios y reflexiones cuando hablamos de emociones se refieren a las acciones posibles del otro, sea este animal o persona. Por esto digo que lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan...» (Maturana, 2001, p. 8-16).

8. Evolutivamente, la necesidad de convivir, vivir juntos y establecer vínculos sociales fue previa al nacimiento del lenguaje. El lenguaje se da precisamente ante la evidencia de que viviendo juntos resultó necesario un sistema de comunicación. Pero además el vivir juntos siempre estuvo acompañado o atravesado por la existencia y manifestación de emociones positivas de colaboración, cooperación, afectividad, cariño, protección mutua y solidaridad. Por tanto:

«...no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Por esto pienso también que para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requería de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión

interfieren y rompen la convivencia. Por esto el lenguaje, como dominio de coordinaciones conductuales consensuales, no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia, aunque una vez en el lenguaje podamos usar el lenguaje en la agresión...» (Maturana, 2001, p. 8-16)

En definitiva, para Humberto Maturana

«...Vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción. Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible. De esto resulta que el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones. Yo llamo a este entrelazamiento de emoción y lenguaje, conversar. Los seres humanos vivimos en distintas redes de conversaciones que se entrecruzan en su realización en nuestra individualidad corporal. Si queremos entender las acciones humanas no tenemos que mirar el movimiento o el acto como una operación particular, sino a la emoción que lo posibilita...» (Maturana, 2001, p. 65).

1.2.2.- Las leyes de la emoción

Nico Frijda (1927-2015), fue un psicólogo holandés, profesor de la Universidad de Ámsterdam que dedicó toda su vida al estudio de las emociones humanas. Creó y desarrolló una teoría multifocal de las emociones en la que destaca el concepto de “*tendencias a la acción*” afirmando que las emociones se originan a partir de un acontecimiento del medio externo o interno que es significativo y de valor para el sujeto que la experimenta. Para este brillante psicólogo e investigador, conocido en todo el

mundo por su magna obra “*The Emotions*” (1988), las emociones aparecen y se rigen por una serie características, principios o leyes que son los siguientes (Fridja, N.; 1988)

1. **Ley del significado situacional.** Las emociones surgen en respuesta a las estructuras de significado de una situación dada. Dichas estructuras de significado están relacionadas con tendencias de acción. En consecuencia, las emociones que experimentamos dependen del significado y la valoración que atribuyamos a un acontecimiento determinado. Así, las emociones aparecen y se transforman en acciones, en función de las percepciones e interpretaciones que hagamos de dicho acontecimiento. Para Frijda, en la aparición de las emociones las personas no necesitan ser explícitamente conscientes de las estructuras de significado porque estas hacen su trabajo, independientemente de que el sujeto lo sepa o no.
2. **Ley del interés.** Las emociones surgen en respuesta a acontecimientos que son importantes para las metas, motivos e intereses del individuo. Si las emociones orientan las acciones en función de la estructura de significados del sujeto, uno de los significados más determinante para que las emociones se desencadenen es el interés en relación a nuestros objetivos específicos o generales. En general, la ley de la preocupación o el interés se mantiene y es de considerable valor en la comprensión de las emociones. Las emociones forman la materia prima en la exploración de las preocupaciones de un individuo.
3. **Ley de la realidad aparente.** Las emociones son generadas por acontecimientos evaluados como reales y su intensidad es proporcional al grado en que así sea. Esto quiere decir que nos emociona aquello que consideramos "real", en el sentido de significante. Esta ley se aplica a los acontecimientos ocurridos que se consideran reales cuando en realidad no lo son. También se aplica a eventos que son reales pero que no se toman en serio. Lo que sea que se encuentre meramente en el futuro puede ser tomado a la ligera o ignorado, por sombrías que sean las perspectivas. La información simbólica en general tiene un impacto débil, en comparación con el impacto de las imágenes y de los eventos realmente vistos. En nuestro caso la amenaza real del cambio climático tiene escaso impacto

en las emociones de las personas dado que no hemos visto de forma directa el impacto de este en nuestras vidas. Saber significa menos que ver. Las palabras significan menos que el tono de voz. Sentir significa mucho más que saber.

4. **Ley del sentimiento comparado.** La intensidad de una emoción depende de la relación entre un acontecimiento y algún marco de referencia respecto al cual se evalúa tal evento. Las personas tenemos la tendencia a comparar nuestras experiencias actuales, con las pasadas o las propias con las ajenas. El marco de referencia es a menudo el estado de cosas prevaleciente, pero puede también ser una expectativa, como lo es en las condiciones para el alivio, decepción, o la mejora de la alegría por el suspense. La intensidad de las emociones está en función de la relación que se establece entre el fenómeno y el suceso que se está evaluando y comparando.
5. **Ley de la habituación.** Los fenómenos de la habituación afectan incluso a condiciones placenteras o adversas. La efectividad de una fuente de placer disminuye a medida que se produce una habituación y también podemos llegar a habituarnos a situaciones altamente negativas. Los placeres continuos desaparecen. Las dificultades continuadas pierden su conmoción. Si una fuente de gratificación o aversión es continua y logra que el sujeto se habitúe a ella, la consecuencia será que el efecto, de dicho estímulo, merme.
6. **Ley del cambio.** Las emociones son generadas, no tanto por las condiciones favorables o desfavorables, sino por los cambios esperados en esas condiciones. Cuanto mayor sea el cambio, más fuerte será la emoción. Haber superado la incertidumbre resulta en un placer de magnitud considerablemente mayor que la producida por el mismo evento sin desafío previo o suspense.
7. **Ley de la asimetría hedónica.** El placer es siempre contingente con el cambio y desaparece si su satisfacción es continua. El dolor, en cambio, puede persistir cuando persisten condiciones adversas. Las leyes de la habituación y el sentimiento comparativo operan sólo dentro de ciertos límites. Esta ley predice un balance negativo para la calidad de la vida, a menos que intervengan el autoengaño y la autodefensa. La ley de la asimetría hedónica es una severa y amarga ley. Las emociones existen para el bien de señalar estados existenciales que no deben ser respondidos o que ya no necesitan

respuesta y acción. Una vez que haya sonado la señal de "*no se necesita más acción*", el sistema de señalización se puede apagar, no hay más necesidad de ello. La mente humana no ha sido hecha para la felicidad, sino para ejemplificar las leyes biológicas ciegas de la supervivencia. Por otro lado, los resultados de la ley no son inevitables. La adaptación a la satisfacción puede ser contrarrestada siendo constantemente consciente de lo afortunada que es la condición de uno y de cómo podría haber sido de otra manera, o en realidad era de otra manera antes, reavivando el impacto a través del recuerdo y la imaginación. La felicidad duradera parece posible y se puede entender teóricamente. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no viene naturalmente por sí misma, requiere esfuerzo.

8. **Ley de la conservación del momento emocional.** La ley del cambio, o al menos la ley de la habituación, muestra una restricción adicional. Una de sus consecuencias al parecer, es que las emociones disminuyen con el tiempo. Esta suposición, o una de sus formas, se expresa en el adagio común de que "*El tiempo sana todas las heridas*". Ese adagio, sin embargo, es falso. El tiempo no cura heridas. Por el contrario, lo que cuenta para la habituación es la exposición repetida al evento dentro de los límites de la asimetría de adaptación. Es la repetición la que lo hace, cuando lo hace, no el tiempo. Esta ley viene a decirnos que los eventos conservan su poder para provocar emociones indefinidamente, a menos que se contrarresten con exposiciones repetitivas que permitan la extinción o habituación, en la medida de lo posible. La pérdida de un hijo o de una esposa o esposo nunca parece convertirse en un evento neutral. Las emociones surgen cuando los estímulos que se asemejan a los estímulos originales son encontrados o cuando son despertadas por imágenes "no deseadas" en pesadillas o incluso mientras estamos despiertos. Así sucede por ejemplo con el estallido inesperado de lágrimas cuando, muchos años después nos tropezamos con una carta, un juguete o una prenda de vestir que pertenecía a un niño que murió. O también el enrojecimiento de nuestro rostro cuando la sangre que corre hacia la cara al recordar un acto vergonzoso cometido hace años. Las experiencias emocionales tienden a ser frescas, tan conmovedoras y articulables como lo fueron en la ocasión original, o tal vez incluso más. Ciertos viejos dolores simplemente no envejecen, solo se refieren a eventos antiguos.

9. **Ley del cierre.** Las emociones tienden a estar cerradas a juicios que relativicen su impacto y a las demandas de otras metas que no sean las que conciernen al sujeto que las experimenta. Esta ley no es tan explícita como las anteriores. Ella explica que las emociones tienen un carácter absolutista, es decir, se viven al máximo, por lo que no admiten juicios que degraden su intensidad. Por ejemplo, cuando por enojo una persona se propone golpear a otra, no habrá argumentos que valgan, para evitar la acción, a menos que la misma persona modifique su estructura de significado y considere las consecuencias. Las emociones tienden a reflejar este carácter absoluto en calidad y tiempo: "Podría matarlo" o "No puedo vivir sin ella". El cierre de la emoción se manifiesta no sólo en el absolutismo del sentimiento, sino también en el hecho de que las emociones no conocen probabilidades. No sopesan las probabilidades, lo que saben, lo saben con certeza. Cuando una persona está celosa, ella misma crea escenas de infidelidad y sufre por las imágenes creadas por ella misma. Cuando uno no está seguro de si el ser querido estará en la cita, uno prepara el discurso de reproche sobre el teléfono por adelantado. El carácter absoluto de los sentimientos y el pensamiento se refleja por lo que la gente hace. Tienden a actuar sobre este carácter absoluto. La preparación para la acción de la emoción tiende a ocupar el centro del escenario. Tiende a anular otras preocupaciones, otros objetivos y otras acciones. Tiende a anular las consideraciones de idoneidad o a largo plazo.
10. **Ley de control sobre las consecuencias.** Todo impulso emocional provoca un impulso secundario que tiende a modificarlo en vista de sus posibles consecuencias. El principal efecto es la moderación de la respuesta. Su mecanismo principal es la inhibición de esta. Los estímulos para el control son las señales de posibles consecuencias adversas de desinhibir la respuesta como represalias, reprobación o aborto espontáneo de planes. La inhibición se desencadena por la anticipación de las consecuencias adversas de la respuesta. Para Frijda, este principio es de suma trascendencia social en cuanto que proporciona una base para explicar ciertos aspectos del comportamiento de masas. Según la Teoría de la desindividuación, el entusiasmo masivo, el éxtasis masivo, y la violencia masiva son consecuencia de la disminución del autocontrol y de centrar la atención en un líder y un objetivo común. Estos fenómenos de masas son el resultado de una disminución en el control debido a la

ausencia de estímulos que señalan consecuencias adversas de respuesta y a la presencia de estímulos que indican aprobación de la expresión de impulsos.

11. **Ley de la carga más ligera.** Las estructuras de significado situacional pueden ser elegidas de manera que disminuya la intensidad emocional, prevengan la aparición de emociones, o hacer que los eventos parezcan más tolerables o agradables. La estructura del significado situacional que dicta la emoción es en parte moldeada y transformada por sus propios resultados y consecuencias. La ley de la carga más ligera nos dice que siempre que se pueda ver una situación en formas alternativas, existe una tendencia a verla de una manera beneficiosa para el sujeto. Así se minimiza la carga emocional negativa o el grado en que una situación es dolorosa y difícil de soportar. El control de las emociones no está dictado completamente por señales externas. En la medida en que esté dominado por señales externas, esas señales mismas son, dentro de los límites, a discreción del sujeto. Uno puede enfocarse ahora en esto, después en lo otro de cualquier aspecto de la realidad. La estructura de significado que el sujeto elabora sobre las situaciones en las que se encuentra ofrece un margen de maniobra para el control emocional.
12. **Ley de la mayor ganancia.** La ley de la carga más ligera se mezcla con la ley de la mayor ganancia. Siempre que una situación se puede ver en formas alternativas, existe una tendencia a verla de una manera que maximiza la ganancia emocional. Las emociones producen ganancias que difieren de una emoción a otra. La ira intimida e infunde docilidad. El miedo ahorra los esfuerzos de tratar de superar los riesgos. Los sentimientos de culpa por las fechorías cometidas confieren alta posición moral. El dolor proporciona excusas, confiere el derecho a ser tratado con consideración, y emite llamadas para obtener ayuda. A menudo, cuando se llora de angustia o enojo, uno lanza un ojo para signos de simpatía o apaciguamiento. La anticipación de tales consecuencias se puede argumentar, pertenece a los factores que generan una situación particular de una estructura de significado en lugar de otra, y por lo tanto trae una emoción particular en lugar de otra en existencia. El mecanismo involucrado es transparente. Uno se enfoca, por ejemplo, sobre la idea de que otro tiene la culpa para permitir la aparición de una ira

que hace que el otro se centre en lo que él o ella está haciendo. El mecanismo funciona en los celos, y los efectos coercitivos se perpetúan mucho en las peleas matrimoniales.

Finalmente y como nota aclaratoria de la diferencia entre las emociones y otros términos semejantes o relacionados con estas, hay que señalar lo siguiente:

- **SENTIMIENTO.** Los sentimientos son el componente subjetivo de las emociones. En realidad, son emociones que se prolongan en el tiempo sin la intervención del acontecimiento que las originó.
- **PASIÓN.** Las pasiones son sentimientos de intensidad muy elevada cuya duración puede ser indefinida ocupando un lugar fundamental en la jerarquía de valores del sujeto.
- **ESTADO DE ÁNIMO.** Llamado también humor o emoción de mayor duración e intensidad, pudiendo llegar hasta horas, días, semanas e incluso años.
- **TEMPERAMENTO EMOCIONAL.** Estructura de rasgos emocionales estables del individuo procedentes de variables psicobiológicas o innatas.
- **CARÁCTER EMOCIONAL.** Tendencia a actuar emocionalmente procedente del aprendizaje.

1.2.3.- Tipos de emociones

La clasificación más conocida y generalizada de las emociones, es la que distingue entre emociones primarias o básicas y emociones secundarias. Las primarias han sido definidas por diferentes estudios antropológicos que demuestran la existencia de expresiones faciales universales que son semejantes a muchas culturas distintas. Partiendo de estos estudios se han definido diferentes tipos de emociones. Así por ejemplo destacan (Ledoux, 1999):

1. La de Sylvan Tomkins, que planteó la existencia de ocho emociones básicas: sorpresa, interés, alegría, ira, miedo, aversión, vergüenza y angustia.

2. Carroll Izard propone una teoría parecida a la de Tomkins en la que incluye diez emociones básicas: alegría, interés-excitación, sorpresa, tristeza, ira, disgusto, desprecio, miedo, vergüenza y culpa.
3. Para Paul Ekman, son seis las emociones básicas universales que tienen expresiones faciales universales: sorpresa, felicidad, ira, miedo, aversión y tristeza.
4. Robert Plutchik sugiere que a medida que se desciende en la escala evolutiva, el número y la variedad de las emociones disminuye. Su clasificación es parecida a la de Ekman, si bien añade la aceptación y la expectación.

Siguiendo a Ledoux, la mayoría de los teóricos² sobre las emociones básicas dan por sentado que también existen emociones secundarias que son el resultado de la combinación de las primarias. Así, por ejemplo, Izard describe la ansiedad como la combinación del miedo y de dos emociones más, que pueden ser la culpa, el interés, la vergüenza, la rabia o la agitación (Ledoux, 1999, p. 124-125).

Una clasificación de sumo interés a efectos educativos y pedagógicos es la proporcionada por el doctor Rafael Bisquerra que hace una síntesis de las diferentes teorías de la emoción aplicadas a la Psicopedagogía. Para este eminente y prestigioso autor, las emociones pueden clasificarse del modo siguiente (Bisquerra, 2004, p. 92-93):

² Una amplia descripción de las más diferentes teorías de la emoción se encuentra en el capítulo 2 de la obra referenciada de Rafael BISQUERRA *“Psicopedagogía de las emociones”*.

EMOCIONES NEGATIVAS

PRIMARIAS

MIEDO

temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia

IRA

rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo

TRISTEZA

depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación

ASCO

aversión, repugnancia, rechazo, desprecio

ANSIEDAD

angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo

SOCIALES

VERGÜENZA

culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia

EMOCIONES POSITIVAS

ALEGRÍA	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
---------	---

AMOR	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
------	---

FELICIDAD	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
-----------	---

EMOCIONES AMBIGUAS

SORPRESA	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
----------	---

EMOCIONES ESTÉTICAS

Son aquellas cuya fuente de estimulación se sitúa en los escenarios artísticos y obras de arte en general, estímulos que inducen al sujeto a sentir sensaciones y estados internos de belleza, admiración, sobrecogimiento e incluso de agradecimiento, reconocimiento y contemplación. Aquí se incluyen todas las artes y en especial la contemplación de la Naturaleza. Estas emociones están íntimamente relacionadas o vinculadas a lo que conocemos como Espiritualidad

1.3- El desarrollo afectivo

En términos generales, el desarrollo afectivo, puede conceptualizarse como el proceso mediante el cual los seres humanos construimos nuestro “*Universo afectivo*”. Dicho de otra manera, es el conjunto de experiencias por las que vamos conformando poco a poco nuestra memoria y carácter emocional, así como reconociendo toda una variedad de emociones y sentimientos en nosotros mismos y en los demás. No obstante, en términos más específicos, el desarrollo afectivo es el proceso por el que los seres humanos establecemos vínculos afectivos que nos proporcionan seguridad, protección, estimulación, motivación, satisfacción, reconocimiento y experiencias de bienestar emocional. Se trata por tanto de un proceso en el que progresivamente vamos construyendo una imagen y una valoración adecuada de nosotros mismos (autoconcepto y autoestima), así como nuestra capacidad para dar y recibir afectos, o si se prefiere, nuestra necesidad de ser tratados con cariño y amor, haciendo corresponder y manifestar con nuestra conducta hacia los demás dicha necesidad.

No hay ningún ser humano que pueda escapar de la necesidad de dar y recibir afectos. La satisfacción de las necesidades afectivas cumple una función semejante a la que representa la función de nutrición en cualquier ser vivo. Sin afectos, no hay ser humano que pueda adaptarse a su medio ambiente y sobrevivir, algo por cierto que ya señaló uno de los padres de la Psicología Humanista, Abraham Maslow (1908-1970):

«...Si tanto las necesidades fisiológicas como las de seguridad están bien satisfechas, surgirán las necesidades de amor, afecto y sentido de pertenencia, y todo el ciclo ya descrito se repetirá con este nuevo centro. Las necesidades de amor suponen dar y recibir afecto. Cuando están insatisfechas, una persona sentirá intensamente la ausencia de amigos, de compañero o de hijos. Tal persona tendrá hambre de relaciones con personas en general —de un lugar en el grupo o la familia— y se esforzará con denuedo por conseguir esta meta...» (Maslow, 1991, p. 28).

De acuerdo con los estudios e investigaciones más actuales no cabe ya ninguna duda de que en el desarrollo de nuestra personalidad influyen muchos factores. Entre estos factores se encuentran la herencia genética, el medio ambiente físico y social y la capacidad que este tiene para satisfacer

las necesidades humanas básicas, la cultura y los sistemas de creencias, los acontecimientos fortuitos, pero sobre todo el factor más significativo y relevante es el tipo y el modo como las personas satisfacemos nuestras necesidades afectivas.

Para la doctora, investigadora y catedrática de Psicobiología, María Cruz Rodríguez del Cerro, el periodo comprendido entre los dos y los seis primeros años de vida de un ser humano es de una importancia crucial para la configuración de nuestra personalidad. Una importancia que viene determinada por el grado y el modo con que satisfacemos las necesidades afectivas

«...La implosión de afecto que recibe el bebé, no solo de la madre, sino del entorno familiar y social, forma parte del legado conductual evolutivo de la especie humana para preservar la supervivencia de ese niño inmaduro. Con los cuidados físicos y afectivos que el recién nacido recibe se aumentan las probabilidades de que ese niño llegue a la madurez reproductiva, y con ello se favorece la supervivencia de la especie a través de la supervivencia del individuo. La transmisión de afecto y de amor es, pues, uno de los motores poderosos de la supervivencia de nuestra especie...» (Rodríguez, 2017, p. 189).

En el mismo sentido, la doctora Rodríguez considera que tanto el periodo perinatal³ como el neonatal, son de una importancia también fundamental. Una importancia que radica en evidencias de investigación que muestran que el cerebro del feto y del bebé se va a ver afectado en su desarrollo por las interacciones emocionales que haya experimentado la madre: *«...Los efectos podrán ser reversibles o irreversibles dependiendo de qué agente y en qué momento se haya dado la influencia en la madre o en el recién nacido...» (Rodríguez, 2017, p. 44).*

Es una evidencia que el vínculo socioafectivo representado por las relaciones parentales es el de mayor influencia y duración en los seres humanos. Aunque obviamente las modalidades de crianza y las conductas maternas y

³ El periodo perinatal es el comprendido entre las 22 semanas antes del parto y la semana siguiente al mismo. El periodo neonatal corresponde a los primeros 28 días de la vida del bebé.

paternas son muy variadas, todas las investigaciones realizadas hasta el momento evidencian que:

«...hay un rasgo maternal que es común en el mundo animal, y es la respuesta ante cualquier estímulo preocupante que proceda de la cría y que provoca la atención y solución rápida por parte de la madre. En otras palabras, la madre se dirige hacia el hijo ante su llanto antes que salir huyendo de la situación, salvo en casos en los que las respuestas maternas puedan estar alteradas. Este rasgo común se puede basar en la evidencia de lo que podríamos llamar “circuitaría maternal”. Esta red de procesamiento y regulación neural maternal, demostrada en la rata por Numan y nosotros mismos en nuestro laboratorio, ha sido confirmada en humanos (...) Sin embargo, en los padres, las regiones que respondían al llanto de los hijos se localizan en zonas de la corteza cerebral que, desde el punto de vista evolutivo, son consideradas como regiones más nuevas en su desarrollo evolutivo y, por ello, más involucradas en la planificación de las acciones...» (Rodríguez, 2017, p. 71).

Así pues, la conducta afectiva con los recién nacidos, tanto de la madre como del padre, hacen posible que se realicen una serie de cambios neurales tanto en el cerebro del bebé como en el de los padres:

«...Lo fabuloso de todo este proceso de plasticidad o cambio cerebral como consecuencia del aumento de las respuestas de afecto y cariño de los padres hacia los bebés (digo bebés y no hijos porque puede tratarse de hijos adoptados o de bebés a los que cuidamos sin lazo de consanguinidad) es que el recién nacido está también experimentando esos cambios plásticos en su cerebro de una forma incluso más importante dado el estado de inmadurez y desarrollo en que se encuentra su sistema nervioso central, su cerebro...» (Rodríguez, 2017, p. 77).

Uno de los conceptos para comprender el desarrollo afectivo, es el que el psiquiatra y psicoanalista inglés John Bowlby (1907–1990) denominó, a mediados del pasado siglo, como “**apego**”. Concepto que incluye toda una serie de emociones y conductas de proximidad que tiene la madre con su

bebé y este a su vez con su madre o con la persona que lo haya cuidado desde su nacimiento. Emociones y conductas que incluyen entre otras, alimentarlo, besarlo, acariciarlo y, en definitiva, procurar que el bebé esté en todo momento bien atendido y querido.

John Bowlby es el creador de la conocida “**Teoría del apego**” que en sus propias palabras formula así:

«...Es un modelo de concebir la propensión que muestran los seres humanos a establecer vínculos afectivos con otras personas determinadas y explicar las múltiples formas de trastorno emocional y de alteraciones de la personalidad, incluyendo aquí la ansiedad, la ira, la depresión y el apartamiento emocional, que ocasiona la separación involuntaria y la pérdida de los seres queridos...» (Bowlby, 2006, p. 154).

Para John Bowlby las causas del estado de salud mental y los problemas de comportamiento en adolescentes y adultos pueden atribuirse a la calidad e intensidad de los vínculos afectivos y de seguridad que se establecen en la primera infancia. Para Bowlby, los seres humanos venimos al mundo programados biológicamente para construir vínculos con los demás de forma que estos vínculos son los que nos permiten adaptarnos lo más equilibrada y armónicamente al medio ambiente y por tanto nos facilitan la supervivencia. Así considerado, el apego es en realidad un instinto de supervivencia y protección.

Las características del vínculo de apego para Bowlby son (Bowlby, 2006, p. 157-159):

1. **Especificidad**: *El comportamiento de apego está dirigido hacia uno o algunos y determinados individuos, por lo general con un claro orden de preferencia.*
2. **Duración**: *Un apego persiste habitualmente en una gran parte del ciclo vital. Si bien durante la adolescencia los primitivos apegos pueden atenuarse y ser suplementados por otros nuevos, siendo en algunos casos sustituidos por ellos; dichos apegos primitivos no son abandonados fácilmente y, por lo general, persisten.*

3. **Intervención de emociones:** *Muchas de las más intensas emociones surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de las relaciones de apego.*
4. **Ontogenia:** *En gran parte de los lactantes humanos, el comportamiento de apego a una figura preferida se desarrolla durante los primeros nueve meses de vida. Cuanta más experiencia de interacción social tenga un lactante con una determinada persona, tanto más probable es que se apegue a ella.*
5. **Aprendizaje:** *Mientras que aprender a distinguir lo familiar, de lo extraño, constituya un proceso clave en el desarrollo de apego, los premios y castigos convencionales utilizados por los psicólogos experimentales desempeñan tan sólo un reducido papel. Desde luego, se puede desarrollar apego a pesar de repetidos castigos impartidos por la figura elegida.*
6. **Organización:** *El comportamiento de apego inicial se establece de un modo bastante sencillo a base de respuestas organizadas. A partir del final del primer año se va conformando a base de sistemas comportamentales cada vez más complejos, cibernéticamente organizados y que incorporan modelos representativos del medio ambiente y de sí mismo. Estos sistemas se activan por determinadas condiciones y se extinguen por otras.*
7. **Función biológica:** *El comportamiento de apego tiene lugar en las crías de casi todas las especies de mamíferos y en cierto número de ellos continúa durante la vida adulta. Aunque existen muchas diferencias de detalle entre las especies, la regla general es el mantenimiento de proximidad, por parte de un animal inmaduro, a un adulto preferido, casi siempre la madre, lo cual indica que tal comportamiento posee un valor para la supervivencia.*

Posteriormente a la aparición de la “Teoría del apego” de John Bowlby, que consideraba como trascendental para el desarrollo físico, psicológico y la relación del niño con su madre o con sus cuidadores, la psicóloga estadounidense Mary Ainsworth (1913-1999) descubrió cuatro tipos de apegos (Consuegra, 2010; Persano, 2018):

1. **Apego seguro:** *aquel que produce en el niño la sensación de estar seguro y protegido, así como el sentimiento de sentirse querido y*

cuidado. Una sensación que se conserva incluso cuando la madre o el cuidador está ausente.

2. **Apego inseguro-evitativo**: cuando los niños, en ausencia del cuidador responden con reacciones y conductas de inseguridad, angustia y ansiedad.
3. **Apego inseguro-ambivalente**: cuando las necesidades del niño se ven desatendidas, bien sea por la ausencia del cuidador o por la imposibilidad o incapacidad de este para atender los requerimientos y necesidades del niño.
4. **Apego desorganizado** Cuando los niños muestran comportamientos de enfado, depresión, pasividad o ausencia. Está caracterizado también por conductas impredecibles e incoherentes. A su vez las madres muestran un comportamiento errático frente al niño, son amenazantes, demasiado pasivas o también francamente intrusivas.

Para la psicóloga Natalia Consuegra:

«...el estilo seguro crece cuando la madre es afectuosa, atenta y responsiva ante las señales del bebé. Los bebés con estilo de evitación raramente lloran cuando su madre se aleja, y la evitan cuando regresa. Estos bebés tienden a enfadarse fácilmente. No les gusta que los alcen o abracen, pero les disgusta aún más que los coloquen en el piso. Los bebés con estilo ambivalente o resistente se ponen bastante ansiosos aún antes que su madre se aleje, y se enfadan cuando ella se va. Cuando su madre regresa, muestran su ambivalencia buscando contacto con ella, y al mismo tiempo se resisten al contacto pateando o retorciéndose. Estos bebés exploran poco y es difícil complacerlos. Los bebés con un cuarto patrón, desorganizado y desorientado, usualmente muestran comportamientos inconsistentes y contradictorios. Saludan a su madre alegremente cuando regresa, pero luego se alejan o se acercan sin mirarla. Parecen confusos y temerosos y pueden representar el patrón menos seguro. Las madres de los bebés con un estilo seguro son las más sensitivas a sus hijos; identifican con claridad las señales de sus bebés, de manera que saben

cuándo alimentarlos, cuándo parar de hacerlo, etc. Así mismo, tienden con más frecuencia a tranquilizar a sus hijos cuando lloran, responden a sus sonidos, les hablan cuando ellos las miran y los sostienen más cerca de su cuerpo...» (Consuegra, 2010, p. 25).

Hay que considerar también, que la Teoría del Apego fue formulada por Bowlby en la década de los cincuenta del pasado siglo y aunque la reformuló posteriormente de acuerdo con los resultados de las nuevas investigaciones, ha sido criticada desde diversas perspectivas.

Una de las críticas es la formulada por el psicólogo clínico Antonio Galán Rodríguez (Galán, 2010) afirmando que:

«...El término “apego” se ha acabado convirtiendo en un amplio paraguas que intenta abarcar todo tipo de relación emocional; de esta manera, se establece una identidad entre “apego” y “vínculo afectivo”, en lugar de considerar a aquél como uno más de los posibles lazos emocionales que pueden establecerse entre dos seres humanos. Éste es uno de los grandes errores existentes en nuestro entorno, donde se habla de “apego” sin la adecuada precisión terminológica y conceptual. Frente a ello, Ainsworth limitaba las predicciones basadas en el apego infantil al ámbito de las relaciones íntimas...» (Galán, 2010, p. 589).

Galán, añade, además, que si bien el campo de la evaluación y la intervención que toma como modelo de referencia la Teoría del Apego se ha desarrollado ampliamente, sigue teniendo diversas dificultades de aplicación entre las que se encuentran una carencia de sistematización. Carencia que hace que no sea posible construir un modelo psicoterapéutico sólido, aunque obviamente las aportaciones de Bowlby y Ainsworth generalmente se incluyen en diversos modelos y procedimientos de psicoterapia. En consecuencia, concluye Galán, el apego como vínculo afectivo específico es de una complejidad extraordinaria y por tanto no puede simplificarse ni reducirse a conceptos simples. Pero aun así los progresos realizados y por realizar han permitido y permitirán desarrollar diversos ajustes de la Teoría de Bowlby y Ainsworth:

«...para lo cual nos remitiríamos a una triada compuesta por: a) apertura a la complejidad en el pensamiento; b)

claridad en las definiciones; y c) rigor en el uso. Nos gustaría finalizar con una observación referente al primero de esos puntos. El apego sólo tiene sentido "más allá del apego", esto es, encajándolo o enlazándolo con la consustancial complejidad del ser humano. Esta visión del apego resulta al mismo tiempo frustrante y apasionante. En efecto, puede asustarnos porque nos lleva a una complejidad tal en la visión del ser humano que el reto resulta apabullante y parece lastrar las posibilidades de desarrollar aplicaciones prácticas. Pero es fascinante porque nos sitúa ante la riqueza propia del ser humano...» (Galán, 2016, p. 4).

Para el profesor de Psicología Gabriel Barg es necesario distinguir entre la conducta de apego y el vínculo de apego. Mientras que el vínculo es la relación afectiva del bebé con sus cuidadores o con las personas significativas con las que habitualmente convive, la conducta de apego es la manifestación comportamental de estar próximo y cercano a su cuidador o a la persona significativa que lo cuida o lo trata. (Barg, 2011).

Desde un punto de vista neurológico el apego puede ser considerado como (Barg, 2011):

1. Sistema de cuidado de origen evolutivo e innato, como así demostraron los estudios pioneros del psicoanalista René Spitz (1887-1974) al verificar que el contacto y cuidado humano era tan necesario para sobrevivir para los bebés como el alimento o el abrigo. Estudios que dieron lugar a los conocidos experimentos de Harlow con primates no humanos⁴.

⁴ Los experimentos de Harlow con primates no humanos fueron una serie de estudios realizados por el psicólogo estadounidense Harry Harlow en la década de 1950 y 1960, con el objetivo de investigar el papel del apego y la privación materna en el desarrollo emocional y social de los monos rhesus. Harlow utilizó crías de monos separadas de sus madres biológicas y las expuso a diferentes condiciones de crianza, como madres artificiales de alambre o de tela, aislamiento social o compañía de otros monos. Los resultados de estos experimentos mostraron que los monos tenían una fuerte necesidad de contacto físico y afectivo, y que la falta de este podía provocar graves alteraciones en su comportamiento, como ansiedad, depresión, agresividad o autolesión. Los experimentos de Harlow fueron muy influyentes en el campo de la psicología, especialmente en la teoría del apego, pero también fueron muy criticados por su crueldad y falta de ética hacia los animales. (BERTRAN, Pol. Experimento de los Primates de Harlow: ¿en qué deriva la

2. Sistema de regulación consistente en la emergencia de procesos de ajuste de la madre o cuidadores a la situación lo cual pone de manifiesto la existencia de una relación entre el desarrollo del sistema nervioso de la madre y los distintos ambientes en los que se encuentra el bebé. Una relación que se ha verificado mediante diversos experimentos con ratas y también con humanos. Así se ha llegado a la conclusión de que, tras una historia de maltrato en la infancia, existe una regulación epigenética de los receptores glucocorticoides⁵ que promueve una mayor y más sostenida respuesta de estrés ante eventos amenazantes.

En cuanto al apego en los adultos la profesora Consuegra nos señala que existen tres tipos de conceptos que lo describen y explican. En primer lugar, aquellas conductas aflictivas que surgen cuando no se puede tener acceso a la figura del apego. En segundo lugar, la tendencia a establecer relaciones de apego singulares y referidas a rasgos de personalidad específicos. Y en tercer lugar el apego entendido como un proceso interactivo entre dos personas que establecen una relación afectiva sólida. (Consuegra; 2010).

Los estudios que relacionan el tipo de apego con los trastornos psicopatológicos de la infancia, la adolescencia y la adultez son muy numerosos y han sido analizados con exhaustividad en la brillante tesis doctoral realizada por el profesor Xavier López. En esta tesis, se dan abundantes testimonios y referencias de que el apego inseguro, ya sea evitativo o ambivalente, tiene una relación estrecha, aunque variable, con los trastornos psicopatológicos en la infancia, la adolescencia y la vida adulta. En suma, viene a decirnos que:

«...La calidad de la vinculación afectiva en los primeros años de vida del bebé con sus figuras de apego y su asociación con la condición psicopatológica ha podido ser confirmada de manera significativa, evidenciándose que hasta

privación materna?. Medicoplus. Disponible en:
<https://medicoplus.com/psicologia/experimento-primates-harlow> Acceso: 8 dic. 2023)

- 5 Los receptores glucocorticoides son proteínas que se encuentran en el interior de las células y que se encargan de reconocer y responder a los glucocorticoides, que son hormonas esteroideas producidas por la glándula suprarrenal. Los glucocorticoides tienen efectos diversos sobre el metabolismo, la inflamación, el desarrollo y el estrés. Los receptores glucocorticoides pertenecen a la familia de los receptores nucleares, que son factores de transcripción que regulan la expresión de genes específicos al unirse al ADN. Fuente; Wikipedia. Disponible en:
https://es.wikipedia.org/wiki/Receptor_de_glucocorticoides Acceso: 8 dic. 2023.

dos de cada tres personas con diagnósticos psicopatológicos tienen apego inseguro, y que existe casi cinco veces más probabilidad de tener apego inseguro si se sufre un trastorno psicopatológico. Estas evidencias establecen importantes implicaciones clínicas, como la necesidad de establecer y reforzar programas psicoeducativos que hagan visible la relevancia de los primeros vínculos a futuros padres y población en general, y la importancia de establecer una relación cálida, segura y de base de apoyo en la intervención psicológica de cualquier paciente como elemento fundamental de la relación terapéutica...» (López, 2019, p. 116-117).

1.4.- Los sentimientos

Anteriormente hemos señalado que las emociones tienen un triple componente: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. También hemos dicho que los sentimientos comienzan a formarse a partir de la percepción consciente de las emociones, es decir, a partir de la toma de conciencia de la emoción y de su incorporación a la memoria emocional. En consecuencia, emociones y sentimientos no es que estén relacionados, sino que forman parte de un mismo proceso en el sentido de que las emociones hacen emerger sentimientos y los sentimientos pueden a su vez generar emociones.

Sin embargo, los sentimientos tienen al menos dos características que no se presentan en las emociones.

1. De una parte, un sentimiento no necesita necesariamente de la existencia de un evento exterior que actúe de disparador. Cualquier ser humano puede hacer emerger un sentimiento, recurriendo a su memoria. E incluso ese sentimiento que emerge desde su memoria, puede a su vez convertirse en emoción y producir en el sujeto manifestaciones neurofisiológicas. Así, por ejemplo, todas las personas hemos manifestado alguna vez llanto o nostalgia cuando hemos recordado a una persona que amamos y ya no está.
2. De otra, los sentimientos son estados emocionales que tienen mucha mayor duración y perdurabilidad que las emociones, lo cual termina por configurar un estilo emocional que forma parte de nuestro carácter e incluso de nuestra personalidad. Estilo sentimental que se con-

figura también mediante la influencia o condicionamiento de la cultura social a la que pertenece la persona.

Una distinción importante entre emociones y sentimientos es lo que se conoce como “*golpe de estado emocional*” que es el que se desencadena cuando la emoción todavía no ha pasado por los dispositivos cognitivos y esta recurre a la memoria emocional inconsciente para una evaluación inmediata. Y esta memoria emocional, puede estar constituida por hechos y acontecimientos del pasado, que pudieron ser reales o imaginarios. Esta es la razón por la que aquellos niños que han sido sometidos a tensiones, maltrato, situaciones estresantes y falta de cuidado y afecto en la infancia, cuando llegan a la adultez están predispuestos a desarrollar síntomas clínicos de ansiedad, miedo, pánico y trastornos de la personalidad.

Para el psiquiatra Miguel Pallarés si la duración de las tensiones en la infancia que originan miedo, ansiedad, estrés y culpa duran más de tres meses, las conexiones neuronales empiezan a transformarse y a partir de ese momento, cualquier cambio que se produzca en el ambiente puede ser considerado como una amenaza presente o futura. A partir de aquí el sujeto puede manifestarse de forma aprensiva, temerosa, impaciente, encontrándose en un estado continuo de hipervigilancia y anticipación pensando así en futuras desgracias y fatalidades, lo cual le crea más ansiedad. De esta forma aparecen síntomas de insomnio o dificultades para conciliar y mantener el sueño debido a la disminución de serotonina; cansancio, fatiga, debilidad muscular por agotamiento de las reservas de adrenalina y noradrenalina; falta de apetito; dolor, ante la falta de endorfinas; palpitaciones, taquicardia, sensación de ahogo; trastornos del sistema inmune, causados por la persistencia de la cortisona en la sangre, etc... Todo lo cual dará lugar a enfermedades psicosomáticas (Pallarés, 2010).

Para el filósofo, escritor y profesor José Antonio Marina, los sentimientos presentan las siguientes características (Marina, 1996):

1. Son el balance consciente de nuestra situación. Son una mezcla compleja de elementos objetivos y subjetivos y por lo general se presentan mediante un lenguaje cifrado que hay que aprender a decodificar.
2. El balance que hacemos es continuo y cambiante en cualquier momento: «... *Nuestros sentimientos pueden cambiar con gran rapidez durante una conversación. Pasamos de la incertidumbre a la*

calma, de la calma a la sorpresa, de la sorpresa a la furia, de la furia al arrepentimiento, del arrepentimiento al afán de hacernos perdonar...» (Marina, 1996, p. 24).

3. Los sentimientos no se presentan con el mismo nivel de intensidad y duración. El propio lenguaje nos habla de sentimientos profundos y superficiales, duraderos y pasajeros, coherentes y contradictorios:

«...No todos los sentimientos se dan en el mismo nivel, por eso hay algunos contradictorios y otros que pueden convivir. El lenguaje habla de sentimientos profundos, utilizando una metáfora sugestiva. También ha inventado palabras para designar afectos superficiales. Capricho, por ejemplo, que es un deseo tornadizo. O rabieta, que es una furia escandalosa y epidérmica. O arrebató, un pronto violento y efímero...» (Marina, 1996, p. 25).

4. Dado que los sentimientos son experiencias cifradas a las que por lo general no cuestionamos o no analizamos de donde pueden proceder, los sentimientos constituyen una puerta de acceso a nuestro subconsciente y muchas veces se expresan de forma metafórica o simbólica en nuestros sueños.
5. Todos los sentimientos ofrecen al mismo tiempo un resumen emocional de las experiencias del sujeto, así como una tendencia hacia a la acción, ya sea esta realización efectiva o de pasividad e indolencia.
6. Los sentimientos forman parte de lo que puede denominarse “*universo afectivo*” de un individuo. Universo en el que se incluyen las sensaciones de dolor y placer; deseos o conciencia de una necesidad o de una carencia y sentimientos, que pueden ser definidos como *«...bloques de información integrada que incluye valoraciones en las que el sujeto está implicado, y al que proporcionan un balance de situación y una predisposición a actuar...»* (Marina, 1996, p. 26).

Esta definición que Marina nos ofrece de los sentimientos es sumamente interesante y útil a efectos educativos. Por un lado, nos sugiere que el conocimiento de los sentimientos propios y ajenos nos permite analizar las experiencias propias y ajenas que están en la base de estos y que influyeron en la generación de esos sentimientos. Es decir, acceder a esos

bloques de información es en definitiva poner en marcha procesos de autoconocimiento. Y por otro al ser los sentimientos valoraciones de información, estamos diciendo de algún modo que la base de toda educación en valores hay que situarla en la educación emocional y de los sentimientos.

Conforme nos dice el profesor Omar Rosas, si contemplamos que los sentimientos se caracterizan por su duración o estabilidad, por la singularidad del objetivo que persigue, hay que contemplar también que los sentimientos están ligados a las creencias subyacentes. Esta es la razón por la que los sentimientos pueden ser concebidos como «...*disposiciones afectivas que manifiestan las tendencias de un individuo a percibir el mundo desde un trasfondo afectivo particular, formar ideas adecuadas a su percepción y generar las pautas de acción correspondientes...*» (Rosas, 2011, p. 7-8). En suma, si los sentimientos que experimentamos proceden de nuestras creencias y nuestro universo afectivo, si somos capaces de cambiar nuestras creencias y de operar modificaciones en nuestro universo afectivo aunque estas sean limitadas, dado que muchos sentimientos proceden de una memoria emocional en gran parte inconsciente, seremos capaces también de abrir las puertas y gozar de emociones positivas e incluso de mejorar nuestra salud física y nuestra propia fisiología como propone Bruce Lipton (Liotin, 2007).

1.5.- Sentipensar

Con relación a los sentimientos y a la necesidad de ser trabajados educativamente, uno de los conceptos de relevancia pedagógica que muy a menudo la profesora Maria Cândida Moraes ha utilizado tanto en sus obras como en sus numerosas conferencias, es el concepto de “**sentipensar**”. Concepto que ha desarrollado junto al conocido profesor español investigador pionero de la creatividad en España y su aplicación a las aulas, Saturnino de la Torre.

El constructo o concepto denominado “**sentipensar**” fue creado por el profesor Saturnino de la Torre en 1997 que lo define así:

«...es el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento. Es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar...» (Moraes; Torre, 2015, p. 57).

Los presupuestos y principios que pueden extraerse de la elaboración realizada por María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre son a nuestro juicio los siguientes:

1. Los ambientes y climas psicosociales de las aulas juegan un papel fundamental, no solo en la motivación del aprendizaje y en la generación de emociones de curiosidad, sorpresa, interés y cordialidad, sino también en la creación de emociones positivas para el desarrollo personal. Los ambientes de aula rígidos, carentes de espontaneidad, confianza, horizontalidad, lazos afectivos, así como obstaculizadores de la imaginación, la creatividad y el diálogo abierto, son manifiestamente inadecuados para estimular o provocar esfuerzos mantenidos y consistentes para aprender.
2. La creación en las aulas de ambientes psicosociales motivadores y estimuladores del aprendizaje, depende indudablemente de la inteligencia emocional del profesorado y su capacidad para generar curiosidad, entusiasmo y expectación. No obstante, no basta con el discurso o el comportamiento emocionalmente inteligente del profesorado. Depende también de la calidad de las actividades que ofrece y de la medida en que estas actividades suscitan y generan emociones y sentimientos en el alumnado.
3. El fundamento psicobiológico y psicosocial de los procesos de sentipensar se basa en las contribuciones de Humberto Maturana al estudio de las emociones desde la perspectiva biológica y social que anteriormente hemos señalado. En consecuencia:

«...todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surgen. Esto porque, para Maturana “no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto” y tanto el pensar como el actuar ocurren en el espacio determinado por las emociones...»
(Moraes; Torre, 2015, p. 61).

4. Los procesos de sentipensar emergen en los espacios de convivencia y de diálogo. A su vez, se puede establecer que a mayor calidad y cantidad de vínculos de confianza y afecto y de actividades que estimulen la creatividad y la imaginación, mayores posibilidades existirán de que se desarrollen estos procesos.

5. Los procesos de sentipensar se basan en el principio apuntado por David Bohm (Bohm, 1988) y Gary Zukav (Zukav, 1991) de que

«...pensamientos, palabras, intenciones, emociones y sentimientos son corrientes de energía de diferentes frecuencias vibratorias que configuran un espacio energético y vibracional. “Cada palabra que pronunciamos contiene energía y toda intención pone energía en movimiento (...) las emociones son corrientes de energía de diferentes frecuencias que pasan a través de nosotros...” (Zukav, 1991, p. 46).

«...Las emociones reflejan las intenciones de tal forma que la conciencia de las emociones lleva a la conciencia de las intenciones. Todos esos aspectos están presentes en los ambientes de aprendizaje y configuran estados emocionales que influyen en las acciones y reflexiones, en los estados de alegría y momentos de bienestar...» (Moraes; Torre, 2015, p. 64-65).

6. Los ambientes psicosociales y educativos de las aulas pueden ser enriquecidos de forma significativa para la motivación del aprendizaje mediante el uso de estímulos creativos como

«...películas, imágenes, canciones, colores, ambientes virtuales o ambientes lúdicos que promuevan interacciones que favorezcan el cambio de estado emocional, generando campos energéticos y vibratorios que pueden estimular la ocurrencia de acciones/reflexiones más significativas...» (Moraes; Torre, 2015, p. 70).

7. De acuerdo con todos los descubrimientos realizados por la Neurociencia y la Psicología de las Emociones el nuevo tipo de aprendizaje que es necesario promover y desarrollar en las aulas es lo que estos autores denominan “**aprendizaje integrado**” que es aquel que integra, conexiona y vincula el sentir, el pensar, el decir y el hacer. Un aprendizaje que no se reduce exclusivamente a las dimensiones cognitivas, emocionales y afectivas de nuestra mente, sino que incluye también nuestro desarrollo corporal, social, moral y de un modo especialmente significativo el desarrollo de la creatividad, la intuición, la estética y la dimensión espiritual, (Moraes; Torre, 2015).

1.6.- Referencias

BARG B., Gabriel. **Bases neurobiológicas del apego**. Revisión temática. Montevideo. Universidad Católica de Uruguay, 2011. Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/101/89> Acceso: 7 jun. 2023.

BATALLOSO N., Juan M. **Entrevista a Leonardo Boff**. Freire y los valores de un nuevo milenio. Redes Cristianas. 2008. Disponible en: <https://redescristianas.net/entrevista-a-leonardo-boff-paulo-freire-y-los-valores-del-nuevo-milenio-juan-miguel-batalloso-navas/> Acceso em: 5 jun. 2023.

BISQUERRA A., Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Wolters Kluwer Educación, 2008.

_____. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

BOHM, David. **La totalidad y el orden implicado**. Barcelona: Kairós. 1988.

BOWLBY, John. **Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida**. Madrid: Morata, 2006.

CONSUEGRA, Natalia. **Diccionario de psicología**. Bogotá : Ecoe Ediciones, 2010. Disponible en: <https://booksmedicos.org/diccionario-de-psicologia-natalia-consuegra-anaya/> Acceso: 7 jun. 2023.

DAMASIO, Antonio R. **El error de Descartes**. Barcelona: Crítica, 2004.

FRIJDA, Nico. **The Laws of Emotion**. American Psychologist. 1988. Disponible en: https://www.academia.edu/43620279/The_Laws_of_Emotion_Frijda_1988 Acceso: 19 jun. 2023.

GALÁN, Antonio. El apego. Más allá de un concepto inspirador. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría**, vol. 30, núm. 108, octubre-diciembre, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2650/265019471003.pdf> Acceso: 30 jun. 2023.

_____. La teoría del apego: confusiones, delimitaciones conceptuales y desafíos. **Rev. Asociación Española de Neuropsiquiatría**. vol.36 no.129 Madrid ene./jun. 2016. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352016000100004&lng=es&nrm=iso Acceso: 30 jun. 2023

LEDoux, Joseph. **El cerebro emocional**. Barcelona: Ariel Planeta, 1999.

LIPTON, Bruce. **Biología de la creencia**. Madrid: Palmyra, 2007.

LÓPEZ M., Xavier. **Apego y psicopatología: una revisión meta-analítica**. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2019. Disponible en: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/665360/Tesi_Xavier_Lopez.pdf Acceso: 13 ago. 2023.

MARINA, José A. **El laberinto sentimental**. Madrid: Anagrama, 1996.

_____. **Inteligencia ejecutiva**. Barcelona: Círculo de lectores, 2012

MARINA, José A.; LÓPEZ, Marisa. **Diccionario de los sentimientos**. Barcelona: Anagrama, 2001.

MASLOW, Abraham. **Motivación y personalidad**. Madrid: Díaz de Santos, 1991

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Dolmen, 2001.

MORA, Francisco. **El cerebro sintiente**. Barcelona: Ariel, 2000.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes. 2003.

_____. **Pensamento eco-sistêmico**. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes. 2008a.

_____. **Ecologia dos saberes**. Complexidade, transdisciplinariedade e educação. São Paulo: Antakarana WHH-Prolibera, 2008b

_____. **Paradigma Educacional Ecosystemico** – Por uma nova ecologia da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak. 2021.

MORAES, Maria C.; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

PALLARÉS, Miguel. **Emociones y sentimientos**. Dónde se forman y cómo se transforman. Barcelona: Marge Books, 2010.

PARENTI, Stefano. **Magda Arnold, psicóloga de las emociones**. Pamplona: Pequeño Monasterio, 2021.

PERSANO, Humberto. **Teoría del apego**. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/338825868_La_Teoria_del_Apego Acceso: 8 dic. 2023.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2005.

RODRÍGUEZ, María Cruz. **El cerebro afectivo**. Barcelona: Plataforma Editorial, 2017. Edición Kindle

ROSAS, Omar. La estructura disposicional de los sentimientos. **Ideas y Valores**, vol. 60, núm. 145, abril, 2011, pp. 5-31. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652185> Acceso: 19 jun. 2023.

ZUKAV, Gary. **A morada da alma**. São Paulo: Cultrix, 1991.

2.- La Inteligencia Emocional

«...Como educadores, necessitamos cuidar da formação integral do aprendiz para que ele possa aprender a pensar de uma maneira mais global, a refletir, a criar com autonomia soluções para os problemas, estimulando o pleno desenvolvimento de sua inteligência, na qual compreendemos também estar incluída a sua inteligência emocional...»

Moraes, Maria C.
**(Educar na biologia do amor
e da solidariedade. 2003, p. 86)**

En cualquier estudio de las emociones, por pequeño sea, hay que hacer necesariamente referencia, aunque sea breve, a uno de los constructos⁶ más ampliamente conocidos y divulgados en el ámbito de la Psicología, la Educación y los sistemas de selección y formación de personal: el de la “*Inteligencia emocional*”. Un constructo, que, si bien consideramos que es necesario conocer, mucho más necesario es aún analizar si nuestro objetivo es fundamentar de un modo crítico y alternativo un nuevo paradigma educativo.

Según este constructo, una persona emocionalmente inteligente es aquella que en su conducta habitual o diaria expresa y manifiesta dos rasgos fundamentales:

- Tiene habilidad para motivarse y para persistir ante las frustraciones; controlar impulsos; demorar gratificaciones; regular los estados de humor y evitar que las desgracias obstaculicen su capacidad de pensar, así como de desarrollar empatía y esperanza.
- Es capaz de trasladar, extender y generalizar la habilidad anterior a otras habilidades de la totalidad de su persona, incluida tanto la inte-

⁶ Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua un constructo es “una construcción teórica para comprender un problema determinado”.

ligencia general, como sus capacidades cognitivas, así como otras relativas a sus capacidades de relación e interacción social.

El interés y la preocupación por el estudio de las emociones es muy antiguo, sin embargo, no será hasta el último tercio del siglo XX cuando se comienza a elaborar el constructo de “*Inteligencia Emocional*”. Uno de los primeros autores que desarrolla inicialmente el concepto de inteligencia emocional es el conocido creador de la famosa teoría de las “*Inteligencias Múltiples*” Howard Gardner, teoría que continúa desarrollando a lo largo de toda su vida.

En su obra de 1983 “*Frames Mind*”, Gardner propuso la existencia de siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal e interpersonal. La inteligencia interpersonal Gardner la define como

«...la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas. Los vendedores, los enseñantes, los médicos, los líderes religiosos y políticos y los actores necesitan una gran inteligencia interpersonal» A su vez, la inteligencia intrapersonal «supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo que incluya a los propios deseos, miedos y capacidades, y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida...» (Gardner, 2001, p.: 53).

En general se puede decir que la Inteligencia Emocional es para Gardner una combinación entre la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal y al contrario de lo que formulaba en su obra de 1983, ahora cree que no se pueden reducir las emociones a una o dos inteligencias. Por el contrario, cada una de las inteligencias incluye e integra una dimensión emocional, algo perfectamente coherente con su última definición de inteligencia: *«...un potencial biopsicológico para procesar la información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura...» (Gardner, 2001, p. 45).*

Los modelos teóricos sobre la Inteligencia Emocional son variados, si bien todos ellos comparten que la inteligencia personal está compuesta de un repertorio de habilidades y capacidades personales e interpersonales como

nos señala Gardner. De aquí que muchos estudiosos consideren que uno de los principales iniciadores del constructo Inteligencia Emocional, es precisamente Howard Gardner. En nuestro caso, únicamente vamos a analizar los tres modelos que consideramos de mayor interés a efectos educativos y pedagógicos.

2.1.- El modelo Mayer-Salovey

Una aportación sumamente interesante es la realizada por el prestigioso psicólogo estadounidense John D. Mayer que junto al también psicólogo Peter Salovey han desarrollado un modelo de Inteligencia Emocional. Según la versión original de estos autores que data de 1990, *«la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones»* Posteriormente en 1997 reformulan dicha definición afirmando que

«la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual» (Bisquerra, 2023).

Años más tarde, concretamente en 2004, Mayer publica un artículo titulado *“What is Emotional Intelligence?”* en el que junto a sus colegas Salovey y Caruso, nos dice que la Inteligencia Emocional es

«...la capacidad de razonar sobre las emociones para mejorar el pensamiento. Incluye las habilidades para percibir con precisión las emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular reflexivamente las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer los significados de la emoción y sus relaciones, y de razonar y resolver problemas sobre la base de ellos. La inteligencia emocional está involucrada en la capacidad de percibir emociones, asimilar sentimientos

relacionados con las emociones, comprender la información de esas emociones y gestionarlas...» (Mayer, 2004, p. 3).

El modelo de John Mayer de Inteligencia Emocional considera que existen cuatro áreas o dimensiones que son las que de forma integrada hacen que haya personas con diferentes grados de Inteligencia Emocional. Estas áreas son (Mayer, 2004):

1. **Percepción de la emoción.** Es la dimensión más básica y está relacionada o incluye la recepción no verbal y la expresión de la emoción. Los biólogos y psicólogos evolutivos han señalado que la expresión emocional evolucionó en las especies animales como una forma de comunicación social crucial. Las expresiones faciales como la felicidad, la tristeza, la ira y el miedo eran universalmente reconocibles en los seres humanos. Los investigadores de emociones, biólogos evolutivos, especialistas en comportamiento no verbal y otros, han hecho enormes avances en la comprensión de cómo los seres humanos reconocen y expresan las emociones. La capacidad de percibir con precisión las emociones en la cara o la voz de los demás proporciona un punto de partida fundamental para una comprensión más avanzada de las emociones.
2. **Facilitación del pensamiento.** Es la capacidad de las emociones para entrar y guiar el sistema cognitivo y promover el pensamiento. Los científicos cognitivos han señalado que las emociones priorizan el pensamiento en cuanto que algo a lo que respondemos emocionalmente, siempre capta nuestra atención. De este modo tener un buen y equilibrado sistema emocional será siempre algo que enfocará nuestra atención hacia a aquellos asuntos que consideramos verdaderamente importantes. Al mismo tiempo, las emociones son muy importantes para desencadenar ciertos procesos de creatividad como así se ha demostrado en el papel que el pensamiento y nuestros estados de ánimo positivos juegan, tanto en el aprendizaje como en los procesos artísticos y de construcción de conocimiento.
3. **Comprender las emociones.** Las emociones siempre transmiten información a nuestro cerebro y a nuestra persona entera. Así, por ejemplo, la felicidad generalmente indica un deseo de unirse con otras personas; la ira indica un deseo de atacar o dañar a otros; el

miedo indica un deseo de escapar, y así sucesivamente. Cada emoción transmite su propio patrón de posibles mensajes y acciones asociadas con esos mensajes. Un mensaje de enfado o enojo, por ejemplo, puede significar que el individuo se siente tratado injustamente. La ira, a su vez, podría estar asociada con conjuntos específicos de acciones posibles: pacificación, ataque, retribución y búsqueda de venganza, o retirada para buscar calma. Comprender los mensajes emocionales y las acciones asociadas con ellos es un aspecto fundamental de la Inteligencia Emocional. Comprender plenamente las emociones implica la comprensión del significado de las emociones, junto con la capacidad de razonar sobre esos significados.

4. **Manejo de las emociones.** Las emociones se pueden conducir y reconducir. Una persona puede querer permanecer abierta a las señales emocionales siempre que no sean demasiado dolorosas y bloquear aquellas que le generan sufrimiento. En la zona de confort emocional de una persona es posible regular y gestionar las emociones propias y ajenas para promover los objetivos personales y sociales.

2.2.- El modelo Goleman

Otro de los modelos de Inteligencia Emocional es el ofrecido por el periodista y psicólogo, Daniel Goleman en sus conocidas obras “*La inteligencia emocional*” (1996) y “*La práctica de la Inteligencia Emocional*” (1999), obras que han alcanzado una extraordinaria divulgación.

Al contrario que sus antecesores Goleman ofrece un modelo basado en competencias, es decir en habilidades, destrezas y comportamientos que se concretan y expresan a través del desempeño operacional o de la conducta concreta observable. Él mismo nos dice que

«...Una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente (...) Nuestra inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos

compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional, por su parte, muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral (...) Las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de los cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito en su trabajo...» (Goleman, 1999, p. 20).

Para Goleman, basándose en las aportaciones de Gardner, la Inteligencia Emocional tiene dos componentes: “*componentes personales*” y “*componentes sociales*”. (Goleman, 1999, p. 22).

Los componentes personales son para Goleman, aquellos que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Entre estos destaca y subraya:

1. CONCIENCIA DE UNO MISMO. Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.
2. AUTORREGULACIÓN. Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.
3. MOTIVACIÓN. Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

A su vez, los componentes sociales de la Inteligencia Emocional son aquellos que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás. Entre estos, se encuentran para Goleman:

1. EMPATÍA. Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
2. HABILIDADES SOCIALES. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.

Goleman tiene la virtud de analizar minuciosa y operativamente cada una de estas cinco habilidades y así nos muestra que la “*conciencia de uno mismo*” se compone a su vez de (Goleman, 1999):

1. Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos.
2. Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades.
3. Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

Continuando su análisis, la “*autorregulación*” está compuesta por:

1. Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
2. Confiabilidad: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad.
3. Integridad: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal
4. Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios.
5. Innovación: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.

Igualmente, para el componente personal de “*motivación*”, Goleman considera que está constituido por tres competencias

1. Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia
2. Compromiso: secundar los objetivos de un grupo u organización Iniciativa. Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
3. Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

En el análisis de los componentes sociales, Goleman sigue el mismo criterio, es decir, el de reducir a conductas observables y operativas (competencias) y así nos dice que la “*empatía*” está compuesta por:

1. Comprensión de los demás: tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.
2. Orientación hacia el servicio: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.
3. Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas
4. Conciencia política: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.

Del mismo modo y para el componente de “*habilidades sociales*”, Goleman nos ofrece las siguientes competencias:

1. Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces.
2. Comunicación: emitir mensajes claros y convincentes.
3. Liderazgo: inspirar y dirigir a grupos y personas.
4. Catalización del cambio: iniciar o dirigir los cambios.
5. Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos.
6. Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
7. Habilidades de equipo: ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.

No cabe ninguna duda de que estamos ante un modelo sumamente atractivo, muy fácil de comprender, así como también útil para diseñar actividades y estrategias de regulación emocional e interpersonal. De hecho, en la actualidad, son numerosísimas las instituciones, organizaciones y empresas que han incorporado el modelo Goleman a la formación de sus miembros, agentes y trabajadores. En el mismo sentido, son también muy numerosas las escuelas y centros educativos que han adoptado este modelo para diseñar programas de Educación Emocional. En consecuencia, puede decirse, que su éxito y divulgación por todo el mundo es extraordinario y total. Así, por ejemplo, de su obra “*La inteligencia emocional*”, se han vendido más de 5 millones de ejemplares en 30 idiomas, además de que sus

programas para mejorar las ventas de las empresas y minimizar los conflictos laborales son cada día más utilizados. Incluso existen diversos estudios que demuestran como a partir de la realización de un curso de Inteligencia Emocional, la eficiencia, eficacia y las ventas de las empresas mejoran considerablemente.⁷

Sin embargo, este éxito y la divulgación y generalización tan extraordinaria, no significa que este modelo no esté exento de insuficiencias y críticas muy fundadas, por lo que hay que tomarlo con cautela. Así, por ejemplo, para Howard Gardner la Inteligencia Emocional no se puede reducir a competencias aisladas e independientes entre sí, dado que todos los tipos de inteligencia tienen un sustrato emocional. Pero además añade que no se puede en ningún caso presuponer que una persona competente emocionalmente, necesariamente va a aplicar su competencia a situaciones socialmente deseables y éticamente fundadas. Y es que para Gardner, en su modelo de inteligencia, incluye también una inteligencia naturalista, una inteligencia espiritual, una inteligencia existencial e incluso se pregunta sobre la posibilidad de la existencia de una inteligencia moral, si bien afirma que la moralidad no puede ser concebida como un nuevo tipo de inteligencia dado que la moralidad «...es una expresión de la personalidad, la individualidad, la voluntad o el carácter y en los casos más afortunados de la organización más elevada de la naturaleza humana...» (Gardner, 2001, p. 77-89, 204).

El modelo de Inteligencia Emocional de Goleman ha sido fuertemente cuestionado desde diferentes perspectivas tanto científicas y psicológicas como sociológicas, filosóficas y políticas. Así por el ejemplo el psiquiatra Rafael Manrique Solana nos dice:

«...Las bases de este concepto no parecen cumplir las exigencias de científicidad y precisión que cabe exigir. Por un lado, se sitúan en el positivismo y por otro en el innatismo. Eso las hace contradictorias y ambivalentes. Con frecuencia están teñidas de un emocionalismo que poco tiene que ver con la emoción como elemento de valoración

⁷ Son muy numerosas las referencias que existen en Internet relativas a la Inteligencia Emocional aplicada a las ventas. Una simple muestra, de entre más de decenas de miles de resultados de Google, se encuentra en el artículo titulado “*Inteligencia Emocional y Resultados de Venta*” disponible en < <https://www.muieresdeempresa.com/inteligencia-emocional-y-resultados-de-venta/> > Acceso: 8 dic. 2023.

del estado actual de una persona o de motivación para una acción crítica en su mundo interior y exterior. La formación que propone y los conceptos que aplica acaban por depender por completo de la personalidad y el interés de los que la aplican. Asimismo, su vinculación con la capacitación de trabajadores y directivos la convierte en un instrumento sesgado de selección de personal. No hay imbricación en sus textos con variables culturales como diferencias de clase, de país, de sexo, de edad o de formación previa, lo cual tiene implicaciones políticas muy importantes al promover un desarrollo acrítico de los actuales sistemas neoliberales. Aceptando que la inteligencia y la emoción son variables fundamentales de la existencia humana se propone otra forma de concebir y aplicar estas importantes nociones...» (Manrique, 2015, p. 4).

Otra de las críticas más agudas y relevantes del modelo Goleman es la que realiza la profesora de la Universidad de Oxford Merve Emre, que en su ensayo de 2021 titulado “*La política represiva de la Inteligencia Emocional*” señala:

«...El éxito de taquilla de la psicología pop de Daniel Goleman, que ahora tiene veinticinco años, convirtió el autocontrol en una herramienta de gestión empresarial (...) A pesar de todas sus justas proclamas sobre lo que aflige al mundo moderno, sus objetivos son francamente conservadores: alentar a las personas a permanecer en la escuela, asegurar un empleo estable, comprometerse con su trabajo, tener familias y mantenerlas intactas, y criar a sus hijos. que los niños repitan este mismo ciclo de actividad productiva. La inteligencia emocional, en otras palabras, es una doctrina de autoayuda profundamente en deuda con la ideología moralizante del neoliberalismo (...) el concepto de inteligencia emocional también hace que las vidas emocionales y las condiciones laborales de los trabajadores no relacionados con el servicio sean totalmente irrelevantes (...) Para él, la única pregunta relevante es quién saldrá en la cima: “el jefe manipulador, luchador de la jungla” o “el

virtuoso en habilidades interpersonales” que abraza “administrar con corazón”...» (Emre, 2021, p. 5).

Igualmente, el conocido filósofo y ensayista surcoreano Byung-Chul Han, en su obra *“Psicopolítica”* trata de mostrarnos como el actual capitalismo neoliberal ha sustituido las tradicionales formas de dominación y explotación por otras más seductoras y sutiles en las que el control y la obediencia ya no la ejercen los gestores y administradores si no los propios trabajadores que asumen las recetas emocionales dirigidas a incrementar el rendimiento, la producción y las ganancias. En este sentido nos dice:

«...La psicopolítica neoliberal encuentra siempre formas más refinadas de explotación. Numerosos seminarios y talleres de management personal e inteligencia emocional, así como jornadas de coaching empresarial y liderazgo prometen una optimización personal y el incremento de la eficiencia sin límite. Todos están controlados por la técnica de dominación neoliberal, cuyo fin no solo es explotar el tiempo de trabajo, sino también a toda la persona, la atención total, incluso la vida misma. Descubre al hombre y lo convierte en objeto de explotación. El imperativo neoliberal de la optimización personal sirve únicamente para el funcionamiento perfecto dentro del sistema. Bloqueos, debilidades y errores tienen que ser eliminados terapéuticamente con el fin de incrementar la eficiencia y el rendimiento...» (Han, 2014, p. 27).

En cualquier caso y desde nuestro punto de vista es realmente sorprendente que Goleman defina la competencia emocional refiriéndose exclusivamente al mundo laboral y utilizando su modelo para aumentar la eficacia, la eficiencia y en definitiva la productividad de las empresas. Más parece un recetario de fórmulas de autoayuda para que los individuos se comporten de una determinada manera que un modelo fundado de conocimiento emocional. Y esto evidentemente, aunque fuera de este ámbito pueda contribuir a realizar determinadas actividades, desconsidera otro tipo de factores de carácter social, laboral, ideológico y político que inciden de un modo directo en el bienestar emocional de los trabajadores y ciudadanos en general. Un bienestar que no depende tanto de sus habilidades emocionales sino sobre todo de las condiciones materiales existenciales y sociales objetivas en las que viven, conviven y trabajan.

¿Debe despreciarse totalmente entonces el modelo de Goleman como aporte para el conocimiento y la regulación de las emociones? Sin duda alguna, no. Sin embargo, sus aportaciones pueden ser consideradas siempre que tengamos las siguientes cautelas:

1. La Inteligencia Emocional no puede ser reducida a un número medido por una prueba psicométrica dada la complejidad extraordinaria de toda emoción y sobre todo dada la infinidad de acontecimientos que hacen disparar las emociones. Una prueba, que además de ser autoaplicada pretende ser universal y estandarizada para todas las culturas y contextos.
2. Las emociones no pueden ser reducidas a competencias o habilidades. Tanto en su expresión como en su intensidad dependen de la singularidad única de los sujetos que las experimentan como de los contextos y acontecimientos que las provocan. Las emociones son más bien capacidades complejas que llevan en su nacimiento y expresión condiciones muy diversas e interrelacionadas como así señalan las leyes de la emoción de Mayer.
3. Las emociones no surgen en el vacío, como tampoco en un laboratorio especulativo, sino que por el contrario nuestras emociones están necesariamente ligadas y vinculadas a nuestras condiciones materiales de existencia y por tanto a nuestros contextos y relaciones sociales. El modelo Goleman tiene a nuestro juicio un sesgo profundamente ideológico dirigido a legitimar el capitalismo neoliberal mediante la realización de conductas que contribuyan a incrementar la producción y las ganancias, así como a prevenir, minusvalorar y obviar los conflictos laborales obteniendo así climas sociales supuestamente positivos que ignoran la discriminación y las situaciones de explotación. Se trata pues de un modelo que mediante supuestos valores psicoterapéuticos intenta adaptar a los individuos a la cultura y a los objetivos de las organizaciones ya sean empresariales, institucionales o escolares impidiendo así cualquier forma de cuestionamiento, desobediencia o reivindicación.
4. Es innegable que las emociones se pueden regular, controlar y modelar, sin embargo, todos los procedimientos que un ser humano puede utilizar para el autocontrol tienen siempre un límite o un umbral. Pero, además, el modelo deja intacto el papel que los factores ambientales juegan en el desencadenamiento de las

emociones en los individuos a los que este modelo culpabiliza. Culpabilidad que recae solamente en la voluntad y el esfuerzo individual de cada persona porque ella y solo ella es la responsable última de sus emociones y de los problemas relacionales y contextuales a los que se enfrentan.

En definitiva, no basta pues con cambiar nuestros estilos emocionales, porque si los cambios no nos ayudan a mejorar nuestras condiciones materiales, sociales y personales o no nos permiten encontrar condiciones de vida más satisfactorias, al mismo tiempo que más vinculadas con los valores éticos que fundamentan los Derechos Humanos Universales, la Educación Emocional no tiene ningún sentido. Incluso más, si las competencias emocionales de Goleman no nos proveen de estímulos para encontrar de forma autónoma un sentido a nuestra existencia que vaya al fondo de nuestros problemas personales y sociales y por tanto mucho más allá de aumentar las ventas y de minimizar los conflictos en el seno de las empresas, estaremos contribuyendo sin ser conscientes de ello, al desarrollo de esta civilización depredadora, consumista, individualista, mercantilista, neoliberal y patriarcal.

2.3.- El modelo Bar-On

Finalmente, otro de los modelos de sumo interés para ir más allá de la utilización mercantilista del modelo Goleman es el que ha propuesto el psicólogo, también norteamericano, Reuven Bar-On.

Para Bar-On, las habilidades emocionales son inseparables de nuestras habilidades sociales y, por tanto, no puede concebirse una Inteligencia Emocional separada o independiente de una Inteligencia Social. Y esto es así porque para adaptarnos al medio y para afrontar las demandas de este, que son, por cierto, siempre cambiantes, necesitamos de una equilibrada y armónica combinación de ambas inteligencias que van siempre unidas. A su vez, Bar-On, define y conceptualiza la Inteligencia, no en base a de conductas cerradas y operacionales como hace Goleman, sino en función de capacidades profundamente relacionadas entre sí y, por tanto, se trata de funciones abiertas y flexibles aunque orientadas por una finalidad básica. Desde esta perspectiva Bar-On considera que la Inteligencia Emocional está compuesta por (Bar-On, 2023):

1. La capacidad de **comprender las emociones**, así como de expresar nuestros sentimientos, tanto de los demás, como de nosotros mismos.
2. La capacidad de **comprender los sentimientos de los demás** y relacionarse con las personas.
3. La capacidad de **manejar y controlar nuestras emociones** para que funcionen para nosotros y no contra nosotros.
4. La capacidad de **gestionar el cambio y resolver problemas** de naturaleza intrapersonal e interpersonal.
5. La capacidad de **generar un estado de ánimo positivo y estar automotivado**.

Pero además y de acuerdo con este modelo, cada uno de estos 5 componentes de la Inteligencia Emocional comprende una serie de competencias, habilidades y comportamientos estrechamente relacionados y que son los siguientes: (Bar-On, 2023).

2.3.1.- Autoestima

La autoestima es para Bar-On, la capacidad de mirar hacia adentro y percibirnos, comprendernos, evaluarnos, respetarnos y aceptarnos con precisión. Es la capacidad de gustarnos como somos con todos los "puntos buenos" y "puntos malos" que poseemos. La autoaceptación es, por lo tanto, la capacidad de aceptar nuestras cualidades, fortalezas y debilidades positivas y negativas, así como nuestras limitaciones y posibilidades.

Este aspecto de la inteligencia emocional-social está directamente asociado con la autoconciencia. Afecta los sentimientos de autoestima, seguridad en sí mismo, fuerza interior, confianza en sí mismo y autosuficiencia saludable (en lugar de depender de los demás). Ahora bien, cuando hablamos de autoestima, lo hacemos pensando en que esta capacidad necesariamente tiene que ser equilibrada, es decir, sin exceso (hiperautoestima-narcisismo) y sin defecto (hipoautoestima-inferioridad).

La autoestima ha sido estudiada por numerosos autores y todos coinciden en afirmar que el mantenimiento de una autoestima equilibrada es de fundamental importancia para hacer frente a cualquier tipo de situación o dificultad personal o social.

El psicólogo y terapeuta canadiense Nathaniel Branden, uno de los autores más conocidos por sus estudios de la autoestima, dice que la autoestima es

«...La confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida. La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos...» (Branden, 2003, p. 21-22).

Al mismo tiempo señala que la autoestima es como “*El sistema inmunitario de la conciencia*” en cuanto que:

«...proporciona resistencia, fuerza y capacidad para la regeneración. Aunque un sistema inmunitario no nos garantice que no vayamos a caer enfermos, nos hace menos vulnerables a las enfermedades y mejor equipados para recuperarnos de ellas, por lo tanto, una autoestima saludable no nos garantiza que no vayamos a sufrir ansiedades y depresiones ante las dificultades de la vida, pero nos hace menos susceptibles y nos prepara mejor para afrontarlas, rechazarlas y superarlas...» (Branden, 2003, p. 36-37).

Considera también que la autoestima se constituye, mantiene y refuerza a partir de lo que denomina “*Los seis pilares de la autoestima*” que son:

1. **Vivir conscientemente.** Lo cual implica el ejercicio y el desarrollo de racionalidad, realismo, intuición y creatividad, además de independencia, flexibilidad y la habilidad para tratar los cambios. Exige también la conciencia de nuestros errores, es decir, aceptándolos y aprendiendo de ellos para mejorar nuestra conducta o nuestra tarea, lo cual implica también benevolencia y cooperación. (Branden, 2003, p. 64).
2. **Aceptarse a sí mismo.** Las personas que no se aceptan a sí mismas viven continuamente peleando consigo mismas y son incapaces tanto de valorar sus logros, como de analizar con

serenidad y equilibrios sus errores. Significa ser plenamente consciente de nuestros sentimientos, pensamientos, palabras y acciones: *«...Es nuestra disposición a experimentar en vez de a desautorizar cualesquiera hechos de nuestro ser en un momento particular, a pensar nuestros pensamientos, tener nuestros sentimientos, a estar presente a la realidad de nuestra conducta...»* (Branden, 2003, p. 112)

3. **Responsabilidad de sí mismo.** Básicamente significa asumir con naturalidad y serenidad, las consecuencias de nuestros emociones, sentimientos, expresiones y acciones, lo que en definitiva significa también que somos responsables de nuestra salud y bienestar psíquico. No obstante, la responsabilidad de nosotros mismos exige detectar, comprender y asumir que hay acontecimientos, situaciones, hechos y condiciones que escapan a nuestro control o dependen de variables externas a nosotros mismos. Para Branden, la responsabilidad de sí mismo significa básicamente que

«...Yo soy responsable de la consecución de mis deseos; de mis elecciones y acciones; del nivel de consciencia que dedico a mi trabajo; del nivel de consciencia que apporto a mis relaciones; de mi conducta con otras personas: compañeros de trabajo, socios, clientes, cónyuge, hijos, amigos; de la manera de jerarquizar mi tiempo; de la calidad de mis comunicaciones; de mi felicidad personal; de aceptar o elegir los valores según los cuales vivo; de elevar mi autoestima...» (Branden, 2003, p. 125).

4. **Autoafirmación.** La autoafirmación supone respetar nuestras necesidades, valores y deseos tratando de que nuestro comportamiento sea coherente con los mismos. Es lo contrario a la entrega o la rendición:

«...la timidez consistente en confinarme a mí mismo a un perpetuo segundo plano en el que todo lo que yo soy permanece oculto o frustrado para evitar el enfrentamiento con alguien cuyos valores son diferentes de los míos, o para complacer, aplacar o manipular a alguien, o simplemente para “estar en buena relación con alguien” La autoafirmación no significa beligerancia o agresividad inadecuada; no significa abrirse paso para ser el primero o pisar a los demás; no significa afirmar mis propios

derechos siendo ciego o indiferente a los de todos los demás. Significa simplemente la disposición a valerme por mí mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a una negativa a falsear mi persona para agradar...» (Branden, 2003, p.138).

5. **Vivir con propósito.** Comprender que nuestros deseos, objetivos, finalidades, proyectos y decisiones dependen de nosotros mismos y de nuestras acciones, pero sin perder de vista las limitaciones, obstáculos y dificultades que se pueden plantear:

«...El vivir con propósito es interesarse por estas preguntas: ¿Qué estoy intentando conseguir? ¿Cómo estoy intentando conseguirlo? ¿Por qué pienso que estos medios son adecuados? ¿La retroalimentación del entorno me informa de que lo voy a conseguir o que voy a fracasar? ¿Tengo que contemplar una información nueva? ¿Tengo que hacer algún ajuste en mi conducta, mi estrategia o mis prácticas? ¿Tengo que reelaborar mis metas y objetivos? Así pues, vivir con propósito significa vivir con un alto nivel de consciencia...» (Branden, 2003, p. 151).

6. **Integridad personal.** Se dice que una persona es íntegra, cuando se comporta de forma coherente o congruente con valores éticos universales. Cuando se conduce con honradez, lealtad, confianza, responsabilidad, autocontrol y al mismo tiempo escucha, reconoce y ayuda a que los demás se desarrollen como personas. La persona íntegra es aquella que hace lo correcto en cualquier situación y guiada por convicciones, creencias y valores éticos:

«...La integridad consiste en la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte, y la conducta, por otra. Cuando nuestra conducta es congruente con nuestros valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica, tenemos integridad...» (Branden, 2003, p. 163).

2.3.2.- Autoconciencia emocional

Es la capacidad de ser conscientes, identificar, comprender nuestras emociones y distinguirlas. Saber cuándo estamos enojados o cuándo

tenemos miedo y la diferencia entre los dos que muchas personas confunden. Es también la capacidad de entender por qué nos sentimos de la manera en que lo hacemos, saber qué estamos sintiendo y por qué, y saber qué causa estos sentimientos. Cuando la autoconciencia emocional es débil es casi imposible desarrollar una empatía efectiva. En pocas palabras, no podemos entender cómo se sienten los demás si no entendemos cómo nos sentimos. A menudo, los problemas para relacionarse con los demás provienen de una autoconciencia emocional subdesarrollada, que está altamente correlacionada con la empatía.

2.3.3.- Autoexpresión emocional-Asertividad

La asertividad es la capacidad para expresar de manera efectiva y constructiva nuestros, creencias y pensamientos, así como nuestra capacidad de defender nuestros derechos de una manera no destructiva. La asertividad, o "autoexpresión emocional", como se la denomina a menudo, se compone de tres elementos clave: (1) la capacidad de expresar nuestros sentimientos a nivel emocional; (2) la capacidad de expresar nuestras creencias y opiniones a nivel cognitivo; y (3) la capacidad de defender nuestros derechos y no permitir que otros nos molesten o se aprovechen de nosotros. Las personas asertivas no son demasiado controladas, tímidas o sumisas, y son capaces de expresar sus sentimientos, a menudo directamente, sin ser agresivas, abusivas o destructivas. Son capaces de transmitir su punto de vista sin crear perturbaciones ni conflictos mientras interactúan con los demás. Además, estas personas a menudo se guían por sus principios, son audaces, valientes, reflexivas y no se apresuran a la hora de formular reivindicaciones, sino que lo hacen en base a una percepción objetiva de la realidad y la conciencia de su dignidad.

2.3.4.- Independencia

Es la capacidad de ser autosuficientes y libres de dependencia emocional de los demás. Son por tanto personas que no se guían por las opiniones ajenas en el sentido de que no esperan ni dependen de aprobaciones o prohibiciones, sino que actúan a partir de principios que consideran propios y fundados en valores.

Las personas independientes son autosuficientes en la planificación y toma de decisiones importantes. Sin embargo, pueden buscar y considerar las opiniones de otras personas antes de tomar decisiones; pero, consultar con otros no es un signo de dependencia a este respecto. La independencia

es, además, la capacidad de funcionar de forma autónoma frente a la necesidad de protección y apoyo de otros. Las personas independientes evitan aferrarse a los demás para satisfacer sus necesidades emocionales. La capacidad de ser independiente se basa en nuestro grado de fuerza interior, confianza en nosotros mismos, así como en el deseo de cumplir con las expectativas y obligaciones sin convertirnos en esclavos de ellas.

La independencia está altamente correlacionada con la tolerancia al estrés, la resolución de problemas y la asertividad. Los individuos dependientes dificultan que los equipos funcionen de manera efectiva y eficiente, porque ralentizan el proceso de trabajo en equipo ya que dependen de otros para mostrarles lo que se debe hacer y, a menudo, necesitan ayuda para completar sus tareas. Por otro lado, los individuos excesivamente independientes a menudo no son buenos miembros del equipo o tienen dificultades para cooperar con los demás.

2.3.5.- Empatía

Es la capacidad de ser conscientes y comprender cómo se sienten los demás. Es ser sensible a qué, cómo y por qué las personas se sienten de la manera en que lo hacen. Ser empático es ser capaz de "leer emocionalmente" a otras personas consistente en captar sus señales emocionales. Las personas empáticas se preocupan por otras personas y muestran interés en ellas y preocupación por ellas; Son capaces de expresar calidez y afecto a los demás. Este factor es fundamental para lo que se conoce como "conciencia social" y para ser un miembro confiable, responsable y leal del grupo. Implica poner los intereses de los demás por delante de uno mismo cuando sea necesario y ser un participante de equipo cooperativo, contribuyente y confiable. Implica asumir y delegar responsabilidades, lo que significa liderar con el ejemplo dentro del equipo y en la organización en su conjunto.

La empatía es fundamental para las personas involucradas en las profesiones de ayuda, como trabajadores sociales, psicólogos, médicos y educadores. Sin empatía, sería casi imposible para las personas funcionar en estas profesiones específicas. Las deficiencias graves en la empatía se encuentran típicamente en sociópatas, violadores y asesinos que muestran poca preocupación por sus víctimas. En el otro extremo del continuo, las personas que son demasiado empáticas a menudo son consideradas débiles, especialmente cuando se trata de comportarse asertivamente.

2.3.6.- Responsabilidad social

Es la capacidad de identificarnos con grupos sociales, de amistad, en el trabajo y en la comunidad, así como de cooperar con otros de manera constructiva y contributiva. Esto implica actuar de manera responsable, aunque no nos beneficiemos personalmente. Se considera que las personas socialmente responsables poseen "conciencia social" y una preocupación básica por los demás, que se manifiesta al ser capaces de asumir responsabilidades orientadas al grupo y la comunidad.

Este componente de la inteligencia emocional-social está asociado con hacer cosas por y con los demás, actuando de acuerdo con nuestra conciencia y defendiendo un conjunto de principios, reglas y estándares sociales acordados y comunes al grupo. Ser parte de estos diversos grupos en los que nos encontramos, implica tener un sentido de sensibilidad interpersonal, aceptar a los demás y usar sus talentos para el bien del colectivo y no solo para el bien de uno mismo. Otro nombre para la responsabilidad social es "competencia moral" (a veces denominada "competencia ética" y "profesionalismo" en el lugar de trabajo), que en su forma más simple es hacer lo correcto. La responsabilidad social está altamente correlacionada con la empatía, lo que indica que comparten un dominio conceptual muy similar. Las personas que son seriamente deficientes en esta capacidad pueden desarrollar actitudes antisociales, actuar de manera abusiva hacia los demás y aprovecharse de las personas.

2.3.7.- Relación interpersonal

Es la capacidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarnos bien con los demás. La satisfacción mutua describe interacciones sociales significativas que son potencialmente gratificantes y agradables para los involucrados. Ser apto en habilidades de relación interpersonal se caracteriza por dar y recibir calidez y afectos, así como transmitir intimidad cuando es apropiado. Este componente de la inteligencia emocional-social no solo se asocia con la conveniencia de cultivar relaciones amistosas con los demás, sino con la capacidad de sentirse a gusto y cómodo en tales relaciones y poseer expectativas positivas con respecto a la interacción social.

Esta habilidad social se basa en la sensibilidad hacia los demás, el deseo de establecer relaciones, así como sentirse satisfecho con las relaciones. Existe una conexión entre la capacidad de ser consciente de las emociones y

la capacidad de crear y mantener relaciones interpersonales. Además, se ha demostrado que la capacidad de dar y recibir afectos en las relaciones no solo depende de la capacidad de ser consciente de las emociones, sino también de la capacidad de comprender los sentimientos y las emociones dentro de esas relaciones. Las personas que son expertas en esta habilidad son agradables para estar cerca, parecen extrovertidas y cariñosas. Por el contrario, las personas que son débiles en la relación interpersonal a menudo se describen como tímidas, introvertidas, incómodas con los demás y propensas a evitar el contacto social.

2.3.8.- Tolerancia al estrés

Tolerar el estrés consiste en gestionar las emociones de manera efectiva y constructiva. En esencia, la tolerancia al estrés es la capacidad de soportar y lidiar con eventos adversos y situaciones estresantes sin sentirse abrumado por el manejo activo y positivo del estrés. Es similar a la resolución táctica de problemas dirigida a encontrar una solución inmediata para hacer frente a un problema o situación estresante. Esta capacidad se basa en:

1. Elegir un curso de acción para hacer frente al estrés, lo que significa ser ingenioso y eficaz, ser capaz de encontrar soluciones adecuadas y saber qué hacer y cómo hacerlo.
2. Una disposición optimista hacia las nuevas experiencias y el cambio en general, así como hacia nuestra capacidad para superar con éxito el problema específico en cuestión, lo que supone una creencia en nuestra capacidad para enfrentar y manejar estas situaciones.
3. Una sensación de que podemos controlar o influir en la situación estresante de alguna manera importante. Como tal, la capacidad de lidiar eficazmente con el estrés requiere tener un repertorio de respuestas adecuadas a situaciones estresantes. También se asocia con la capacidad de estar relajado y de afrontar con calma las dificultades sin dejarse llevar por emociones fuertes.

Las personas que tienen una capacidad bien desarrollada para la tolerancia al estrés tienden a enfrentar crisis y problemas en lugar de rendirse a sentimientos de impotencia y desesperanza. Rara vez evitan situaciones problemáticas, pero las enfrentan con confianza. También tiene que ver con la capacidad de hacer frente a las demandas ambientales, influir en los eventos estresantes y hacer algo activamente para mejorar la situación

inmediata. La ansiedad a menudo resulta cuando esta capacidad no funciona adecuadamente manifestando conductas de tensión, irritabilidad, aprensión, tendencia a preocuparse, falta de concentración, dificultad para tomar decisiones e incluso quejas somáticas.

2.3.9.- Control de impulsos

El control de impulsos puede entenderse como la capacidad para controlar las emociones de manera efectiva y constructiva. Más precisamente, el control de impulsos es la capacidad de resistir o retrasar un impulso o tentación de actuar. Esta capacidad se la denomina también “*control inhibitorio*” que es una de las funciones ejecutivas fundamentales de nuestro cerebro que ya describimos en el libro anterior dedicado a los “Fundamentos neurocientíficos”. El control de impulsos requiere la capacidad para aceptar nuestros impulsos agresivos, así como controlar el comportamiento hostil y potencialmente irresponsable. Es la capacidad de mantener la compostura y controlar eficazmente las emociones en situaciones desafiantes y exigentes. En esencia, el control de los impulsos es hacer que las emociones trabajen para nosotros y no en nuestra contra. El control de los impulsos está estrechamente asociado, en primer lugar, con la comprensión de las emociones. Los problemas en el control de los impulsos suelen ser bastante visibles y destructivos. A menudo se manifiestan por baja tolerancia a la frustración, impulsividad, problemas de control de la ira, abuso, pérdida de autocontrol y comportamiento explosivo, errático e impredecible.

2.3.10.- Conciencia situacional

Es la capacidad para contrastar y validar objetivamente nuestros sentimientos y pensamientos comparándolos con la realidad externa. Esto incluye evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta internamente y lo que existe externamente. Probar el grado de correspondencia entre lo que experimentamos y lo que realmente existe implica una búsqueda de evidencia objetiva para confirmar sentimientos, percepciones y pensamientos. La conciencia situacional (pruebas de realidad), esencialmente, implica “sintonizarse” con la situación inmediata, intentar mantener las cosas en la perspectiva correcta y experimentar las cosas como realmente son sin fantasear excesivamente o soñar despierto con ellas. Un aspecto importante de esta capacidad es el grado de claridad perceptiva evidente cuando se trata de evaluar y hacer frente a las situaciones.

La conciencia situacional está estrechamente asociada con las "pruebas de realidad" en el sentido de que implica ser intensamente conscientes de nuestro entorno, lo que incluye aclarar y cerrar efectivamente las brechas potenciales entre nuestras percepciones internas y lo que realmente existe en el mundo exterior. La eficacia dentro de este marco de referencia depende de reconocer y comprender primero los elementos esenciales de la situación inmediata, así como evaluar rápidamente la gravedad y los posibles factores de riesgo involucrados, y luego intentar pronosticar la situación a corto plazo.

La conciencia situacional depende de la identificación y comprensión precisa de las emociones, lo que sugiere que esta capacidad juega un papel importante en el procesamiento cognitivo de las emociones. La conciencia situacional actúa como "el timón" para mantener el procesamiento cognitivo de las emociones en el buen camino. Los problemas en la conciencia situacional pueden ser catastróficos para la existencia organizacional, como a menudo lo son para los individuos. Los trastornos psiquiátricos graves, como la psicosis, son alimentados por deficiencias extremas en esta capacidad de la Inteligencia Emocional.

2.3.11.- Flexibilidad

Es la capacidad para adaptar y ajustar nuestros sentimientos, pensamientos y comportamientos a nuevas situaciones y condiciones. Este componente de la inteligencia emocional-social se refiere a nuestra capacidad general para adaptarnos a circunstancias desconocidas, impredecibles y dinámicas. Las personas flexibles son ágiles, sinérgicas y capaces de reaccionar al cambio sin rigidez. Estas personas son capaces de cambiar de opinión cuando la evidencia sugiere que están equivocadas. Por lo general, están abiertas y son tolerantes con diferentes ideas, orientaciones, formas y prácticas. No experimentan dificultades para comenzar cosas nuevas o hacer ajustes en general. Por lo general, son resistentes y pueden asumir fácilmente nuevas tareas.

La flexibilidad es una capacidad fundamental para ser ingenioso, creativo, estar atento a las novedades del entorno y tomar la iniciativa para la acción inmediata, la improvisación, la resiliencia y la adaptabilidad frente a escenarios impredecibles y exigentes. Los individuos con escasa flexibilidad son resistentes al cambio y a las innovaciones y por tanto además de ser un obstáculo para el desarrollo de la organización, suponen también un lastre para la creación de estrategias de mejoramiento organizacional.

2.3.12.- Resolución de problemas

Resolver eficazmente problemas de naturaleza personal e interpersonal requiere del desarrollo de la capacidad de identificar y definir problemas, así como de generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. La resolución de problemas personales e interpersonales es en realidad un proceso que incluye diversas fases: (1) detectar el problema y sentirse seguro y motivado para enfrentarlo; (2) definir y formular el problema con la mayor claridad posible, lo que requiere reunir información pertinente; (3) generar tantas soluciones como sea posible; y (4) implementar una de las soluciones después de sopesar los pros y los contras de cada solución posible y elegir el mejor curso de acción.

Las personas que son expertas en la resolución de problemas a menudo son concienzudas, reflexivas, persistentes, disciplinadas, metódicas y sistemáticas para perseverar y abordar situaciones desafiantes. Esta capacidad también está asociada con el deseo de hacer nuestro mejor esfuerzo por enfrentar los problemas en lugar de evitarlos. Si bien un enfoque metódico parece ser importante en este proceso, la flexibilidad y la espontaneidad también son importantes, especialmente en lo que se refiere a la generación de posibles soluciones (Brainstorming o "tormenta de ideas" o).

La resolución de problemas implica prestar atención a los detalles en lo que a menudo es una situación muy complicada, filtrar la información de manera rápida y efectiva, así como priorizar un curso de acción deseado que debe estar anclado en el buen juicio. Este proceso está estrechamente asociado con el reconocimiento de patrones, lo que ayuda a recordar lo que funciona mejor en situaciones específicas y la viabilidad de aplicar este enfoque nuevamente. La memoria, por lo tanto, juega un papel clave en el aprendizaje de las experiencias pasadas con el fin de mejorar el rendimiento futuro a través de un tipo de multitarea durante el proceso de resolución de problemas y la toma de las decisiones más efectivas que implica el análisis y la gestión de riesgos, además de la toma de decisiones per se. Como tal, la resolución de problemas es un proceso cognitivo complejo.

2.3.13.- Autorrealización

La autorrealización es la capacidad para establecer metas personales y el impulso para alcanzarlas con el fin de actualizar nuestro potencial interior. Se manifiesta cuando nos implicamos en actividades que pueden conducir a una vida significativa, rica y plena. Esforzarse por actualizar nuestro

potencial implica desarrollar actividades significativas y agradables. Esto puede manifestarse por un esfuerzo de por vida y un compromiso entusiasta con los objetivos a largo plazo. La autorrealización es un proceso continuo de esfuerzo hacia el máximo desarrollo de nuestras competencias, habilidades y talentos. Esto se asocia con tratar persistentemente de hacer nuestro mejor esfuerzo y tratar de mejorarnos a nosotros mismos. No se trata simplemente de rendimiento, sino de rendimiento al más alto nivel. Además, el entusiasmo por nuestros intereses nos energiza y nos motiva a continuar con estos intereses. Es automotivador y contribuye a participar plenamente en aquellas actividades que disfrutamos haciendo. Genera energía emocional, lo que nos ayuda a motivarnos a dar lo mejor de nosotros. La autorrealización comprende un impulso general de logro, así como un sentido de dirección en la vida y un deseo de trabajar hacia metas personales.

La autorrealización de una persona suele tener un efecto positivo en quienes la rodean, como en un entorno de equipo. También se asocia y con frecuencia conduce a sentimientos de autosatisfacción. Junto con el optimismo y la felicidad, la autorrealización genera la automotivación y la energía para impulsar otros aspectos de la inteligencia emocional-social. Este es el trío energético que alimenta la inteligencia emocional-social. Los bajos niveles de autorrealización están asociados con frustración, desesperación e incluso depresión. Esto crea dificultad para hacer las cosas que queremos hacer y podemos hacer. Las personas de baja capacidad de autorrealización pueden no saber lo que quieren lograr, porque están confundidos acerca de sí mismos en general y de lo que quieren hacer en la vida; o pueden saber lo que quieren lograr en la vida, pero no pueden darse cuenta de su potencial por varias razones. La reducción de las actividades personales, además, es uno de los síntomas clave de la depresión.

2.3.14.- Optimismo

Es la capacidad de mantener una actitud positiva y esperanzadora hacia la vida, incluso frente a la adversidad. Representa un enfoque positivo y edificante de la vida diaria y un factor motivador muy importante en todo lo que hacemos. Existe una fuerte conexión entre el optimismo y la capacidad de hacer frente a los problemas. El optimismo también juega un papel importante en la automotivación y es un factor muy importante para hacer frente al estrés y alcanzar los objetivos.

Las personas optimistas generalmente se sienten seguras de sí mismas en la mayoría de las situaciones, creen que pueden mantenerse al tanto de situaciones difíciles, esperan lo mejor y frecuentemente están motivadas para continuar incluso cuando las cosas se ponen difíciles, mientras que los pesimistas generalmente se rinden más fácilmente. Por lo general, las personas optimistas, esperan que las cosas salgan bien al final, creen en su capacidad para manejar la mayoría de los problemas molestos y no sienten que fallarán cuando comiencen algo nuevo. Los optimistas experimentan muchos de los mismos eventos de la vida que los pesimistas, pero una de las diferencias fundamentales es que los optimistas sobrellevan mejor estas situaciones y se recuperan más rápido de la derrota aprendiendo de sus errores.

El optimismo es una cualidad de liderazgo importante, porque a menudo se asocia con abrazar alguna visión o misión que movilice nuestra determinación de cumplir con los objetivos diseñados para maximizar el potencial individual y organizacional. Esto contribuye a ser positivo y apasionado por lo que hacemos y totalmente energizado y comprometido. El "líder inspirador" es aquel que genera energía que impacta el entorno inmediato e inspira a otros. Además, ser capaz de conducir la vida de una manera significativa y con propósito, tiene un impacto directo en la automotivación; y esto también incluye el componente impulsor de la autorrealización y el componente motivacional de la felicidad. Lo opuesto al optimismo es el pesimismo, la desesperación y la desesperanza, que son síntomas comunes de la depresión.

2.3.15.- Felicidad-bienestar

Es la capacidad de sentirnos contentos con nosotros mismos, con los demás y con la vida en general. Esta es, esencialmente, la capacidad de sentirnos satisfechos con nuestra vida, disfrutar de los demás y divertirnos. En este contexto, la felicidad combina la autosatisfacción, la satisfacción general y la capacidad de disfrutar de la vida. La felicidad implica la capacidad de disfrutar de varios aspectos de nuestra vida y de la vida en general. Las personas felices a menudo se sienten bien y a gusto tanto en el trabajo como en el ocio. Son capaces de "soltarse el pelo" y disfrutar de las oportunidades simples para divertirse. Este factor se asocia con un sentimiento general de alegría y entusiasmo.

Si bien algunos teóricos e investigadores no sienten que la felicidad sea parte de la construcción de la inteligencia emocional-social, la capacidad de

generar y mantener un estado de ánimo positivo es importante para la automotivación y sirve para energizar otros factores de Inteligencia Emocional junto con el optimismo y el componente impulsor de la autorrealización.

La felicidad proporciona dos funciones básicas en el ámbito del rendimiento humano. El primero es motivacional, y el segundo es barométrico. El primero ayuda a mejorar el rendimiento motivándonos y energizándonos, mientras que el segundo nos dice qué tan bien nos hemos desempeñado y puede conducir a una sensación general de bienestar. Junto con la autorrealización y el optimismo, la felicidad genera la automotivación y la energía para impulsar otros aspectos de la inteligencia emocional-social. Una vez más, este es el trío que alimenta la inteligencia emocional-social.

La incapacidad de experimentar felicidad y las dificultades para generar afecto positivo en general son a menudo indicativas de insatisfacción, descontento y tendencias depresivas.

2.5.- Referencias

BAR-ON, Reuven. **The 15 factors of the Bar-On model**. Disponible en: <https://www.reuvenbaron.com/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model/> Acceso: 14 jun. 2023.

BISQUERRA A., Rafael. **La inteligencia emocional según Salovey y Mayer**. Disponible en: <https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/> Acceso: 13 jun. 2023.

BRANDEN, Nathaniel. **Los seis pilares de la autoestima**. Barcelona: Paidós, 2003.

EMRE, Merve. **La política represiva de la inteligencia emocional**. 2021. Disponible en: <https://www.espaciopliegues.com/modas-y-tecnologias-del-yo-critica-a-la-inteligencia-emocional-de-goleman/#more-7226> Acceso: 13 jun. 2023.

GARDNER, Howard. **La inteligencia reformulada**. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós, 2001.

GOLEMAN, Daniel. **La inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1996
_____. **La práctica de la inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1999.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. Barcelona: Herder, 2014.

MANRIQUE, Rafael. **La cuestión de la inteligencia emocional**. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Vol.35 no.128 Madrid oct./dic. 2015. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352015000400008 Acceso: 15 ago. 2023.

MAYER, John. **What is Emotional Intelligence?**. 2004, Disponible en: https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab Acceso: 13 jun. 2023.

3.- Emociones destructivas: el apego insano

"No creas en algo porque se informa. No creas en algo porque ha sido practicado por generaciones o se convierte en una tradición o parte de una cultura. No creas en algo porque una escritura dice que es así. No creas en algo creyendo que un dios lo ha inspirado. No creas en algo que un maestro te dice que hagas. No creas en algo porque las autoridades dicen que es así. No creas en rumores, opiniones especulativas, opinión pública o mera aceptación de la lógica y la inferencia solamente. Ayúdate a ti mismo, acepta como completamente verdadero sólo aquello que es alabado por los sabios y que pruebas por ti mismo y sabes que es bueno para ti y para los demás".

Anguttara Nikaya⁸ 3.65

Para el psicólogo y profesor José Antonio López los budistas reservan el término “*venenos de la mente*” a los hábitos de pensamiento y a las actitudes que desencadenan nuestras emociones, nos inducen a actuar y con frecuencia nos hacen sufrir inútilmente:

«...El budismo es una doctrina práctica y pedagógica, que intenta suscitar cambios positivos con el mínimo de elucubración. Cuando se nos habla de venenos se nos está avisando de su toxicidad, y se nos insta con urgencia a aplicar la alternativa correspondiente, o sea, a sustituirlos por principios más lúcidos y, por ende, beneficiosos...»
(López, 2021, p. 3).

⁸ La Anguttara Nikaya es un conjunto de discursos numerados que forman parte del Sutta-Pitaka del Canon Pali, que es la colección de los antiguos textos budistas escritos en idioma pali y que constituye el cuerpo doctrinal y fundacional del budismo Theravāda. Se compone mayoritariamente de los sutras o discursos pronunciados por Buda y, a veces, alguno de sus discípulos más cercanos.

Los textos más exhaustivos del budismo, como el *Dhammasangani* del *Abhidhamma Pitaka*⁹, enumeran diez venenos o emociones destructivas: aidez, odio, engaño, engreimiento, visión incorrecta, duda, letargo, inquietud, desvergüenza e imprudencia. Sin embargo, la posición más extendida es la representada por el budismo Mahayana, el cual considera tres venenos básicos: ignorancia, odio o ira y deseo o apego.

El conocido profesor de filosofía budista David Loy, en consonancia con los tres venenos del budismo Mahayana nos hace una consideración sumamente importante y así nos dice:

«...Tradicionalmente el budismo siempre puso el énfasis en la transformación personal, pero podemos aprovechar esa capacidad transformadora y aplicarla a la dimensión social. El budismo señala tres venenos: la codicia, la agresividad y la ignorancia. Venenos que hoy están institucionalizados: nuestro sistema económico ha institucionalizado la codicia; en EE.UU. el militarismo es hostilidad institucionalizada, y los medios de comunicación institucionalizan la ignorancia en el sentido de que normalizan un estado de cosas que deberían ser cuestionadas (...) Esos tres venenos son consustanciales con el ser humano, por eso debemos contrarrestarlos. Durante más de cien años, en los países desarrollados, el sistema económico corporativo y el sistema político han sido la misma cosa, y los que se han beneficiado han sido los pocos que lo controlan. Pero el sistema se está derrumbado...» (Loy, 2015, p. 3).

Por tanto y de acuerdo con el mensaje de David Loy, abordar el control y la eliminación de las emociones destructivas además de ser una potente estrategia para conseguir estados mentales positivos y constructivos, es también una excelente forma de contribuir a la transformación de la sociedad con el fin de hacerla más humana, sensible y compasiva.

Para el conocido y prestigioso monje budista Matthieu Ricard, las emociones destructivas pueden ser denominadas como “*oscurecimientos*” de la mente o factores mentales “*aflictivos*” y son aquellas que obstaculizan o

⁹ El *Dhammasangani* es un texto budista, parte del Canon Pali del budismo theravada, que se incluye en el *Abhidhamma Pitaka*. En la primera parte del libro se describen los estados de la mente, listando y definiendo los factores presentes en ellos. FUENTE: Wikipedia. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Dhammasangani> . Acceso: 12 dic. 2023.

impiden que la mente perciba la realidad tal cual es. En otras palabras, las emociones destructivas nublan el entendimiento; disminuyen o eliminan la racionalidad; velan o disfrazan la conciencia; nos impiden ver los hechos y acontecimientos tal y como son, dificultando la percepción objetiva de la realidad; además de generar sufrimiento o estados mentales muy alejados de la serenidad, el discernimiento y la paz interior. Para Matthieu Ricard las emociones destructivas oscurecen o enturbian nuestra capacidad de juicio y discernimiento, al mismo tiempo que producen distorsiones cognitivas de nuestra percepción de la realidad:

«...De este modo, pues, las emociones oscurecedoras restringen nuestra libertad, puesto que encadenan nuestros procesos mentales de una forma que nos obliga a pensar, hablar y actuar de manera parcial. Las emociones constructivas, por su parte, se asientan en un razonamiento más acertado y promueven una valoración más exacta de la naturaleza de la percepción (...) podemos diferenciar las emociones destructivas de las emociones constructivas atendiendo a la motivación que las inspira, como, por ejemplo, egocéntrica o altruista, malévola o benévola, etc. Así pues, no solo debemos tener en cuenta las emociones, sino también sus posibles consecuencias (...) También hay que puntualizar que, cuando calificamos de negativa a una emoción, no queremos decir, con ello, que debemos rechazarla, sino que es negativa en el sentido de que redunde en una menor felicidad, bienestar y claridad y en una mayor distorsión de la realidad.» (Goleman, 2003, p. 112-113).

3.1.- El apego insano

En el capítulo 2, siguiendo la Teoría de John Bowlby, hemos descrito el apego como una necesidad psicobiológica cuya carencia plantea serias dificultades en el desarrollo pleno de un ser humano. Sin embargo, el apego puede entenderse también, no solo como necesidad de proximidad, cercanía, afecto y cariño, sino como dependencia no solo a personas, sino también a objetos, entidades, costumbres y creencias que anulan o dificultan que las personas lleguen a ser plenamente auténticas, autónomas, libres, responsables y en definitiva felices. Esta es precisamente la idea que tiene el budismo del apego en el sentido de que el origen de todos los sufrimientos es el deseo.

Para la monja budista Thubten Chödrön

«...El apego es una actitud que sobrestima las cualidades de un objeto o una persona y después se aferra a ella. En otras palabras, proyectamos sobre las personas y los objetos cualidades que no poseen, o exageramos las que poseen. El apego es una visión poco realista y por ello nos causa confusión (...) Ciertas ideas erróneas básicas alimentan nuestro apego. Estas son: (1) que las cosas, las personas y las relaciones no cambian; (2) que nos pueden proporcionar felicidad duradera; (3) que son puras; y (4) que poseen una esencia real y brillante. Estas ideas erróneas funcionan siempre que estamos apegados a algo o a alguien (...) El apego está arraigado en expectativas sobre lo que los demás deberían ser o hacer...» (Chödrön, 2013, p. 21, 31, 37).

Para el profesor José Antonio López:

«...el peligro del apego es el asimiento excesivo, esa especie de arrobo como el de los niños cuando se aferran a un juguete y, si se lo quitan, lloran (...) el apego siempre pasa una factura de sufrimiento, y esto es lo que avisaban los budistas y los estoicos. Quizá la clave resida, como sugeriría Aristóteles, en mantener un equilibrio sensato entre apego y desasimiento: color, pero matizado de serenidad (...) La clave del apego es su insistencia en la proyección temporal: el hecho de que no nos baste con la satisfacción, sino que pretendamos que esa complacencia dure (...) El apego es un tipo de miopía, de cerrazón, de encaprichamiento; nos roba la serenidad, pero también la lucidez, que es todo lo contrario a él: apertura de miras, ensanchamiento de perspectivas, noción sensata de la realidad de las cosas, que son interdependientes, variables, indeterminadas e impermanentes...» (López, 2021, p. 6, 8, 22).

Uno de los grandes estudiosos del apego es el sacerdote jesuita, psicólogo y prestigioso formador espiritual Anthony de Mello (1931-1987), el cual nos dice del apego:

«...El mundo está lleno de sufrimiento. El origen del sufrimiento es el apego. El fin del sufrimiento es soltar el apego. Es entender que el apego es una creencia falsa, la creencia falsa de que una cosa o una persona te puede hacer feliz. La felicidad verdadera no la produce una cosa ni una persona. La felicidad verdadera no tiene causa. Si preguntáis al místico o a la mística por qué es feliz, os responderá: «¿Y por qué no?». Sin bloqueos, sin obstrucciones. ¿Por qué no? ¿Habéis pensado alguna vez que, si hay algo que es la causa de vuestra felicidad, entonces vuestra felicidad quedará destruida cuando perdáis ese algo? ¿Se os ha ocurrido pensar alguna vez que, si hay algo que es la causa de vuestra felicidad, os volveréis posesivos respecto de ese algo? (...) ¿De dónde creéis que salen todos los conflictos? De los apegos. ¿De dónde creéis que sale la codicia? De los apegos. ¿De dónde creéis que sale la soledad? De los apegos. ¿De dónde creéis que sale el vacío? Ya lo habéis entendido: de lo mismo. ¿De dónde creéis que salen los miedos? De los apegos. Si no hay apego, no hay miedo. ¿Lo habíais pensado alguna vez? Si no hay apego, no hay miedo.» (Mello, 2018, p. 76, 24).

Cuando Anthony de Mello habla de los apegos, se está refiriendo a todo aquel conjunto de condicionamientos y hábitos culturales que hemos interiorizado de tal manera que nos impiden acceder a estados de bienestar psíquico y que en definitiva nos hacen sufrir generando en nosotros sentimientos negativos y emociones destructivas. Desde esta perspectiva, los apegos son en realidad formas de sentir y de pensar que hemos asumido e interiorizado como propias pero que en realidad no son nuestras. Son el producto de la inculcación, la transmisión, el contagio y/o la contaminación que han producido en nuestra mente, la familia, la escuela, las instituciones, la cultura nacional o local, el capitalismo, la religión, la Iglesia católica y los grandes medios de comunicación, etc. Esta es la razón por la cual, si queremos identificar nuestros apegos necesariamente tenemos que aprender a pensar críticamente, algo que muchas personas desconocen o no saben hacer y que desde luego y por desgracia, no se enseña de manera formal en las escuelas y los centros de formación. En suma, si no somos capaces de aprender a pensar críticamente, es prácticamente imposible que nos demos cuenta de cuales son nuestros apegos y de donde proceden. A su vez,

debemos destacar también que Anthony de Mello no cuestiona para nada, ni la existencia de necesidades, como tampoco de los deseos, si bien en el asunto de los deseos reconoce abiertamente que son culturalmente creados e incluso modelados y publicitados de tal forma que acaban por convertirse en necesidades que no son en realidad necesidades.

Obviamente, no podemos creer que eso de la felicidad pueda realmente encontrarse exclusivamente mediante la práctica del desapego absoluto. No hay ningún ser humano que no esté libre absolutamente de que una o muchas veces sea asaltado por sentimientos de soledad, decepción y angustia, sobre todo cuando además somos seres de vínculos afectivos y sociales y nos necesitamos unos a otros. Sin embargo, si somos capaces de identificar nuestras proyecciones, nuestros mecanismos de defensa, los chantajes a los que sometemos y somos sometidos por los demás, los famosos “*debería*” de los que nos habla Carl Rogers, nuestros prejuicios y estereotipos o las conocidas distorsiones cognitivas de Albert Ellis y su famosa “*Terapia Racional Emotiva Conductual*”, habremos sin duda avanzado mucho. No obstante, debemos añadir que no hace falta para nada hacerse un experto conocedor de la psicología, de la filosofía o del budismo para poder vivir plenamente y con relativas dosis de felicidad el regalo de la vida. De hecho, Anthony de Mello no desarrolló ningún método específico y sistemático para aprender a desapegarnos. No fundó ninguna escuela psicológica ni nada que se le parezca. A nuestro juicio él optó por el conocido Camino Medio del budismo que es el que busca un equilibrio armónico entre lo positivo y lo negativo, entre el dolor y el placer, la alegría y la tristeza y es que lo queramos o no, todo está cargado de incertidumbre, complejidad y nada hay en nuestra existencia que podamos dar por seguro y acabado salvo la muerte.

La cuestión reside, como ya nos dijera Erich Fromm, en que seguimos confundiendo e incluso extrapolando el tener con el ser. Nuestra vida transcurre en un continuo proceso de adquisición y acumulación de cosas materiales, acompañado de un consumo incesante que siempre va mucho más allá de lo que realmente necesitamos para vivir dignamente y olvidando que hay miles de millones de personas que no disponen de lo mínimo y que nuestro Planeta es finito. En consecuencia, estas sociedades que consideramos del bienestar son en realidad sociedades del malestar en las que abundan numerosas enfermedades físicas y psíquicas probando así que el sufrimiento humano es al parecer inextinguible. No hace falta insistir mucho en esto. Lo hemos visto con la pandemia del Covid-19, por tanto, si no

somos capaces de cambiar nuestro modo de ser y estar en el mundo seguiremos inevitablemente en la senda del dolor y el sufrimiento. Es curioso entonces que sigamos llamando progreso a lo que en realidad no lo es. Y es curioso también autodenominarse progresista persiguiendo exclusivamente metas de bienestar material.

En cuanto a los tipos de apego insano, nuestra vida diaria y la sociedad en la que vivimos, que son desgraciadamente la expresión de una civilización mercantil, consumista, patriarcal e insostenible, nos ofrece numerosas fuentes de apego. Así ocurre también con nuestras experiencias pasadas porque no hay ser humano que carezca de un bagaje de vivencias que configuran su carácter y su concepción del mundo y de sí mismos. De hecho, una gran parte de nuestros apegos tienen su origen como dice Anthony de Mello, en las influencias y condicionamientos culturales que a lo largo de nuestra vida y especialmente en nuestra infancia y adolescencia nos han inculcado. Así, tener capacidad de identificar nuestras adherencias a creencias irracionales es el primer paso para encontrar estrategias que nos permitan desapegarnos de todo aquello que nos produce sufrimiento o infelicidad.

Hay indudablemente numerosos tipos de apegos, ya se trate de objetos, creencias, pensamientos, gustos, intereses, relaciones, grupos, organizaciones, religiones, liturgias, espectáculos, hábitos, costumbres, tradiciones, apegos que se convierten por lo general en obsesiones y distorsiones cognitivas, terminando por convertir nuestras vidas en rutinas irracionales de las que no podemos prescindir. Obviamente aquí no vamos a detallarlos todos, no obstante nos vamos a detener en los cinco apegos que hemos considerado más importantes siguiendo la excelente aportación del profesor José Antonio López en su obra *“Antídotos para la mente”* en cuya obra se detallan muchos más. Así pues, los tipos fundamentales de apego a los que debemos hacer frente para vivir en armonía con nuestra condición humana, social y terrestre son los que a continuación pasamos a describir.

3.2.- Apego a la felicidad

Cualquier ser humano de nuestro tiempo y de este contexto sociocultural y socioeconómico al que pertenecemos, recibe a cada instante centenares de mensajes acerca de la obligación de ser feliz y de cómo podemos conseguir esa felicidad a base de consumo incesante de objetos materiales, identificaciones con personajes supuestamente admirables y

diversas formas de seducción sobre teorías y creencias salvadoras. La proliferación de tecnologías de la conciencia¹⁰, la emergencia de los más diversos terapeutas y sanadores espirituales, unidas a una tendencia general al individualismo, nos ha llevado a creer que eso de la felicidad es una cuestión exclusivamente individual que irremisiblemente tiene que convertirse en un deber.

La obsesión por ser felices a toda costa y bajo cualquier precio en realidad nos ha separado del mundo de los demás. De hecho, la felicidad de los otros nos interesa muy poco, salvo que los otros sirvan a nuestros egocéntricos intereses para satisfacer nuestros deseos.

Sin embargo, intentar ser feliz o buscar la felicidad es al menos para nosotros una tarea llena insatisfacciones dado que si la felicidad consiste en satisfacer deseos, una vez satisfechos siempre aparecerán otros que al no conseguirlos nos harán infelices. A su vez, por mucho que busquemos la felicidad y creamos que la hemos encontrado, siempre vamos a encontrar algún motivo o alguna circunstancia que nos desagrade. Por tanto, creer que la felicidad está alcance de nuestra mano y para siempre, no es más que una ingenuidad o si se prefiere una estupidez.

Al mismo tiempo y como nos señala el profesor José A. López:

«...A veces cometemos el error de buscar placeres cada vez más intensos sin reparar en que esa escalada se cobra un precio: en salud, en recursos, tal vez provocando una adicción (...) La fugacidad del placer hace que sepa siempre a pérdida: el disfrute quiere prolongarse, en seguida pretende convertirse en pauta, abocándonos a la decepción.

¹⁰ Denominamos aquí “Tecnologías de la conciencia” a todas aquellas herramientas y procedimientos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) que se utilizan de forma directa o indirecta, manifiesta o velada para influir de manera decisiva en el comportamiento de los individuos. Si bien las TICs representan indudablemente una herramienta indispensable para comunicarse y acceder a cantidades ingentes de información, no cabe duda de que se utilizan también para crear estados emocionales en la opinión pública; manipular informaciones y hechos, bien seduciendo o directamente anunciando y diseminando falsedades; divulgando anuncios y propaganda que se presentan en forma de verdades y necesidades reales y humanas; generando dependencia y adicción en los usuarios, especialmente los que cotidianamente participan en lo que conocemos como redes sociales de Internet; haciendo posible que los individuos, especialmente los adolescentes generen trastornos de ansiedad, estrés y adicción o simplemente y lo que es peor, disminuyan y reduzcan al mínimo el necesario e indispensable contacto físico y presencial de toda convivencia obstaculizando así nuestra capacidad para dar y recibir afectos.

Por eso, quizá el camino más seguro para ser feliz reside, sencillamente, en convencerse de que uno ya lo es...»
(López, 2021, p. 12, 13).

Efectivamente la felicidad no se puede buscar porque además se confunde casi siempre con estados momentáneos y caducos de euforia, emoción, fruición, gusto, placer, alegría, estar sano, estar bien psicológicamente, etc. Eso que los humanos llamamos hoy felicidad, más bien es un invento de las religiones y los más diversos espiritualismos, pero sobre todo del capitalismo productivista-mercantil y de la sociedad del hiperconsumo. Por todos los lugares y rincones se nos dice que la felicidad es alegría, placer, gozo, bienestar, confort, “buen rollo”, etc, y que para conseguirla basta con comprar algo en el supermercado, tomarnos una copa, ir a la feria o al fútbol, reírnos un rato, o tener el suficiente dinero para comprar el coche, la casa o cualquier otra chuchería que nos guste. La sociedad capitalista, se basa precisamente en eso, en crear necesidades artificiales haciéndonos confundir valor de uso con valor de cambio. Es la sociedad de la seducción publicitaria que te martillea a todas horas para que aceptes que debes tener aquello que los gurús del marketing han diseñado para nosotros y que, si no lo tienes, estarás condenado a la infelicidad.

Este tipo de sociedad ha llegado a tal extremo, que, sin apenas darnos cuenta, nos dirige, nos controla y nos impone lo que debemos tener, pensar, sentir, decir o hacer y por supuesto comprar o vender, ya sean objetos, personas, ideologías, cargos públicos, etc. Lo hace, unas veces de manera directa y burda. Otras sutiles y enmascaradas, pero siempre acompañadas de seducción sentimental. Nadie se escapa y nos incluimos, de la búsqueda incesante de bienestar, placeres, comodidades, confort, seguridad, etc. Obviamente, de esto resulta, que de un modo u otro casi siempre estemos insatisfechos y ansiosos aceptando así la imposición del deber de ser felices conforme a los criterios que otros han determinado por nosotros. Como nos dijo Erich Fromm:

«...El homo consumens es el hombre cuyo objetivo fundamental no es principalmente poseer cosas, sino consumir cada vez más, compensando así su vacuidad, pasividad, soledad y ansiedad interior (...) Se crean nuevas necesidades artificiales y se manipulan los gustos del hombre. El carácter del homo consumens en sus formas más extremas constituye un conocidísimo fenómeno psicopatológico. Se

encuentra en muchos casos de personas deprimidas o angustiadas que se refugian en la sobrealimentación, las compras exageradas o el alcoholismo para compensar la depresión y la angustia ocultas. El homo consumens se sumerge en la ilusión de felicidad, en tanto que sufre inconscientemente los efectos de su hastío y su pasividad. Cuanto mayor es su poder sobre las máquinas, mayor es su impotencia como ser humano; cuanto más consume más se esclaviza a las crecientes necesidades que el sistema industrial crea y maneja. Confunde emoción y excitación con alegría y felicidad, y comodidad material con vitalidad; el apetito satisfecho se convierte en el sentido de la vida, la búsqueda de esa satisfacción, en una nueva religión. La libertad para consumir se transforma en la esencia de la libertad humana...» (Fromm, 1984, p. 17).

Aferrarse, apegarse, obsesionarse o perseguir sin descanso eso que llamamos felicidad, no deja de ser entonces una de las mayores estupideces que un ser humano puede hacer. En primer lugar, porque la felicidad no existe, es un invento para describir estados momentáneos de alegría o placer que acaban por extinguirse y desaparecer. Pero también porque la felicidad no es en ningún caso un concepto absoluto ya que cada individuo la entiende de su particular manera, por tanto, no hay un camino que conduzca a algo realmente inexistente. Y estupidez también porque la felicidad, ha pasado a ser un producto del mercado que se compra o se vende y una vez consumido pues se acabó la felicidad. Identificar pues cuales son nuestras auténticas necesidades dejando fuera a todas aquellas mediaciones, condicionamientos, seducciones y creencias que nos han inculcado, sería a nuestro juicio el primer paso. En todo caso, pretender que nos vamos a librar del dolor, la enfermedad, la vejez o la muerte, es desconocer totalmente la naturaleza humana y si desconocemos nuestra naturaleza y condición pues o bien estamos dormidos o somos unos auténticos estúpidos.

3.3.- Apego a la perfección

Desde la más remota antigüedad la búsqueda de la perfección humana ha sido una de las grandes cuestiones que han preocupado a la Filosofía y a la Educación. Sin embargo, por mucho que los seres humanos han intentado ser perfectos nunca lo han conseguido y la prueba está, no solo en las muertes y tragedias que a lo largo de la Historia nos han precedido y

continúan sin cesar en nuestro presente, sino también en el variado abanico de trastornos mentales cuya base está en la ansiedad y el sufrimiento provocado por buscar un ideal imposible y contradictorio con nuestras fortalezas y posibilidades. No cabe duda entonces, que el enfoque educativo centrado en idealismos ajenos a la realidad de la condición humana no ha producido los resultados esperados. Tal vez, la razón haya sido la desconsideración o la ignorancia de que la condición humana es realmente compleja, condición que lo mismo puede alumbrar las más excelsas, brillantes y bellas obras que los más execrables, oscuros y malévolos comportamientos.

La complejidad de la condición humana ha sido estudiada por la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología y por las Ciencias Humanas en general. No obstante, y a nuestro juicio, una de las mejores contribuciones ha sido la realizada por el reconocido antropólogo, sociólogo, filósofo y epistemólogo Edgar Morin, el autor de la universal obra *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*. En esta obra, este gran Maestro de humanidad nos dice:

«...El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de medida y desmedida ; sujeto de un afecto intenso e inestable ; él sonríe, ríe, llora, pero sabe también conocer objetivamente ; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático ; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio ; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte pero que no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía ; que está poseído por los Dioses y por las Ideas, pero que duda de los Dioses y critica las Ideas ; se alimenta de conocimientos comprobados, pero también de ilusiones y de quimeras. Y cuando en la ruptura de los controles racionales, culturales, materiales hay confusión entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo real y lo imaginario, cuando hay hegemonía de ilusiones, desmedida desencadenada, entonces el homo demens somete al homo sapiens y subordina la inteligencia racional al servicio de sus monstruos...» (Morin, 1999, p. 30).

¿Quiere esto decir que los seres humanos debemos renunciar a perfeccionarnos o a mejorarnos en todas las dimensiones de nuestra existencia? Evidentemente no, aunque si no somos conscientes de nuestras limitaciones y errores sin que por ello generemos culpa, difícilmente podremos avanzar en el proyecto de alcanzar nuestra más plena humanidad. La Educación entonces, no puede consistir en perseguir ideales inalcanzables, sino más bien en proporcionarnos estrategias y procedimientos para que nos desarrollemos plenamente como humanos que somos. Precisamente, las actitudes perfeccionistas que a diario provocan desequilibrios y sufrimientos en las personas proceden de una “mala educación” que ha sido incapaz de proporcionarnos herramientas para autoconocernos y “*aprender a ser*”. (Delors, 1996).

Psicológicamente, el perfeccionismo puede ser definido como:

«...el establecimiento de altos estándares personales junto con una autoevaluación muy crítica y una gran preocupación por cometer errores. Los estudios sobre el perfeccionismo parten de la idea de que puede ser considerado como un factor de vulnerabilidad de cara a sufrir diversas psicopatologías que aparecen a diario en el trabajo clínico del psicólogo (...) En los comportamientos perfeccionistas se pueden distinguir “metas perfeccionistas” y “preocupaciones perfeccionistas”, entre perfeccionistas saludables (altas metas y bajas preocupaciones), perfeccionistas no saludables (nivel alto en las dos variables) y no perfeccionistas (nivel bajo en las dos variables), y son varios los autores que han sostenido que los problemas relacionados con el perfeccionismo están mucho más asociados con la evaluación autocrítica que con los altos estándares personales...» (Amores, 2017, p. 3).

A nuestro juicio, el origen de las actitudes perfeccionistas y sus posibles consecuencias en la generación de sufrimiento psíquico, ansiedad, estrés y depresión hay que situarlo necesariamente en la salvaje cultura social de competitividad, excelencia y éxito que impulsa a los individuos a desear alcanzar las más altas cotas de perfección ignorando tanto sus debilidades y dificultades personales, como las circunstancias sociales que se lo impiden. Una cultura que obviamente se inscribe en la ideología del capitalismo depredador, consumista y creador de necesidades artificiales que lleva a los

individuos a creer que hay que ganar y ser el primero a toda costa, cuando en realidad quienes ganan son siempre una absoluta minoría.

Esta ideología de la competitividad salvaje al incrustarse en los sistemas escolares ha hecho que la Educación y la Formación se hayan convertido en una larga y duradera carrera de obstáculos que muchos individuos no pueden o no saben superar. De hecho, el denominado “fracaso escolar” no es tanto un fracaso individual y personalizado, sino más bien el fracaso de un sistema escolar incapaz de atender a la diversidad de los individuos y de proporcionar las ayudas necesarias para que cada persona pueda alcanzar un máximo de desarrollo conforme a sus posibilidades.

Curiosamente muchas de las conductas perfeccionistas se aprenden, no solo en las familias, sino también en las escuelas, dado que el éxito escolar es considerado exclusivamente como la obtención de los primeros puestos en el ranking de unas evaluaciones puramente cuantitativas. En este sentido podría hablarse de lo que se conoce como el “*síndrome del buen alumno*”, que es aquel que provoca en quienes lo padecen conductas de frustración, desasosiego, estrés y ansiedad. Estos estados emocionales negativos y sin duda alguna destructivos, se generan como consecuencia de la aceptación incondicional de las evaluaciones de los demás, a los que se les concede el rol de autoridad absoluta y única. Y, por otro lado, de la tendencia a ver siempre defectos, insuficiencias e incorrecciones en cualquier trabajo que realizan, lo que los lleva en muchas ocasiones o bien a procrastinar o a abandonar proyectos que podrían haber sido perfectamente valiosos y útiles, o a embarcarse en tareas que nunca dan por definitivamente terminadas.

En la familia sucede algo similar. El perfeccionismo se origina por lo general debido a las exigencias que los padres inculcan en sus hijos, exigencias que proceden de aquellos criterios y modelos culturales que se consideran admirables y de éxito. A su vez aquellos padres que por cualquier circunstancia no han conseguido materializar los objetivos y metas que se proponían en sus vidas y que los ha convertido en rehenes de complejos de inferioridad, tienden a proyectar en sus hijos sus frustraciones obligándolos a hacer aquello que ellos no fueron capaces de conseguir. En cualquier caso y desde la institución familiar, lo que podría ser un tratamiento educativo dirigido a estimular y animar la superación de dificultades a menudo se convierte en una obligación de los hijos que les impide desarrollar sus genuinas capacidades. De este modo los hijos interiorizan una autoexigencia que llevada a sus extremos, los imposibilita de por vida a analizar con

serenidad y sin culpa sus errores y dificultades. Nada hay más pernicioso que unos padres exigentes, rigoristas y empeñados en que sus hijos sigan el camino que ellos no supieron o no pudieron culminar.

Las personas perfeccionistas son aquellas que se obsesionan con la perfección, la excelencia y nunca son capaces de disfrutar de la tarea o el trabajo realizado. Son incapaces de autogratificación al mismo tiempo que no toleran fallos y errores. Esta incapacidad para percibir objetivamente la realidad exterior y la suya propia, las lleva a repasar y repetir una y mil veces las tareas mostrándose incapaces de terminirlas y sintiendo además un miedo injustificado y enfermizo a las evaluaciones de los demás o en el caso de los estudiantes e incluso de autores reconocidos, un miedo a ser tachado de académicamente irrelevante o incorrecto. Así pues, son personas que al perseguir una perfección imposible, siguen al pie de la letra las instrucciones y criterios sociales o académicamente instituidos y prescritos, no permitiéndose el gozo de generar libremente ideas dado que siempre necesitarán de muletas, apoyos y aprobaciones. De este modo se incapacitan para gozar del proceso de creación ya que solo piensan en los resultados y el juicio que los demás puedan hacer de su trabajo. De hecho, las actitudes perfeccionistas no solo merman el placer por el trabajo y la posibilidad de acceder a estados de flujo, sino que también obstaculizan los procesos de creatividad dado el temor que tienen a ser desautorizados.

Por otra parte, el perfeccionismo no solamente se refiere a la obsesión por la perfección en la realización de trabajos y proyectos, sino también a la actitud de controlar todos y cada uno de los detalles del proceso de trabajo con el fin de ser los campeones de la eficiencia y la eficacia. De este modo la obsesión por hacer las cosas perfectas en el menor tiempo posible y gastando un mínimo de energía, los sumerge en un ciclo interminable de ansiedad y estrés que paradójicamente hace que sus resultados no sean los esperados. Por intentar conseguir una perfección obsesiva terminan por encontrarse con una imperfección real, lo cual retroalimentará un ciclo dependiendo de los casos, bien de insatisfacción permanente, o de decepción, angustia y apatía.

Para el psicólogo Álvaro Amores, (Amores, 2017) las actitudes de perfeccionismo obsesivo están en la base de los estados depresivos y los trastornos psicopatológicos asociados, ya que se trata de individuos que:

1. Tienen un deseo obsesivo focalizado en alcanzar la perfección en algún ámbito de su vida.

2. Se sienten impotentes e incapacitados para realizar ese deseo.
3. Anticipan el futuro de una forma negativa llegando a sentir que nunca serán capaces de conseguir sus deseos, manifestando así una alta incapacidad para mediatizarlos y secuenciarlos
4. Como efecto de sentir esa impotencia e incapacidad, terminan por sumergirse en estados depresivos o apáticos.

Para la psicóloga argentina Lorena De Rosa, los factores que sostienen, mantienen y hacen posible la continuidad de las actitudes perfeccionistas son entre otras las siguientes (Rosa, 2012):

1. Miedo a cometer errores. Las personas perfeccionistas sienten diversos grados de miedo o temor a cometer errores. Son intensamente autocríticas, lo cual las lleva a tener una imagen negativa de sí mismas: «...*La razón por la cual se autoimponen estándares exigentes no es por que están motivados por el deseo de mejorar, si no por el miedo al fracaso...*» (Rosa, 2012, p. 40)
2. Cognitivamente funcionan a base de pensamiento dicotómico y absolutista, que es aquel que no admite términos medios o matices. Se trata de personas que razonan en términos absolutos de bueno-malo, perfecto-imperfecto, todo-nada; siempre-nunca, etc.
3. Son personas obsesivas del autocontrol. Revisan todos los detalles de sus acciones y hasta que no consiguen autoevaluarlos positivamente permanecen estancadas o bloqueadas. Son incapaces de tolerar cualquier fallo por pequeño o insustancial que este sea y al mismo tiempo muestran incapacidad para obtener otras fuentes de autosatisfacción o placer que no sea el de conseguir el trabajo, el proyecto o la tarea perfecta, imaculada e intachable.
4. Están autoevaluando continuamente su propio rendimiento, no solo en los resultados de la tarea o el trabajo que realizan, sino también en el esfuerzo o la energía que gastan (obsesión por la eficiencia).
5. Al no conseguir las metas que se proponen, las personas perfeccionistas tienden a evaluar de forma distorsionada sus metas, su rendimiento y su trabajo. Tienden a sobrevalorar sus fallos y errores y a minusvalorar sus logros y éxitos.

3.4.- Apego a las creencias

En estos tiempos de incertidumbre en los que nuestras relaciones sociales se han hecho líquidas, fluidas, caducas y faltas de solidez, responsabilidad y compromiso (Bauman, 2003), es muy común que numerosas personas se aferren a viejas creencias originando así fundamentalismos de todo tipo.

Aferrarse a las creencias es una suerte de dogmatismo mediante el cual los individuos se convencen de manera absoluta de que únicamente sus ideas son las que gozan de veracidad y fundamentación. Un aferramiento que termina por conducir a la cerrazón, a la imposición y a la imposibilidad de diálogo, algo que evidentemente es absolutamente pernicioso tanto para nuestra convivencia como para la Educación y para la Democracia.

El apego a las creencias o a las ideas está basado en la imperiosa necesidad de llevar siempre razón en cualquier tipo de interpretación de los hechos de la realidad. Se trata por tanto de una de las muchas manifestaciones de nuestro Ego, cuyo motor es el deseo íntimo de salir victorioso o exitoso en todas las situaciones. Se trata también del deseo de ser reconocido por los demás como el más sabio, el que tiene mejores argumentos y datos para explicar la realidad ignorando, claro está, que los conocimientos de cualquier ser humano proceden de la herencia cultural. Nadie, por tanto, puede presumir o enorgullecerse de crear ideas originales porque al fin y al cabo todo lo que pensamos, decimos o escribimos son siempre, o síntesis de lo que dijeron y escribieron otros o reconstrucciones, interpretaciones y reelaboraciones de los que nos precedieron. Buscar entonces la originalidad total y absoluta no es más que una manifestación más del Ego en forma de soberbia, orgullo, vanidad y falta de humildad.

Por otro lado, las personas que se apegan a sus creencias y las transforman en dogmas, parten de la convicción de que se puede realmente percibir objetivamente la realidad. Ignoran la evidencia de que, a lo sumo, los seres humanos podemos aproximarnos a conocer la realidad siempre que sepamos distinguir los obstáculos internos y externos que impiden la percepción. Y, por otro lado, es obvio, que somos sujetos y no objetos, en consecuencia, nuestra percepción será siempre subjetiva. Es más, nuestra mentalidad cartesiana y objetivista nos ha inducido a creer que la realidad es algo que está ahí fuera e independiente de nuestro ser y esto, como han demostrado Humberto Maturana y Francisco Varela desde la biología, no es así.

Como hemos señalado los capítulos del primer volumen dedicados a la Autopoiesis y a la Enacción, el conocimiento, más que una representación y/o la interpretación que un sujeto observador hace de los hechos y objetos de una realidad exterior, es una emergencia que el organismo vivo produce como efecto del acoplamiento estructural con el medio y sus interacciones con él. En consecuencia, ni los objetos, ni los hechos podrán nunca hablar por sí mismos, a no ser que haya un sujeto que los convierta en experiencia y los interprete.

En este punto de la supuesta objetividad de nuestras percepciones, sabemos que el conocimiento está siempre sujeto a la posibilidad de todo tipo de errores, ya sean perceptivos, mentales, intelectuales o racionales, así como también a «cegueras paradigmáticas». Como dice Edgar Morin:

«...no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión. Un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos; de ahí, es bien sabido, los innumerables errores de percepción que sin embargo nos llegan de nuestro sentido más fiable, el de la visión...»
(Morin, 1999, p. 5).

El apego a las creencias, además del deseo de llevar siempre razón, consiste en imaginar que nuestras opiniones acerca del mundo, la realidad, los demás y nosotros mismos son realmente opiniones objetivas, racionales y lógicas. Sin embargo, una gran parte de nuestras ideas se basan en el hecho de que únicamente prestamos atención a aquellas informaciones que confirman y legitiman nuestras ideas, ignorando así, aquellas que no se identifican o son contrarias a lo que nosotros pensamos. Esto es lo que en Psicología se conoce como “*Sesgo de confirmación*”, una distorsión cognitiva que nos impide percibir objetivamente la realidad y vernos como realmente somos.

El apego a las creencias está muy bien representado por un sencillo cuento que Anthony de Mello nos ofrece:

«...El Maestro había colocado en la biblioteca del monasterio un gran letrado con una calavera y dos huesos cruzados y la siguiente leyenda: “Los libros matan”.

Cuando alguien le preguntó el por qué, el Maestro dijo: “Porque los libros engendran ideas, y éstas pueden degenerar en creencias, originando una esclerotización de la mente y una percepción deformada de la realidad” ...»
(Mello, 2003, p. 177).

El apego a las creencias en definitiva hace que nuestra mente razone de una forma distorsionada, sesgada y falsa. Pero además lo más peligroso es que las personas apegadas creen realmente que sus formas de pensar distorsionadas son las únicas verdaderas. Esto, indudablemente, les provoca ansiedad y sufrimiento cuando se enfrentan a un diálogo o a un debate abierto con los demás y comprueban que no pueden confirmar sus percepciones e interpretaciones. Un sufrimiento, que en casos extremos los lleva a una intolerancia y un rechazo absoluto de aquellas personas que piensan o creen de forma diferente. Obviamente se trata de personas egocéntricas, es decir, creen irracionalmente que la realidad, los acontecimientos, así como los pensamientos y sentimientos de las demás personas, únicamente pueden ser interpretados y evaluados en función de lo que ellas piensan y sienten. En consecuencia, cuando se encuentran con alguien que no piensa, razona o siente como ella, pues se decepcionan, se contrarían, se enfadan e incluso se sienten rechazadas e inferiores llegando incluso a la depresión.

Este tipo de personas también pueden adoptar actitudes contrarias llenas de soberbia, superioridad y con tendencia a la ira. En otras palabras: consideran que su Ego es el centro y la fuente de toda objetividad y de toda verdad, por eso son egocéntricas. Todo lo que perciben, sienten e interpretan pasa por el centro de su Ego y necesariamente manifiestan siempre imperiosos e insaciables deseos de llevar razón. Son incapaces pues de descentrarse, de observar en perspectiva o de contextualizar y por tanto su forma de percibir la realidad, a los demás y a sí mismas está caracterizada por los errores de razonamiento provocados por la centración en su Ego.

Estos pensamientos erróneos y equivocados que las personas con mentes irracionales y tóxicas producen y automatizan y que finalmente terminan por convertirse en formas estereotipadas y distorsionadas de ver a los demás y de verse a sí mismas, es lo que el prestigioso psiquiatra Aaron Beck ha denominado «errores en el procesamiento de la información» o también «distorsiones cognitivas».

El prestigioso psiquiatra Aaron Beck es el creador del denominado «*Modelo cognitivo de la depresión*», Modelo que realizó y desarrolló a partir de numerosas observaciones e investigaciones sistemáticas y experimentales con pacientes depresivos, del cual surgió lo que se conoce hoy en Psiquiatría y Psicología como «*Terapia cognitiva conductual*» (Beck et. al., 2005).

Este modelo propone tres conceptos para explicar el origen y las causas de la depresión, conceptos que son: (1) la tríada cognitiva, (2) los esquemas, y (3) los errores cognitivos (errores en el procesamiento de la información)

La tríada cognitiva consiste en tres patrones o tendencias del pensamiento que inducen a las personas a considerarse a sí mismas, su futuro y sus experiencias de un modo muy singular y particular atravesado y caracterizado por la negatividad.

El primer elemento de esta Triada se caracteriza por la visión negativa de sí mismo. La persona depresiva o con tendencia a la depresión se siente por lo general desgraciada, torpe y de poca valía, atribuyendo sus experiencias desagradables o sus frustraciones a un defecto o una incapacidad personal. De este modo se infravalora y se siente incapacitada para alcanzar alegría, felicidad y paz interior.

El segundo elemento consiste en interpretar las experiencias que vive de una forma también negativa, creyendo que los demás le hacen demandas exageradas o que existen obstáculos insuperables para alcanzar los objetivos que se ha propuesto. Acostumbra a interpretar los acontecimientos personales en términos de incapacidad, inutilidad, derrota o frustración

En cuanto al tercer elemento de la Triada consiste en la visión negativa acerca del futuro. Cuando la persona se embarca en proyectos de largo alcance, generalmente acostumbra a anticipar dificultades y obstáculos inexistentes o sin evidencias, ante lo cual se introduce en estados más o menos intensos de ansiedad. Esta forma de pensar, inevitablemente la conduce también a que sus expectativas sean siempre de fracaso y de sufrimientos interminables.

Respecto a los esquemas mentales de pensamiento o formas singulares con las que cada individuo procesa y estructura la información procedente del exterior o de su propio interior, las personas depresivas o con tendencia a la depresión consiguen automatizar percepciones absolutamente negativas de lo que les sucede. Así, acostumbran a repetirse a sí mismas recuerdos

negativos, experiencias de frustración, sentimientos de decepción, etc, siendo incapaces de valorar sus logros y de generar expectativas positivas.

Por último, las distorsiones cognitivas o «errores en el procesamiento de la información» son, entre otros, los siguientes:

- **HIPERGENERALIZACIÓN:** hacer de un hecho o conducta aislada una regla general.
- **DESIGNACIÓN GLOBAL:** utilizar un atributo peyorativo como característica general de la persona.
- **FILTRADO:** prestar atención selectiva únicamente a los aspectos negativos sin valorar lo positivo ya sea de uno mismo o de los demás.
- **PENSAMIENTO POLARIZADO:** razonar en términos excluyentes y totalizadores, o todo o nada, o siempre o nunca, o blanco o negro, o me gusta o no me gusta...
- **AUTOACUSACIÓN:** culparse permanentemente de cosas que no son debidas a uno mismo. Creer que se tiene siempre la culpa de todo, o casi de todo.
- **PERSONALIZACIÓN:** creer que todo tiene que ver con uno mismo y compararse negativamente con los demás. Ser incapaz de ver y comprender los hechos, acontecimientos o conductas desde la perspectiva del otro: ausencia total de empatía.
- **LECTURA DE LA MENTE:** suponer que uno es despreciado o que no gusta a los demás, sin tener evidencias que lo prueben. Considerar cualquier detalle o aspecto de la conducta de los demás imaginando que desean dañar o perjudicar.
- **FALACIAS DE CONTROL:** sentir que se tiene una responsabilidad total sobre todo o todos, o bien sentir que no se tiene control sobre nada, que se es una víctima desamparada.
- **RAZONAMIENTO EMOCIONAL:** suponer que las cosas, los hechos y las personas son tal y como uno las siente. Dar prioridad absoluta al sentir del instante que se disfraza y autojustifica como intuición o un supuesto ojo clínico.

3.5.- Apego a las personas

Son numerosas las personas que sufren como consecuencia de una obsesiva y enfermiza dependencia emocional de aquellas otras que dicen amar. Una dependencia que no solamente les impide ser ellas mismas y comportarse de un modo congruente y auténtico con las personas a las que aman, sino que además las involucra en toda una serie de espirales neuróticas que le impiden alcanzar un mínimo de equilibrio y bienestar psíquico.

El apego a una persona puede ser conceptualizado entonces como la dependencia emocional de otra que se manifiesta en una necesidad afectiva que le lleva a estar en continua presencia o contacto con ella. Se trata por tanto de una incapacidad para mantener relaciones interdependientes de autonomía y cooperación mutua, además de una neurótica tendencia al control de la otra persona que llevado a casos extremos se manifiesta en conductas de celos enfermizos, agresividad y violencia.

El vínculo afectivo que el dependiente reproduce en sus relaciones de pareja, con sus amistades o con miembros de su familia, es el de tipo ansioso-ambivalente, caracterizado por una marcada inseguridad y ansiedad ante la separación. En las relaciones amorosas se evidencia en la continua necesidad de saber que es amado por su pareja; búsqueda incesante del candidato a pareja y selección precipitada de la misma; miedo a no ser querido; miedo a la pérdida de su pareja e ideas contradictorias sobre el amor, etc. En este sentido se puede hablar de tres grados de vinculación: 1) Vinculación afectiva adecuada: amor sano, consistente en dar y recibir. 2) Vinculación afectiva exagerada (por defecto): la persona es incapaz de establecer lazos con otras personas, mostrándose fría, distante y hostil y 3) Vinculación afectiva exagerada (por exceso): característico de la dependencia emocional, el vínculo que se establece con la pareja estaría desvirtuado por una excesiva necesidad de afecto con el fin de compensar sus carencias afectivas¹¹.

En el excelente y breve artículo del psicólogo y profesor peruano Oscar Vela Miranda se nos dice que las relaciones amorosas o de pareja pueden convertirse en psicopatológicas cuando las personas (Vela, 2007, p. 112):

¹¹ FUENTE: Wikipedia. Dependencia emocional. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Dependencia_emocional Acceso: 25 jun.2023

1. Eligen pareja y se enamoran exclusivamente de aquellas que compensan sus carencias y esperan de ellas gratificaciones o compensaciones egocéntricas. Se trata pues de un amor exclusivamente receptivo.
2. Manifiestan actitudes de control y celos creyendo que este es el criterio primario de su amor. Son personas que aunque aseguran estar enamoradas expresan y hacen daño objetivo a su pareja mediante los más diversos procedimientos de agresión, humillación, acoso y violencia física o psicológica.
3. Pierden su dignidad, su autoestima con tal de permanecer con la persona a la que dicen amar. Se manifiestan en conductas humillantes y degradantes de la dignidad como arrodillarse, espiar, perseguir, implorar, etc.
4. Manifiestan conductas de adicción como consecuencia de la pérdida de contacto temporal o definitivo con la persona supuestamente amada. Como todo adicto, al perder su fuente de gratificación se sumerge en un síndrome de abstinencia que se expresa mediante sentimientos de ansiedad, tristeza y depresión. Inmersos en un cuadro neurótico, los amantes adictos son capaces de cualquier cosa con tal de asegurar el control, el contacto y la posesión de la persona amada. Este es el caso de la mayoría de los episodios de violencia de género que desgraciadamente en numerosas ocasiones conducen hasta el asesinato de la pareja.

El fenómeno del apego a las personas y del amor ha sido muy estudiado por el conocido y prestigioso psicoanalista Erich Fromm (1900-1980) especialmente en su mundialmente conocida obra *“El arte de amar”*, obra en la que nos describe las más diversas distorsiones y disfunciones del amor y de la cual entresacamos las siguientes ideas:

1. Para una gran mayoría de personas el problema del amor consiste en ser amado y no en amar. Su amor es básicamente receptivo, está orientado al recibir, al tener y al poseer. Así, para conseguir ese objetivo y seducir o enamorar a su pareja, especialmente los hombres, intentan tener éxito y ser tan poderosos o ricos como se lo permita su posición social. Otro procedimiento, usado especialmente por las mujeres consiste en mostrarse singularmente atractivas mediante el

cuidado corporal, el vestido, el maquillaje, etc. (FROMM, E.; 1963: 4)

2. Las relaciones amorosas están insertas en un contexto sociocultural y económico y en consecuencia participan de los valores dominantes. Por tanto, en una cultura en la que lo fundamental es ganar sin arriesgar o haciendo un mínimo esfuerzo y en la que todo se puede comprar y vender, no es ninguna sorpresa que exista también un mercado de la personalidad:

«...En una cultura en la que prevalece la orientación mercantil y en la que el éxito material constituye el valor predominante, no hay en realidad motivos para sorprenderse de que las relaciones amorosas humanas sigan el mismo esquema de intercambio que gobierna el mercado de bienes y de trabajo (...) la sensación de enamorarse sólo se desarrolla con respecto a las mercaderías humanas que están dentro de nuestras posibilidades de intercambio...» (Fromm, 1963, p. 5).

3. Una de las perversiones y distorsiones de las relaciones amorosas es la actitud masoquista que es aquella que con tal de no soportar la sensación de separación, aislamiento o soledad es capaz de someterse e incluso esclavizarse a los deseos de su pareja:

«...La persona masoquista no tiene que tomar decisiones, ni correr riesgos; nunca está sola, pero no es independiente; carece de integridad; no ha nacido aún totalmente. En un contexto religioso, el objeto de la adoración recibe el nombre de ídolo; en el contexto secular de la relación amorosa masoquista, el mecanismo esencial, de idolatría, es el mismo. La relación masoquista puede estar mezclada con deseo físico, sexual; en tal caso, tratase de una sumisión de la que no sólo participa la mente, sino también todo el cuerpo. Puede ser una sumisión masoquista ante el destino, la enfermedad, la música rítmica, el estado orgiástico producido por drogas o por un trance hipnótico; en todos los casos la persona renuncia a su integridad, se convierte en un instrumento de alguien o algo exterior a él; no

necesita resolver el problema de la existencia por medio de la actividad productiva...» (Fromm, 1963, p. 12).

4. Otra de las formas perversas, distorsionadas y destructivas de las relaciones amorosas es la actitud y el comportamiento sádico:

«...La persona sádica quiere escapar de su soledad y de su sensación de estar aprisionada haciendo de otro individuo una parte de sí misma. Se siente acrecentada y realzada incorporando a otra persona, que la adora. La persona sádica es tan dependiente de la sumisa como ésta de aquélla; ninguna de las dos puede vivir sin la otra. La diferencia sólo radica en que la persona sádica domina, explota, lastima y humilla, y la masoquista es dominada, explotada, lastimada y humillada...» (Fromm, 1963, p. 12).

5. Más allá de las pasiones arrebatadoras del enamoramiento y de las conductas de posesión, sumisión, envidia, celos, ambición, placeres adictivos, etc.

«...el amor es una acción, la práctica de un poder humano, que sólo puede realizarse en la libertad y jamás como resultado de una compulsión. El amor es una actividad, no un afecto pasivo; es un "estar continuando", no un "súbito arranque". En el sentido más general, puede describirse el carácter activo del amor afirmando que amar es fundamentalmente dar, no recibir...» (Fromm, 1963, p. 13).

6. Si el amor es dar, el amor necesariamente es un poder que produce amor:

«...Si amamos sin producir amor, es decir, si nuestro amor como tal no produce amor, si por medio de una expresión de vida como personas que amamos, no nos convertimos en personas amadas, entonces nuestro amor es impotente, es una desgracia...» (Fromm, 1963, p. 14).

7. El fenómeno del amor siempre va más más allá de la específica relación afectiva que una persona pueda mantener con otra, es decir, tiene un carácter transdisciplinar:

«...El amor no es esencialmente una relación con una persona específica; es una actitud, una orientación del carácter que determina el tipo de relación de una persona con el mundo como totalidad, no con un “objeto” amoroso. Si una persona ama sólo a otra y es indiferente al resto de sus semejantes, su amor no es amor, sino una relación simbiótica, o un egotismo ampliado...» (Fromm, 1963, p. 24).

8. Una de las formas patológicas o neuróticas del amor

«...radica en el hecho de que uno o los dos “amantes” han permanecido ligados a la figura de un progenitor y transfieren los sentimientos, expectativas y temores que una vez tuvieron frente al padre o la madre, a la persona amada en la vida adulta; tales personas no han superado el patrón de relación infantil, y aspiran a repetirlo en sus exigencias afectivas en la vida adulta. En tales casos, la persona sigue siendo, desde el punto de vista afectivo, una criatura de dos, cinco o doce años, mientras que, intelectual y socialmente, está al nivel de su edad cronológica...» (Fromm, 1963, p. 44).

9. El apego a una persona que se expresa en las relaciones de pareja viene casi siempre acompañado de una idealización de la persona amada, lo cual evidentemente es una distorsión cognitiva y afectiva:

«...Si una persona no ha alcanzado el nivel correspondiente a una sensación de identidad, de yoidad, arraigada en el desenvolvimiento productivo de sus propios poderes, tiende a “idolizar” a la persona amada. Está enajenada de sus propios poderes y los proyecta en la persona amada, a quien adora como al summum bonum, portadora de todo amor, toda luz y toda dicha. En ese proceso, se priva de toda sensación de fuerza, se pierde a sí misma en la persona amada, en lugar de encontrarse...» (Fromm, 1963, p. 46).

10. El apego a una persona se manifiesta también mediante la expresión de actitudes sentimentistas que son aquellas que o bien obtienen placer del morbo que les produce un determinado hecho o acontecimiento negativo, o en su defecto se separan de la situación real del

objeto sentimental y se encadenan a impulsos y emociones sentimentales. Se trata de personas que tienen mucha facilidad para impresionarse, llorar, dolerse o gozar de una manera exagerada, al mismo tiempo que no prestan ninguna atención al hecho objetivo provocador de su sentimiento bien sea para ayudar a que ese hecho se subsane o no se repita, o para sostener y hacer crecer la situación de alegría y goce compartiéndola con los demás. Una de las distorsiones y patologías del amor es precisamente el sentimentalismo:

«...Su esencia consiste en que el amor sólo se experimenta en la fantasía y no en el aquí y ahora de la relación con otra persona real. La forma más común de tal tipo de amor es la que se encuentra en la gratificación amorosa substitutiva que experimenta el consumidor de películas, novelas románticas y canciones de amor. Todos los deseos insatisfechos de amor, unión e intimidad hallan satisfacción en el consumo de tales productos. Un hombre y una mujer que, en su relación como esposos, son incapaces de atravesar el muro de separatividad, se conmueven hasta las lágrimas cuando comparten el amor feliz o desgraciado de una pareja en la pantalla...» (Fromm, 1963, p. 46).

11. Otra forma de amor patológico es la que Fromm denomina “amor proyectivo” que es aquel que utiliza

«...mecanismos proyectivos a fin de evadirse de los problemas propios y concentrarse, en cambio, en los defectos y flaquezas de la persona “amada”. Los individuos se comportan en ese sentido de manera muy similar a los grupos, naciones o religiones. Son muy sutiles para captar hasta los menores defectos de la otra persona y viven felices ignorando los propios, siempre ocupados tratando de acusar o reformar a la otra persona...» (Fromm, 1963, p. 47).

Desde nuestro punto de vista, todos los comportamientos mencionados en relación al apego a las personas y a las relaciones amorosas son indudablemente y siguiendo la terminología de Albert Ellis, “comportamientos neuróticos” en cuanto que las personas neuróticas

«...Aunque, teóricamente, pueden pensar por sí mismas y planear sus días para vivir feliz y eficazmente, los «neuróticos» recurren en realidad a un comportamiento poco inteligente, frustrando así algunas de sus metas más ansiadas y sabotando sus mejores potencialidades (...) Recurren a todo tipo de subterfugios y de defensas para evitar que se vean sus verdaderos colores emocionales. Limitan, por ejemplo, y mantienen su comportamiento neurótico en uno o dos aspectos importantes de su vida, mientras actúan con razonable normalidad, sin embargo, en los restantes aspectos de su vida cotidiana. Mientras compensan y hacen un espléndido trabajo en un área como puede ser en sus acuerdos en los negocios, se desmoronan en otros aspectos. O realizan rituales idiotas y ceremonias mágicas dentro de los confines de sus propios hogares, pero actúan después de un modo convincentemente cuerdo en el exterior...» (Ellis, 2005, p. 26-27).

Para Albert Ellis una persona neurótica es aquella que es incapaz de darse cuenta y analizar cuáles son sus contradicciones internas y como estas influyen e incluso determinan su conducta. Los síntomas de una persona neurótica son para Albert Ellos los siguientes (Ellis, 2005, p. 29-51):

1. **Indecisión, duda y conflicto.** Se trata de personas inseguras, indecisas, susceptibles incapaces de comprometerse para asumir responsabilidades.
2. **Sentimientos de incapacidad.** Son personas que se minusvaloran y no son capaces de reconocer sus propios fallos y errores. Generalizan un fallo superficial o anecdótico y lo convierten en un fallo total.
3. **Culpabilidad y autocondena.** Son personas inflexibles, dogmáticas y de códigos morales muy rígidos. Condenan a los demás y a sí mismos por detalles o aspectos que objetivamente son irrelevantes y carecen de importancia.
4. **Hipersensibilidad y recelo excesivo.** Siempre están en estado de alerta escrutando y juzgando los comportamientos de los demás dado que creen que son antipáticos o rechazables para los demás y para liberarse de esa creencia acosan e interpelan a los demás, con lo

cual en numerosas ocasiones reciben exactamente lo que buscan. Encuentran la información que les confirma su creencia irracional y distorsionada instalándose en un ciclo interminable de autoculpabilidad y de sentimientos negativos hacia los demás.

5. **Búsqueda de aprobación.** Las personas neuróticas buscan desesperadamente la aprobación y el aplauso de los demás, para lo cual si tienen que adoptar cualquier comportamiento lastimero, quejoso o humillante no dudan en realizarlo.
6. **Ineficiencia y estupidez.** Razonan con creencias infundadas y suposiciones sin soporte empírico. Trabajan de forma desorganizada y asistemática o lo hacen de forma compulsiva lo cual le lleva a callejones sin salida en la realización de sus tareas y proyectos.
7. **Autoengaño y ausencia de realismo.** Son adictos a fabricar pensamientos irracionales que ellos mismos se creen y son incapaces de contrastar o comparar sus deseos y resultados con la realidad de los resultados.
8. **Actitudes defensivas.** Al ser recelosos, susceptibles y tener una visión distorsionada de la realidad, siempre adoptan con los demás y ante los acontecimientos de la realidad, actitudes defensivas. Fingen actuar conscientemente de un modo adecuando y realista, cuando por dentro, en su interior, sienten y experimentan las más variadas emociones negativas.
9. **Rigidez y compulsividad.** Inventan normas y criterios a los que aferrarse sin ningún fundamento racional. En muchos casos manifiestan conductas basadas en fórmulas o procedimientos mágicos que ellos mismos se han inventado y a los que conceden un valor transcendente.
10. **Timidez y retirada.** Muchas personas neuróticas al creer que pueden equivocarse permanentemente y que los demás se van a dar cuenta de sus errores y los van a juzgar, tienden a retraerse, aislarse y desvincularse de las relaciones sociales.
11. **Conducta antisocial o psicopática.** Muchos neuróticos intentan compensar sus sentimientos de inferioridad mediante comportamientos cínicos, insolentes, agresivos e incluso violentos.

12. **Síntomas psicosomáticos e hipocondría.** Al estar sumergidos en sentimientos de culpa, ansiedad, miedo, indecisión e inferioridad, muchas personas neuróticas somatizan sus estados emocionales siendo presas de enfermedades físicas o manifestando intensas actitudes de miedo ante cualquier acontecimiento fisiológico que les afecte.
13. **Chifladuras y extravagancias.** Aunque no todas las personas las manifiestan muchas personas neuróticas, para escapar de sus sentimientos de malestar desempeñan comportamientos inusuales, sorprendentes y extravagantes con los que pretende atraer la atención y admiración de los demás. Comportamientos que son obviamente el producto de ideas delirantes, exóticas y excéntricas de la realidad.
14. **Depresión.** Las personas neuróticas tienen una fuerte tendencia a compadecerse y sentir lástima de sí mismas. Se sienten desgraciadas sin razones objetivas, de aquí que a menudo sean personas que son proclives a sufrir de depresión.
15. **Egocéntricas e incapaces de amar.** Las personas neuróticas en sus relaciones con los demás todo lo filtran en relación a sí mismas siendo incapaces de descentrarse y de desarrollar conductas empáticas. Siempre desean recibir gratificaciones de los demás y no se plantean que para mantener relaciones saludables y amorosas la primera actitud es la de dar, ofrecer, regalar e intentar ayudar a la persona que se ama.
16. **Hiperexcitabilidad y tendencias maniacas.** Se trata de personas de emociones y sentimientos extremados que o bien expresan conductas de una alegría y felicidad desbordante e irracional, o conductas de una tristeza e insatisfacción exagerada. Ríen y lloran a la vez unas veces de forma histriónica y otras de forma histérica. Se trata de personas incapaces de vivir con naturalidad y serenidad los acontecimientos unas veces placenteros y otras veces dolorosos que nos proporciona la vida. Acostumbran a adoptar conductas indolentes e irresponsables que las hunden en la apatía y el aburrimiento.
17. **Inercia y falta de dirección.** Se trata de personas que para salir de sus sentimientos de inferioridad y de autoculpabilización adoptan

comportamientos imitativos sin someterlos a juicios racionales. Viven en una desorientación permanente siendo incapaces de mediatizar deseos y de fijarse un programa de objetivos y metas firmes y sostenibles que les permita encontrar un sentido a sus vidas. Se trata en suma de personas manipulables, dirigibles y con ausencia de criterios propios y específicos acerca de lo que tienen que hacer con sus vidas.

18. **Exceso de ambición y esfuerzo compulsivo.** Acostumbran a trabajar en exceso siendo incapaces de distinguir entre fines y medios o entre objetivos y recursos. Utilizan el trabajo como una actividad frenética y compulsiva con el fin de olvidarse de sí mismos, de sus sentimientos de malestar y buscando también la admiración de los demás por los esfuerzos que realizan. No saben medir, calcular, secuenciar o programar actividades con el fin de ejecutar y evaluar un proyecto.
19. **Alcoholismo y drogadicción.** Las personas neuróticas son proclives o tienen la tendencia a calmar su ansiedad y estrés utilizando drogas como el alcohol y otras, pero como resulta todas las drogas solamente funcionan durante un tiempo breve, muchas se enganchan en la adicción terminando por conseguir los más contrarios resultados a los que inicialmente pretendían. Terminan por odiarse aun más a sí mismas y sumergirse en ciclos de autodesprecio, culpabilidad y apatía al mismo tiempo que se convierten en enfermos.

Por último, no nos resistimos a traer aquí las palabras de Bertrand Russell, que en su conocida obra “*La conquista de la felicidad*” nos dice:

«...La (actitud) que contribuye a la felicidad es la de aquél a quien le gusta observar a la gente y encuentra placer en sus rasgos individuales, sin poner trabas a los intereses y placeres de las personas con que entra en contacto, y sin pretender adquirir poder sobre ellas ni ganarse su admiración entusiasta. La persona con este tipo de actitud hacia los demás será una fuente de felicidad y un recipiente de amabilidad recíproca. Su relación con los demás, sea ligera o profunda, satisfará sus intereses y sus afectos; no se amargarán a causa de la ingratitud, ya que casi nunca la sufrirá, y, cuando la sufra, no lo notará. (...) El que te

gusten muchas personas de manera espontánea y sin esfuerzo es, posiblemente, la mayor de todas las fuentes de felicidad personal...» (Russell, 2021, p.126-127).

3.6.- Apego al poder

Los seres humanos somos seres de relación. De hecho, allí donde no haya relaciones de algún tipo, ya sea con el medio natural mediante la observación o la interacción, como con el medio social mediante los afectos, la comunicación y el diálogo, o con el propio mundo interior subjetivo del sí mismo de cada individuo, ni se puede construir conocimiento, ni puede existir aprendizaje, ni enseñanza, ni formación, ni educación. Los seres humanos somos seres de relaciones multidimensionales y nuestra existencia biológica, material, social, emocional y espiritual, como nos decía Martin Buber «...es el hombre con el hombre... un ser que busca a otro ser concreto, para comunicar con él en una esfera común a los dos, pero que sobrepasa el campo propio de cada uno... la esfera del “entre”...situada más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el “filo agudo” en el que el “yo” y el “tú” se encuentran...» (Buber, 1993, p. 146-149). En definitiva, los seres humanos existimos y somos conscientes de nuestra existencia, no sólo porque poseamos capacidades de simbolización y comunicación, sino sobre todo porque gracias a ese ese espacio “entre” el yo y el tú, espacio de habla y de escucha, verificamos nuestra existencia. Un espacio que no es otro que el del diálogo entendido como fin que sustantiva y define al ser humano, pero también un diálogo considerado como medio de interacción, de intercambio y de cooperación y sin el cual no es posible la existencia del hecho educativo.

Así pues, nuestra propia existencia como seres biológicos y sociales es una existencia de relación, comunicación, interacción e interdependencia. Sin embargo, en el cotidiano y al mismo tiempo milagroso acto de existir, cuya conciencia emerge también a partir de nuestras relaciones en el denominado «*triângulo da vida*» (D’ Ambrosio, U. 1998. Citado por Moraes, 2008, p. 40) siempre surge el fenómeno del poder. Un fenómeno que se expresa mediante la aceptación o prescripción de normas o procedimientos explícitos o implícitos de mando-obediencia o de resistencia-cooperación, ya sea en forma de control y apropiación de recursos o también como apropiación e imposición de discursos. Mas, ¿cómo definir el poder de una forma sencilla y visible?

Son numerosas las definiciones que se han dado a lo largo de la Historia del término poder y está claro que tener poder es lo mismo que tener capacidad para hacer, decir o realizar algo, como así expresan todos los diccionarios de las diferentes lenguas.

Desde un punto de vista psicológico el poder puede ser definido como la capacidad que tiene un individuo o un grupo para influir, condicionar e incluso determinar la conducta de otros individuos o grupos. Una influencia que puede ser directa, indirecta, manifiesta, oculta, intencional o no intencional. Las relaciones de poder atraviesan y se manifiestan en todos los ámbitos de la vida de las personas ya sean estos interpersonales, sociales, económicos, políticos, ideológicos etc. De aquí que podamos hablar de poder personal, social, económico, político e ideológico.

Desde un punto de vista social, lo que caracteriza la existencia y presencia del poder es el hecho de la desigualdad. Así, siempre que constatemos la existencia de una circunstancia, acontecimiento, situación, o una relación en la que esté presente la desigualdad de posibilidades, ya sean estas económicas, culturales, sexuales, de etnia o políticas, podremos establecer con garantías que el poder está presente. Como dice el prestigioso periodista y economista español Joaquín Estefanía:

«...Poder es potestad, poderío, prepotencia, preponderancia, dominio, mando, privilegio, pero sobre todo superioridad; todo poder es una conspiración permanente contra el débil. Y cualquier ciudadano es débil respecto a otro o a alguna situación (...) Cada sociedad, cada institución social es una encrucijada de poderes que pugnan por imponerse unos a otros. Son vectores tirando en distinta dirección para ver cual es el más fuerte (...) Todo ejercicio de poder genera un ejercicio generalmente similar y opuesto (...) En la actualidad los poderes sociales son sancionados por el siguiente orden: hombre, blanco, heterosexual, acomodado, moderno y preferentemente norteamericano. El rasgo dominante de la sociedad a principios del siglo XXI es lo patriarcal, homofóbico, eurocentrista y capitalista. El resto de los grupos (mujeres, gays, negros y demás gente de color, excluidos, etc.) es reprimido...» (Estefanía, 2000, p. 21-24).

Lo queramos o no, el poder atraviesa todas las instituciones y relaciones humanas. En consecuencia, todas las relaciones y procesos educativos son de naturaleza política, naturaleza que no solamente procede del propio carácter de las relaciones, sino también del hecho de que todo proceso educativo es en realidad un amplio y continuo proceso de transformación personal y social. Está ligado al desarrollo de la vida humana y por tanto necesariamente comprometido con la mejora de las condiciones materiales de su existencia y con la mejora de la propia condición humana. Al mismo tiempo, sabemos también que ningún tipo de conocimiento se produce en el vacío y está exento de influencias y condicionamientos históricos, sociales, culturales y económicos. No existe pues un conocimiento pedagógico o educativo puro, neutral e independiente de las condiciones históricas, sociales y políticas dadas y heredadas de antemano. Así como tampoco existe un curriculum o una metodología pedagógica o didáctica neutral o que no esté afectada o motivada por el paradigma civilizatorio dominante.

Por tanto, y dado que el binomio individuo-sociedad es inseparable del binomio mente-cultura, lo queramos o no, siempre nos vamos a encontrar con relaciones de poder que expresan posiciones y situaciones de igualdad-desigualdad, de mando-obediencia o de superioridad-inferioridad. Esto se puede constatar con suma claridad en las organizaciones, que por lo general siempre están profundamente jerarquizadas estableciendo normas, procedimientos y roles mediante los cuales unos individuos obedecen y otros mandan o controlan. Esta es la razón por la que creamos que efectivamente como dice el economista y periodista Joaquín Estefanía, toda relación de poder siempre se basa en una situación de desigualdad previa o permanente que mantiene y sostiene esas relaciones.

No obstante las relaciones de poder también se manifiestan en las relaciones personales, en la medida en que las actitudes egocéntricas y egolátricas por lo general conducen a imponer criterios, normas, deseos, ambiciones y opiniones en los demás. La conciencia de que se tiene poder personal o influencia sobre la conducta de los demás, siempre va asociada a la sensación de superioridad y de confianza en uno mismo y dado que esta sensación genera seguridad y certidumbre, los individuos con poder personal tienden siempre a mantener posiciones de superioridad. En el fondo y como nos dijo Erich Fromm, los individuos que ambicionan el poder siempre poseen mayores o menores dosis de temor, miedo y ansiedad a ser descubiertos en sus debilidades o a ser ridiculizados o humillados por los demás. Este miedo irresoluble procede de la angustia del complejo de

inferioridad que los lleva finalmente a adoptar posiciones autoritarias, dogmáticas, de control de la conducta de los demás y en definitiva de ambición por el poder. Así comienzan los denominados comportamientos sádicos que son los que consisten en infligir daño a los demás con tal de hacer patente la superioridad y el poder.

Siguiendo las aportaciones del prestigioso politólogo David Easton (1917-2014), la existencia y mantenimiento de relaciones de poder requiere de la posesión de un conjunto de medios o recursos, así como de diversas estrategias de imposición (Easton, 1969). Entre los medios, caben destacar los medios físicos y los simbólicos. Los medios físicos están constituidos por el propio cuerpo; los recursos materiales y económicos de los que se dispone, las armas o cualquier instrumento o procedimiento de castigo o agresión. Los medios simbólicos son aquellos que tienen que ver con la cultura social dominante, como el lenguaje, las creencias, el dinero, el estatus social, la posición en la jerarquía de poder, atributos, etc.

En cuanto a las estrategias de imposición y mantenimiento de posiciones de poder se encuentran:

1. Todas las formas de agresión (Intimidación, coacción, castigo, maltrato, tortura, homicidio).
2. Las formas de seducción.
3. La manipulación (engaño, soborno, intriga).
4. La imposición de normas morales, jurídicas o administrativas y culturales.
5. La transacción (negociaciones, alianzas, intercambios).

A partir de estas aportaciones de Easton referidas a las organizaciones podemos establecer que los individuos que disponen de poder personal poseen medios y recursos, ya sea en forma de capacidades físicas, psicológicas o sociales, así como también disponen de estrategias para ejercer su poder. Así pues los individuos con poder personal disponen de altas dosis de autoestima, autoconfianza y capacidades para seducir, convencer e influir en los demás. Pero a su vez y dada su tendencia al narcisismo, la megalomanía o su creciente egocentrismo, acostumbran a minusvalorar o a despreciar las opiniones ajenas incapacitándose así para el ejercicio de la empatía. Paradójicamente este tipo de personas que disponen

de poder personal, asumiendo y aplicando estrategias de control, mando e imposición y dotándose de todo tipo de medios, lo hacen para obtener seguridad, certidumbre, estabilidad y bienestar personal. Sin embargo, y a medida que van desarrollando actitudes autoritarias y de control de la conducta de los demás, se alejan de actitudes empáticas y de comprensión humana por lo que vuelven a sentirse rechazados, aislados, inseguros y temerosos, con lo cual refuerzan aun más sus actitudes autoritarias y sus comportamientos sádicos.

Así pues, las personas con apego al poder tratan siempre de controlar la conducta de los demás, o imponen criterios y deseos derivados de su necesidad de mantener y reproducir su poder económico, político o ideológico. Se trata de personas que por lo general están inmersas en ciclos de bienestar y malestar que se retroalimentan y se manifiestan en conductas de mayor control, dominio e imposición, utilizando para ello todos los recursos y estrategias a su alcance.

Una consideración de sumo interés para analizar los comportamientos de los individuos apegados o aferrados al poder es la que nos ofrecen los psicólogos sociales John French y Bertrand Raven, al describir diversos tipos de poder en los individuos y en las organizaciones. Para estos autores, existen diversos tipos de poder entre los que se encuentran (French; Raven, 1959):

- **Poder coercitivo**: o poder imponer sanciones, castigos, amenazas. Social y políticamente este es poder que utilizan los Estados para controlar a la población y hacer cumplir leyes y normas. Individual o personalmente es el poder de infligir daños, agresiones o amenazas a otra persona, poder que obviamente se basa en la arbitrariedad y el sadismo.
- **Poder de recompensa**. Es la capacidad de ofrecer refuerzos positivos bien para producir cambios en la conducta de los individuos o para estimular, reforzar y asegurar su comportamiento. En las organizaciones este poder se utiliza otorgando premios y reconocimientos. En los individuos este poder se usa para reforzar conductas mediante adulación, regalos, promesas etc. En el comportamiento sádico de los individuos apegados al poder acostumbran a utilizarse las recompensas con los castigos,

agresiones o amenazas. En las conductas de violencia machista o de género, es bastante habitual esta combinación.

- **Poder legítimo.** Socialmente el poder legítimo es aquel que deriva de las leyes y normas establecidas de obligado cumplimiento. Desde un punto de vista psicológico, personal o individual, no existe formalmente un poder legítimo que obligue a someter, imponer o hacer que otra persona satisfaga nuestros deseos o siga nuestros criterios. No obstante, determinados sistemas de creencias y las normas morales que se derivan de ellos, presuponen que existen poderes legítimos en las relaciones personales. Así por ejemplo, en el Antiguo Testamento de la Biblia, ya en el Génesis se dice «... *A la mujer le dijo: “Multiplicaré tus dolores en el parto, y darás a luz a tus hijos con dolor. Desearás a tu marido, y él te dominará”...*». Lo cual obviamente y en el siglo XXI, es una completa aberración.
- **Poder de experto.** Es el que deriva de las capacidades, talentos, competencias y habilidades de una persona en un determinado ámbito de las profesiones o el conocimiento. Ejercido de una forma apegada significa que el experto se considera a sí mismo infalible e inapelable y que por tanto no admitirá la crítica, el juicio o la opinión de alguien ajeno a su ámbito de conocimiento o profesión. Esta conducta se da hoy con cierta frecuencia en profesores especializados o incluso en profesionales de la medicina, lo cual es sin duda una estrategia para defenderse del intrusismo en su profesión o del miedo a la desautorización, ignorando así que hoy, cualquier individuo puede acceder a numerosas fuentes de información y contrastar de forma eficiente las orientaciones que cualquier especialista les ofrezca.
- **Poder de referente.** Es la capacidad de influir en la conductas y creencias de otras personas en función de la admiración, reverencia y adhesión que estas le muestran o profesan. La importancia de este tipo de poder social se refleja en el hecho de las alianzas que establecen las organizaciones políticas y los gobiernos con los poderes religiosos o con figuras de gran fama y prestigio con el fin de dar legitimidad y generar consenso social en torno a las medidas políticas que se adoptan. Las personas apegadas a este poder tienen la tendencia a considerarse iluminadas o dotadas de cualidades extraordinarias o supuestamente divinas y por tanto creen que lo que sienten, piensan, dicen y hacen es siempre la verdad, dada la

iluminación de la que creen que están dotadas. Obviamente y aunque predican la humildad, no son para nada humildes y en el fondo, aunque prediquen también la fraternidad no son ni empáticas ni comprensivas dado que se alimentan de dogmas, falsas creencias y un sentimiento de superioridad que las aleja de la vida real y de los demás. A su vez las personas que les siguen, obedecen y admiran son incapaces de relativizar y cuestionar sus mensajes, de dudar de sus orientaciones o de ejercer de forma autónoma un pensamiento racional y crítico dado que en el fondo se guían exclusivamente por emociones.

- **Poder de información.** Este poder consiste en hacer uso de la información de la que se dispone para manipular, controlar o influir en la conducta de los demás. Socialmente este poder generalmente está en manos de grandes grupos empresariales de comunicación que son los que dirigen, controlan y regulan lo que debe o no ser conocido por la mayoría de la población o la ciudadanía, poder que obviamente obedece y se somete a los intereses ocultos o manifiestos de los propietarios de dichas empresas. Personal y psicológicamente las personas apegadas a este poder son aquellas que se obsesionan con acumular información y datos para hacer valer su autoridad o su prestigio ante los demás. O también aquellas que manejan la información de la que disponen controlando los tiempos y las secuencias de su distribución con el fin de manipular o influir en las creencias, opiniones y valoraciones que los demás hacen de ellas.

Tras todo lo expuesto, no cabe ninguna duda de que el apego al poder, tanto en su uso como en su abuso, causa efectos perversos y dañinos tanto en las personas que ejercen el poder como en las personas que obedecen y se someten a él. La Historia de la Humanidad está repleta de acontecimientos protagonizados por personas, dirigentes y líderes sociales y políticos apegados al poder. Un poder, que aunque se proclame como instrumento para servir a la ciudadanía, en un gran número de ocasiones, por no decir en casi todas, se comporta como un fin en sí mismo que debe ser reproducido, mantenido y eternizado. Las personas apegadas al poder son aquellas que se consideran indispensables, insustituibles y a menudo infalibles y es esta falsa creencia o esta distorsión cognitiva la que los lleva a mantener y conservar el poder a toda costa utilizando para ello todos los medios y recursos que sean necesarios. Se trata por tanto de personas incapaces de razonar objetivamente y de comprender la complejidad de los hechos humanos y

sociales, así como también de razonar éticamente o en base a valores éticos universales, dado que lo único que les interesa por encima de todo es seguir ocupando el poder indefinidamente.

En el libro “*La Paradoja del poder: cómo ganamos y perdemos influencia*”, de Dacher Keltner, se describe el fenómeno de “*la paradoja del poder*” como:

«...un patrón según el cual las personas con mayor poder tienden a perder las cualidades positivas que los llevaron a ocupar esos lugares promoviendo los intereses de los demás como la empatía, la colaboración, la apertura, la imparcialidad y el intercambio. Es decir, las personas se elevan en función de sus buenas cualidades, pero su comportamiento empeora cada vez más a medida que ascienden. Todavía más: ganan el poder con la empatía, lo pierden con la arrogancia (...) La enfermedad del poder es un tema recurrente en la ciencia política y en la neurociencia. Según el neurólogo David Owen: "Las presiones y la responsabilidad que conlleva el poder terminan afectando el carácter de las personas". El síndrome de Hubris (o adicción al poder) se caracteriza porque la persona que lo padece es prepotente, tiene ideas fijas preconcebidas y rechaza posturas que no sean afines a sus ideas, agudiza su conducta narcisista siendo incapaz de cambiarla, y acaba dominado por su ego desmedido. Es un trastorno de la personalidad transitorio y revierte cuando la persona abandona el poder...» (Gutiérrez-Rubí, 2019, p. 2).

3.7.- Referencias

AMORES H., Álvaro. **Perfeccionismo, miedo al fracaso y síntomas depresivos**. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2017. Disponible en:
<https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/23179/1/TFM000700.pdf> Acceso en: 24 jun. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad líquida**. México DF : Fondo de Cultura Económica, 2003.

BECK, Aaron; RUSH, John; SHAW, Brian y EMERY, Gary. **Terapia cognitiva de la depresión**. Bilbao: Descleé de Brouwer. 2005.

CHODRON, Thubten. **Corazón abierto, Mente lúcida**. Novelda (Alicante): Dharma, 2013. Edición de Kindle.

BUBER, Martin. **Yo y Tú**. Madrid: Caparrós. 1993.

DELORS, Jacques et. al. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana&Unesco, 1996.

DE ROSA, Lorena. **Factores mantenedores del perfeccionismo desadaptativo o clínico**. Buenos Aires. Facultad e Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 2012. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-072/210.pdf> Acceso:24 jun. 2023

EASTON, David. **Esquema para el análisis político**. Buenos Aires: Amorrortu, 1969.

ELLIS, Albert. **Cómo vivir con un neurótico en casa y en el trabajo**. Barcelona: Obelisco, 2005.

ESTEFANÍA, Joaquín. **El poder en el mundo**. Barcelona: Plaza&Janés. 2000.

FRENCH, John; RAVEN, Bertrand. **The Bases of Social Power**. Universidad de Michigan, 1959. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/215915730_The_bases_of_social_power Acceso:2 jul. 2023.

FROMM, Erich. **El arte de amar**. Buenos Aires. Paidós. 1963

_____. **Sobre la desobediencia y otros ensayos**. Paidós. Barcelona, 1984.

GOLEMAN, Daniel. **Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas**. Barcelona: Kairós, 2003.

GUTIÉRREZ-RUBÍ, Antoni. **La paradoja del poder**. Infobae, 2019. Disponible en: <https://www.infobae.com/opinion/2019/01/02/la-paradoja-del-poder/> Acceso:2 jul. 2023.

LÓPEZ, José Antonio. **Antídotos para la mente**. Diálogo con la ética budista. 2021. Disponible en: <https://www.academia.edu/> Acceso:23 jun. 2023.

LOY, David. **Codicia, agresividad e ignorancia, los tres "venenos" del budismo**. Clarín. 2015. Disponible en: https://www.clarin.com/ser-zen/budismo-codicia-agresividad-ignorancia_o_rJNuMwcP7l.html Acceso:24 jun. 2023.

MELLO, Anthony de. **Un minuto para el absurdo**. Bilbao: Sal Terrae, 2003

_____. **Redescubrir la vida**: despierta a la belleza de la realidad y redescubre la vida que te has estado perdiendo. Móstoles (Madrid): Gaia, 2018. Edición Kindle.

MORAES, Maria C. **Ecologia dos saberes**. Complexidade, transdisciplinariedade e educação. São Paulo: Antakarana WHH-Prolibera, 2008b

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO. 1999.

RUSSELL, Bertrand. **La conquista de la felicidad**. Barcelona: Edición Kindle, 2021.

VELA M., Oscar. **Psicopatología del amor**. Piura (Perú): Universidad César Vallejo. Revista de Psicología Vol. 9 2007. Disponible en: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rev_psicologia_cv/v09_2007/pdf/a10.pdf Acceso:25 jun. 2023.

4.- Emociones destructivas: miedo, ira y culpa

«...Uno de los hilos que trenzan la historia de la humanidad es el continuo afán por librarse del miedo, una permanente búsqueda de la seguridad y, recíprocamente, el impuro deseo de imponerse a los demás aterrorizándolos...»

MARINA, José Antonio
Anatomía del miedo. 2007, p. 9

Como hemos señalado en el capítulo anterior, la emoción más destructiva para los budistas y creemos que para cualquier persona es sin duda alguna el apego o la vinculación emocional obsesiva y dependiente a objetos, personas y creencias. Su base reside en una profunda inseguridad y temor a asumir la responsabilidad de tomar decisiones y de aceptar sus consecuencias. En esta medida el apego se alimenta del miedo.

Cuando el apego no se puede conseguir, cuando la persona no puede acceder o disfrutar del objeto de apego, ya sea de una cosa material, una persona o una creencia, desencadena un proceso intenso de frustración y a su vez de rabia. Es como la reacción que tienen los niños cuando se les suprime o se les quita el objeto que les proporciona placer. Sin embargo en los adultos, la imposibilidad de satisfacer un deseo y la consiguiente intolerancia a la frustración puede desencadenar explosiones de ira que incluso pueden terminar en violencia física y psicológica contra la persona objeto de apego. Este es el caso por ejemplo de los hombres y sus conductas de agresividad y violencia contra las mujeres que es lo que conocemos como “violencia de género”. Así el miedo a perder el objeto de apego o el hecho en sí de perderlo desencadena generalmente ira.

En el mismo sentido, las explosiones de ira, una vez ocurridas producen en la persona apegada un profundo sentimiento de culpa, que puede ampliarse a otros hechos y situaciones que la persona apegada haya realizado o protagonizado en el pasado. Es muy común por ejemplo, que en el caso de los hombres que ejercen violencia de género contra las mujeres, terminen por expresar un profundo e intenso arrepentimiento y dolor por lo que han hecho de modo que intentan por todos los medios pedir perdón a la mujer

agredida. Se trata obviamente y en este caso, de una respuesta de culpa aparente cuyo fin es mostrar arrepentimiento para conseguir nuevamente el objeto de deseo o con el que está ansiosamente vinculado.

En definitiva, lo que queremos decir, es que el apego insano está en la base de las conductas de miedo, ira y culpa, de aquí que nos detengamos a analizarlo con un poco de más detalle.

4.1.- El miedo

Como es sabido, el miedo es la respuesta que nuestro organismo realiza ante la inminencia o la presencia de un peligro, daño o situación que perjudica a nuestra supervivencia. En esta medida, el miedo posee sin duda un carácter adaptativo y positivo en cuanto nos alerta de peligros y amenazas. Sin embargo, el miedo puede ser también una emoción que se desencadena a partir de acontecimientos y estímulos irreales o imaginados de lo cual se derivan tanto conductas inapropiadas que nos generan sufrimiento, como también trastornos psicopatológicos.

El miedo es junto a la ira, una de las emociones que se conocen y se han estudiado desde los tiempos más remotos. Son numerosísimos los estudios que se han realizado desde las más diferentes perspectivas, ya sean filosóficas, espirituales, religiosas, psicológicas, ideológicas, políticas y por supuesto neurobiológicas. Así por ejemplo, desde la filosofía occidental, Epicuro (341 aC. - 271 aC.) creía que había cuatro tipos de miedos: el miedo a los dioses; el miedo a la muerte; el miedo al dolor y el miedo al fracaso en la búsqueda del bien. En el mismo sentido, la perspectiva filosófica del miedo ha sido analizada, entre otros, por autores como como Hobbes (1588-1679); Pascal (1623-1662); Kierkegaard (1813-1855); Nietzsche (1844-1900); Scheler (1874-1928) y Heidegger (1889-1976)¹²

4.1.1.- El miedo en el cerebro

Hoy día se conocen muy bien los mecanismos cerebrales que disparan mantienen y reproducen el miedo, tanto en animales como en humanos. Desde que en 1937 el neurólogo estadounidense James Papez (1883-1958)

¹² Un breve y excelente resumen de las aportaciones de la filosofía occidental al estudio del miedo se encuentra en el documento de María Estela Navarro Robles (2007). *Reflexiones filosóficas sobre el miedo como un elemento fundamental desde un punto de vista social*. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-066/1839.pdf> Acceso: 8 jun. 2023.

descubriera que la información recibida por los sentidos se transmitía por dos canales diferentes, uno cognitivo que asciende a la corteza cerebral, y otro, afectivo, que pasa a la amígdala, el hipocampo y otras estructuras límbicas, se han realizado numerosos descubrimientos. Así por ejemplo, en los años sesenta del pasado siglo, el neurocientífico Paul McLean (1913-2007) formulaba su famosa “*Teoría del cerebro triuno*”. Teoría que considera la existencia de tres cerebros en uno: el *cerebro reptiliano*, la estructura más primitiva, encargada de funciones como la regulación del ritmo cardíaco, la respiración y la temperatura corporal; el *cerebro límbico* que es el responsable de las emociones y la motivación y por último, el *neocórtex*, la estructura más evolucionada que se ocupa de las funciones cognitivas complejas como el pensamiento abstracto y el lenguaje. Así llegamos también a la Teoría de Ledoux que plantea que todo el cerebro entero es emocional y no solamente el cerebro límbico de McLean, dado que tal vez no haya un solo sistema emocional en el cerebro, sino muchos. (Ledoux, 1999, p. 113).

En la actualidad, diversas investigaciones con ratones han demostrado que la formación de la memoria del miedo está asociada al fortalecimiento de las vías neuronales entre dos áreas del cerebro: el hipocampo, que responde a un contexto particular y lo codifica, y la amígdala, que desencadena un comportamiento defensivo, incluidas las respuestas de miedo. En estas investigaciones se señala también que la capacidad de nuestros cerebros para formar una memoria de miedo asociada con una situación que predice peligro es altamente adaptativa, ya que nos permite aprender de nuestras experiencias traumáticas pasadas y evitar esas situaciones peligrosas en el futuro. (National Geographic, 2022).

No cabe duda pues, de que la emoción de miedo está programada en nuestro cerebro, pero al mismo tiempo el miedo también se aprende. Para Ledoux, parte de nuestra memoria de los miedos es indeleble lo cual nos ayuda a estar preparados de antemano antes de que se dispare la emoción. Sin embargo, esta capacidad de aprender el miedo de forma indeleble puede ser muy perjudicial, en el sentido de que ese aprendizaje puede estar basado en peligros irreales, irracionales y puramente imaginarios.

4.1.2.- Las causas del miedo

Un breve repaso a las causas del miedo, nos indica que históricamente el miedo ha sido ocasionado, además de por toda clase de hechos y aconteci-

mientos catastróficos como son los cataclismos, guerras, hambrunas, epidemias y pandemias, ha sido estimulado también tanto por las religiones como por las estructuras de poder.

Si bien es verdad que todas las religiones no son iguales, lo cierto es que las religiones al estar vinculadas o transformarse en estructuras de poder, han ocasionado un gran daño en las mentes de las personas. Un daño consistente en hacer que los individuos incorporen y acepten en sus mentes y comportamientos, situaciones irreales de peligro o amenaza. Este es el caso por ejemplo de los castigos eternos, el fuego de los infiernos, las obligaciones imprescriptibles, la obediencia debida y mil formas de distorsionar la conciencia de los individuos mediante todo tipo de chantajes y creencias irracionales y amenazantes. En este punto resulta sorprendente y no menos rechazable, que todas estas creencias irracionales han sido siempre promovidas en la infancia, una etapa en la que la capacidad de juicio, análisis, discernimiento y pensamiento crítico no está lo suficientemente desarrollada. Una evidencia que explica su perdurabilidad, al mismo tiempo que la insistencia de religiones e iglesias en que la Religión sea materia obligatoria de enseñanza en las escuelas.

En este sentido, el reconocido filósofo, matemático, escritor y Premio Nobel de Literatura Bertrand Russell (1872-1970) nos señala que el miedo es el fundamento de la religión y así nos dice:

«...La religión se basa, principalmente, a mi entender, en el miedo. Es en parte el miedo a lo desconocido, y en parte, como dije, el deseo de pensar que se tiene un hermano mayor que va a defenderlo a uno en todas sus cuitas y disputas. El miedo es la base de todo: el miedo de lo misterioso, el miedo de la derrota, el miedo de la muerte. (...) las enseñanzas de Cristo, tal como aparecen en los Evangelios, han tenido muy poco que ver con la ética de los cristianos. Lo más importante del cristianismo, desde un punto de vista social e histórico, no es Cristo, sino la Iglesia, y si vamos a juzgar el cristianismo como fuerza social, no debemos buscar nuestro material en los Evangelios (...) Lo que se aplica al cristianismo es igualmente cierto en el budismo. Buda era bondadoso y esclarecido; en su lecho de muerte se reía de sus discípulos porque creían que era inmortal. Pero los sacerdotes budistas —como existen en el

Tíbet, por ejemplo—, han sido obscurantistas, tiranos y crueles en el más alto grado...» (Russell, 1979, p. 17-19).

Para el filósofo José Antonio Marina, el miedo está relacionado con las religiones en cuanto que si estas prometen la salvación, ya de antemano nos están diciendo que existe un peligro del que nos debemos salvar:

«...A los dioses se les teme. Para ligar el hombre a los dioses, nada mejor que el miedo. En este punto, Jesús de Nazaret fue una excepción, al insistir, frente al legalismo judío, en la idea de un Dios paternal y bondadoso. Pero el miedo fue el gran instrumento de adoctrinamiento moral. La imaginería del infierno, la detallada descripción de los tormentos eternos, fueron el tema estrella de la elocuencia sagrada. EL miedo a la condenación eterna dio origen a una imaginería terrorífica, usada a mansalva por los predicadores. Llegó a producir una literatura de sadismo teológico...» (Marina, 2007, p. 69).

En cuanto al miedo provocado y animado por las estructuras de poder y las ideologías autoritarias y dogmáticas, hay necesariamente que recordar aquí las contribuciones realizadas por la obra de Erich Fromm, especialmente en su conocida *“Miedo a libertad”* (Fromm, 1980). Para Fromm el ser humano de su época y creemos que también el actual, está sometido a sentimientos de impotencia, aislamiento y soledad que no puede soportar. Sentimientos que procura afrontar mediante los más diversos procedimientos, entre otros, el de la sumisión a un líder supuestamente carismático que le proporciona imaginariamente seguridad, protección y cuidado.

En este punto creemos que el actual sentimiento social generalizado de incertidumbre, vulnerabilidad, soledad e individualismo son en realidad derivaciones del miedo. Un miedo, que junto al odio, es estimulado tanto por religiones fundamentalistas, como por ideologías fascistas o neofascistas y por el propio modelo económico neoliberal. (Tamayo, 2020). Una estimulación que penetra en todas las capas sociales y se amplifica gracias a los potentes altavoces de los grandes medios de comunicación de masas. Son estos medios los que se encargan de suministrarnos a cada instante informaciones acerca de desgracias, conflictos, accidentes, guerras,

asesinatos y los más diversos delitos, provocando así un sentimiento de desamparo generalizado. Y este desamparo, convenientemente orientado, termina finalmente por convertirse en adhesión incondicional hacia líderes autoritarios, con lo cual el fascismo y sus derivaciones vuelven a tener éxito en pleno siglo XXI. Se trata pues de un fenómeno sociopolítico y cultural basado en la generación de miedo y odio. Algo que podemos constatar actualmente, tanto en América como en Europa y que se puede verificar en el crecimiento de fuerzas políticas de ultraderecha.

Las causas del miedo son obviamente muy numerosas y de diferente naturaleza, ya sea corporal, personal, física, social, cultural, política e ideológica, o ya se trate de que esas causas sean reales y objetivas, o imaginadas e irracionales. En consecuencia, el catálogo de los miedos es también muy amplio y variable dado que su intensidad, frecuencia y afectación oscila entre miedos que se pueden sobrellevar y eliminar y miedos insoportables de carácter psicopatológico que requieren de tratamiento terapéutico ya sea psiquiátrico o psicológico. No obstante, como nos dice el budismo, el sufrimiento siempre va a estar ahí, ya sea producido por el miedo a no conseguir lo que deseamos y la clásica triada del miedo a la vejez, la enfermedad y la muerte.

Dice José Antonio Marina, que la “*afectividad negativa*” es:

«...la propensión de un individuo a experimentar una variedad de emociones negativas como el miedo, la tristeza, la culpa, en una gran variedad de situaciones, incluso en la ausencia de un estímulo negativo (...) La afectividad negativa es una constante fuente de ocurrencias: busca estímulos negativos, interpreta de modo pesimista los sucesos neutros, estrecha la atención, frecuentemente la vuelve sobre el propio sujeto, recuerda con gran precisión los hechos negativos, lanza sin parar a la conciencia pensamientos intrusivos, tiende a la rumiación y provoca una ansiedad desagradable, disfórica, que está presente en muchos trastornos afectivos...» (Marina, 2007, p. 90-91, 97).

Así, las personas con afectividad negativa tienden a considerar los objetos de su entorno, ya se trate de situaciones, hechos, objetos o personas, como amenazantes a su seguridad. En este sentido, Marina nos habla de tres

tipos de personalidad: la personalidad recibida, que es la heredada genéticamente de nuestros progenitores; la personalidad aprendida o carácter que se adquiere o se construye mediante las más diversas experiencias y condicionamientos culturales y sociales y la personalidad elegida, que es aquella que conoce sus posibilidades y fortalezas y se enfrenta de un modo personal a las dificultades intentando superarlas. (Marina, 2007, p. 98-99).

No cabe duda pues, que los tipos de miedo no solo dependen o están vinculados con nuestro temperamento (innato) y nuestro carácter (aprendido) y la intensidad de estos varia desde conductas en gran medida soportables y abordables hasta aquellas de carácter psicopatológico que requieren de terapia.

4.1.3.- Tipos de miedo

En cuanto a los miedos de baja o media intensidad o con muchas posibilidades de ser superados si somos capaces de detectar y eliminar nuestras creencias irracionales y adoptar una actitud positiva, Marina considera que están el miedo a las escenas violentas; el miedo a los conflictos; el miedo a la soledad; el miedo al hundimiento de la cultura; el miedo a tomar una posición firme y la vergüenza. (Marina, 2007, p. 112-133).

Respectivamente, entre los miedos de alta intensidad y duración o patológico, que requiere de tratamiento psicológico y/o psiquiátrico, se encuentran el trastorno de pánico; las fobias específicas; las fobias sociales, el estrés postraumático, el trastorno obsesivo compulsivo y la angustia o trastornos de ansiedad generalizada. (Marina, 2007, p. 137-138).

En cualquier caso, ya se trate de miedos de alta o baja intensidad y duración, afrontar el miedo es sin duda alguna una competencia básica y trascendental para nuestro desarrollo personal y social y para nuestro bienestar psíquico y corporal. Precisamente una de las grandes paradojas de la sociedad de nuestro tiempo, es que a la vez que gozamos de las ventajas de los avances científicos y tecnológicos, así como de niveles relativos de bienestar social según el país que consideremos, los seres humanos somos en mayor en menor medida rehenes del miedo. Así por ejemplo, el profesor Guillermo Rojas nos señala una amplia relación de miedos contemporáneos de la que destacamos los que hemos considerado más importantes para nuestro desarrollo (Rojas, 2012):

1. **Miedo al pasado.** Quedar atrapado por recuerdos del pasado que deseamos evitar o reproducir siendo incapaces de vivir el presente o el aquí y el ahora con plenitud.
2. **Miedo a ser feliz.** Tendencia a considerar nuestra vida presente desde la óptica de la frustración, el desencanto y el pesimismo. Quedar atrapado por pensamientos y sentimientos negativos o tóxicos. Incapacidad para vivir la propia vida de un modo productivo, creativo y esperanzado.¹³
3. **Miedo a expresar afectos.** Incapacidad para dar y recibir cariño. Miedo a ser considerado ridículo o raro al manifestar conductas de acogimiento y ofrecer gestos de cordialidad, acogimiento, agradecimiento, bondad y cariño.
4. **Miedo a cometer errores.** Ansiedad e incapacidad para relativizar éxitos y fracasos. Desarrollar conductas de responsabilismo y perfeccionismo. Importancia excesiva a la opinión o valoración que hacen los demás de nosotros mismos. Bloqueos ante la realización de tareas que consideramos importantes. Baja autoestima. Soberbia, orgullo, vanidad. Incapacidad para afrontar una tarea con serenidad y siguiendo un procedimiento racional. Incapacidad para asumir y aprender de los errores.
5. **Miedo a decir NO.** Incapacidad para reivindicar la propia dignidad y afirmar nuestros valores. Incapacidad para denunciar y revindicar la igualdad ante situaciones de discriminación o de lesión de nuestros derechos. Ausencia de asertividad.
6. **Miedo al sufrimiento.** Ausencia de comprensión de la volatilidad de nuestros estados emocionales y el cambio constante de nuestra existencia vital cotidiana. Creer que necesariamente siempre tenemos que estar gozando, disfrutando y viviendo acontecimientos de placer, alegría y satisfacción. Apego o dependencia de personas, objetos, creencias y deseos. Incapacidad para soportar el dolor, el displacer o el sufrimiento. Intolerancia a la frustración. Incapacidad

¹³ No puedo evitar aquí recordar la maravillosa canción del cantautor brasileño Gonzaguinha, titulada “O Que É, o Que É?” cuyo estribillo dice así: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, e cantar, e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz, Eu sei, eu sei, que a vida devia ser bem melhor e será! Mas isso não impede que eu repita, é bonita, é bonita e é bonita”

para mediatizar los deseos. Incapacidad para discriminar aquello que depende de nosotros de lo que depende de lo que está fuera de nosotros.

7. **Miedo a arriesgar.** Incapacidad para realizar apuestas conscientes y creativas para hacer frente a nuestras necesidades de autorrealización y a nuestro derecho a vivir con integridad y dignidad. Incapacidad para comprometerse y luchar por valores éticos universales de forma sostenida. Miedo a innovar, a descubrir alternativas más explicativas y eficaces para resolver nuestros problemas. Incapacidad para afrontar retos y desafíos. Miedo a pensar, diseñar, elaborar, ejecutar y evaluar proyectos ya sean personales, sociales o profesionales. Sometimiento incondicional a rutinas, costumbres, tradiciones y axiomas no verificados. Incapacidad para comprender que todo camino comienza siempre por un primer paso y que como decía el poeta Don Antonio Machado “*no hay camino, se hace camino al andar*”
8. **Miedo a la crítica.** Incapacidad para aceptar nuestros errores y aprender de ellos. Sentimientos de inferioridad y autocupabilidad paralizantes e incapacitantes. Imposibilidad para autoconocerse y reflexionar de la forma más objetiva posible sobre las causas y consecuencias de nuestro comportamiento. Escaso desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico.
9. **Miedo al diálogo.** Actitud de resistencia y negación de la necesidad de resolver conflictos de forma pacífica sin ganadores ni perdedores. Incapacidad para la escucha atenta. Escasas dosis de empatía y comprensión humana. Creencia en dogmas o en principios inmutables y universales. Ausencia de horizontalidad, confianza y respeto mutuo. Incapacidad para reconocer al otro como legítimo. Incapacidad para negociar, mediar, tolerar y transigir. Incapacidad para establecer lazos de confianza y respeto mutuo.
10. **Miedo a proponerse metas.** Creencias irracionales acerca de nuestra capacidad, no solo para plantearnos objetivos y metas, sino también para elaborar proyectos de cualquier índole manteniendo y sosteniendo la motivación y el esfuerzo. Incapacidad para gozar con el trabajo bien hecho. Incapacidad para entregarse apasionadamente

a cualquier tarea que nos haga *fluir*¹⁴ y gozar con el trabajo. Desarmonía o contradicciones entre lo que sentimos, pensamos, decimos y hacemos. Pereza, indolencia, abandono, dejadez y procrastinación¹⁵.

11. **Miedo al cambio.** Fijación o creencia irracional consistente en considerar la vida personal, social y profesional como algo que necesariamente tiene que estar rutinizado, ordenado, programado y sistematizado de forma escrupulosa y milimétrica. Pensamiento lineal y unidireccional incapaz para el pensamiento complejo. Tendencia al dualismo asociada a la incapacidad de percibir de que siempre existe una o varias posibilidades para afrontar una situación indeseable, un conflicto o un problema. Incapacidad para concebir la esperanza como una posibilidad con diferentes grados de probabilidad.

En suma y como nos señala el budismo, el miedo es la emoción más destructiva de todas en cuanto que nos impide de forma permanente desarrollar nuestra plena humanidad y percibir lo más objetivamente posible la realidad. Y esto es así porque el miedo está estrechamente ligado con nuestro ego, de forma que a mayor egocentrismo, egolatría y egoísmo mayores posibilidades tenemos de que aparezca el miedo. Es en definitiva el miedo a dejar de ser lo que somos, a darnos cuenta de la realidad, a perder

¹⁴ Fluir es un concepto de la Psicología Positiva elaborado en 1975 por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi. Fluir es la emoción sensación consistente en estar trabajando o realizando algo sin esfuerzo y con altas dosis de entusiasmo. Los estados de flujo son experiencias en las que nos da la sensación de que no pasa el tiempo aunque lo que estemos haciendo requiera de mucho esfuerzo, atención y cuidado. Experiencias que cuando finalizan llegamos a considerarlas como las mejores de nuestra vida. Están acompañadas de altos grados de atención y concentración y en su desarrollo funcionan continuamente como mecanismos de retroalimentación. Permiten por tanto sostener la motivación y el esfuerzo, al mismo tiempo que proporcionan una experiencia placentera o gratificante. Exigen un equilibrio entre las capacidades de las que disponemos y las oportunidades para realizar o hacer algo. Se trata por tanto de momentos y experiencias plenas de autorrealización que emergen cuando percibimos un desafío que requiere de nosotros un importante esfuerzo. Desafío que necesariamente no puede ser ni demasiado alto, de forma que nos produzca sentimientos de impotencia y debilidad, como tampoco demasiado bajo de forma que nos ocasione falta de atención y aburrimiento. (Csikszentmihalyi, 1997).

¹⁵ La procrastinación es una actitud consistente en postergar de forma indefinida cualquier acción que nos hayamos propuesto o sea necesario y urgente realizar. Es el dejar todo para después o para mañana quedando atrapados en la indolencia, la pereza o en la comodidad que nos proporcionan otras tareas. Es la incapacidad para sostener la motivación y el esfuerzo.

nuestros seres queridos o nuestras pertenencias y el miedo a morir, entre otros, los que provocan en nosotros estados de angustia, ansiedad y en suma de infelicidad.

4.2.- La ira

En el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, la ira se define mediante cuatro acepciones: « 1. *Sentimiento de indignación que causa enojo*; 2. *Apetito o deseo de venganza*; 3. *Furia o violencia de los elementos de la naturaleza* y 4. *Repetición de actos de saña, encono o venganza*.» Así pues, la ira en el lenguaje cotidiano se la asocia a irritación, enfado y cólera ocasionada por un acontecimiento frustrante que lesiona o daña nuestros deseos, nuestros derechos o a nuestra propia persona, lesiones o daños que pueden ser reales y objetivos o irreales y puramente imaginarios. Desde este punto de vista la ira puede actuar como manifestación de huida, lucha, agresión o de un fuerte estado de crispación, turbación y enfado. Como todas las emociones, la ira posee tres componentes: neurofisiológico, cognitivo y comportamental.

La emoción humana de la ira se conoce desde la más remota antigüedad. Así por ejemplo para el budismo la ira forma parte, junto al deseo y al engaño, de la conocida doctrina de “*Los tres venenos*” de la mente. Para el budismo se trata, más que de una emoción, de una pasión que puede arrastrarnos a causar daño a los demás y a todos los seres vivos, algo que como sabemos ha sucedido siempre a lo largo de la Historia. A la ira o aversión en términos budistas, se suman también el apego, el odio, la venganza, la agresión, la violencia y en definitiva un intenso estado de perturbación interior. En este sentido, la ira también incluye rabia, apego, codicia, ambición, odio e ignorancia o ausencia total de discernimiento y serenidad.

Para el cristianismo la ira forma parte de la doctrina de “*Los siete pecados capitales*” entre los que se encuentran además la **lujuria**, o deseo sexual irrefrenable. La **avaricia**, o el deseo de acumulación de bienes materiales. La **pereza**, o deseo de no implicarse, trabajar, esforzarse o arriesgarse por nada. La **soberbia** o narcisismo y egolatría extrema. La **envidia** o deseo y avidez por lo ajeno manifestándose por el placer de comprobar como los demás fracasan o sufren por algún motivo. Y finalmente la **gula** o el apetito desmedido por la comida y la bebida o también por el deseo extralimitado de vivir numerosas experiencias. Esta doctrina, está en

la base de la teoría psicológica y terapéutica del “Eneagrama de la personalidad” del que ya tendremos oportunidad de hablar más adelante.

Sin embargo, aunque para el cristianismo la ira es un “pecado capital”, el Antiguo Testamento está lleno de declaraciones terroríficas acerca de la “Ira de Dios” o “Ira santa” que desgraciadamente forman parte de las creencias irracionales y dogmáticas de diversas iglesias cristianas, entre ellas la católica. Así por ejemplo en el libro del Deuteronomio que es un compendio de textos escritos en diferentes épocas, y proveniente de diversas fuentes, se dice textualmente:

«... 15 Pero acontecerá, si no oyeres la voz de Jehová tu Dios, para procurar cumplir todos sus mandamientos y sus estatutos que yo te intimo hoy, que vendrán sobre ti todas estas maldiciones, y te alcanzarán. 16 Maldito serás tú en la ciudad, y maldito en el campo. 17 Maldita tu canasta, y tu artesa de amasar. 18 Maldito el fruto de tu vientre, el fruto de tu tierra, la cría de tus vacas, y los rebaños de tus ovejas. 19 Maldito serás en tu entrar, y maldito en tu salir. 20 Y Jehová enviará contra ti la maldición, quebranto y asombro en todo cuanto pusieres mano e hicieres, hasta que seas destruido, y perezcas pronto a causa de la maldad de tus obras por las cuales me habrás dejado. 21 Jehová traerá sobre ti mortandad, hasta que te consuma de la tierra a la cual entras para tomar posesión de ella. 22 Jehová te herirá de tisis, de fiebre, de inflamación y de ardor, con sequía, con calamidad repentina y con añublo; y te perseguirán hasta que perezcas. 23 Y los cielos que están sobre tu cabeza serán de bronce, y la tierra que está debajo de ti, de hierro. 24 Dará Jehová por lluvia a tu tierra polvo y ceniza; de los cielos descenderán sobre ti hasta que perezcas...».

Aunque a la luz del conocimiento del que disponemos hoy acerca de lo textos del Antiguo Testamento, se trata sin duda de relatos míticos, metafóricos, narrativos y poéticos que no pueden en ningún caso interpretarse de modo textual, lo cierto es, que este tipo de textos son utilizados por las iglesias fundamentalistas y sus dirigentes para atemorizar e infligir miedo a sus adeptos. Y si esto lo trasladamos a creencias políticas, ya tenemos servido el caldo de cultivo que alimenta internacionalmente el odio

como muy bien nos argumenta el teólogo español Juan José Tamayo. (Tamayo, 2020).

En este brevísimo recorrido histórico no hay que olvidar a los filósofos estoicos y en particular a Séneca (4 aC-65 dC) que dedicó una obra completa al estudio de la ira y a los remedios para controlarla y superarla para evitar la violencia, el daño y el sufrimiento. En su obra “*De la ira*”, Séneca nos dice que la ira es

«...la pasión, más sombría y desenfrenada de todas. Las otras tienen sin duda algo de quietas y plácidas; pero esta es toda agitación, desenfreno en el resentimiento, sed de guerra, de sangre, de suplicios, arrebatos de furores sobrehumanos, olvidándose de sí misma con tal de dañar a los demás, lanzándose en medio de las espadas, y ávida de venganzas que a su vez traen un vengador (...) la ira hiere a uno en su lecho, a otro en el sagrado del banquete; inmola a éste delante de las leyes en medio del espectáculo del foro, obliga a aquél a dar su sangre a un hijo parricida; a un rey a presentar la garganta al puñal de un esclavo, a aquel otro a extender los brazos en una cruz...» (Séneca, 2016, p. 3-4).

En la actualidad son numerosos los estudios de Psicología y Neurociencia que señalan a la ira como una de las emociones más negativas y destructivas que existen. Su desencadenamiento y manifestación producen con mucha frecuencia violencia, agresión y daño objetivo a personas y cosas, además de daños internos tanto corporales (cardiopatías, hipertensión, diabetes, trastornos inmunológicos y endocrinos, etc.) como mentales (sufrimiento interior, culpabilidad, obsesiones, fobias, neurosis, psicosis, etc.)

Desde la Psicología se han realizado numerosas definiciones de la ira, así por ejemplo se pueden destacar las de Izard (1993), así como las de Danesh (1977) o Berkowitz (1993, 1999), las cuales se basan en la evidencia de que el organismo responde ante la percepción de una amenaza con un impulso de ataque, que sería la ira, o con un impulso de huida, más relacionado con el miedo y la ansiedad. Una idea que es matizada por Rothenburg (1971) para el cual, en organismos superiores, la ira se desencadenará en contextos significativos para el sujeto que la manifiesta.

En igual sentido para Averill (1982) la ira es una respuesta emocional que se dispara y desarrolla en conformidad con un rol social que hay que defender, preservar o cuidar. (Pérez et. al., 2008).

Para los autores referenciados, en las últimas décadas se han realizado numerosos estudios que plantean la existencia de tres maneras o estilos de afrontar la ira. La “*Ira interna*”, la “*Ira externa*” y el “*Control de ira*”. La “*Ira interna*” es un estilo de afrontamiento de la ira que consiste en reprimir el estado emocional y hacer un esfuerzo por ocultar, no manifestar o suprimir el enfado, la irritación o la cólera, si bien la ira permanece y opera en el interior. La “*Ira externa*” es aquella que se manifiesta en forma de conducta verbal o física, agresiva, evasiva, colérica, perturbada y violenta hacia personas u objetos. El tercer estilo, “*Control de la ira*” consiste en poner en marcha estrategias para disminuir la intensidad y la duración de la ira, autoanalizando el propio estado y buscando aquellos acontecimientos, causas o razones que han provocado el estado de ira.

Desde un punto de vista filosófico, la prestigiosa filósofa Martha Nussbaum nos señala que la ira es un verdadero problema moral. De aquí que el perdón se suele considerar a menudo como una moderación o una disminución de los estados iracundos. Para diversos filósofos la ira forma parte de los denominados comportamientos y/o actitudes reactivas que incluyen también la culpa, el resentimiento, la indignación y la venganza o retribución. Para la profesora Martha Nussbaum, citando a Aristóteles, la ira es:

«... “apetito penoso de venganza imaginada por causa de un desprecio imaginado contra uno mismo o contra los que nos son próximos, sin que hubiera razón para tal desprecio”. Por lo tanto, la ira se relaciona con: 1) Desprecio o ultraje. 2) De uno mismo o de personas cercanas a uno. 3) Llevado a cabo de modo injusto o inapropiado. 4) Acompañado de dolor. 5) Que despierta un deseo de retribución...» (Nussbaum, 2018, p. 35-38).

Para Nussbaum, cuando la ira incluye insultos, desprecios o ser tratado como si tu persona no importara a nadie, la base de la ira se encuentra en la amenaza a la posición que cada individuo tiene o cree que tiene en el contexto social. De aquí que esta ira pueda ser considerada como «...**daño de estatus**...». Así pues,

«...somos propensos a la ira en la medida en que nos sentimos inseguros o sin control en relación con el aspecto de nuestras metas que se han atacado y en la medida en que esperamos o deseamos tener control. La ira busca restaurar el control perdido y, por lo regular, logra al menos generar la ilusión de que así fue. Si una cultura alienta a las personas a sentirse vulnerables ante las afrentas y los ultrajes en una amplia gama de situaciones, alienta también las raíces de la ira enfocada en el estatus...» (Nussbaum, 2018, p. 42-43).

Evidentemente la ira se relaciona o está vinculada también con la venganza o retribución. Así Nussbaum, citando de nuevo a Aristóteles, nos dice que la ira destaca por un movimiento hacia delante que resulta placentero y que puede apuntar a la esperanza. En esta medida, la ira puede resultar constructiva en cuanto que *«...La venganza imaginada se considera como algo que mitiga de cierta manera el dolor o resarce el daño...»*. Ante este deseo de venganza real o imaginada como procedimiento de restauración del daño infligido, Nussbaum se pregunta:

«...¿por qué alguien que ha sido herido gravemente vería con esperanza el momento de hacerle algo desagradable al infractor? Si tuviéramos una explicación no cognitiva de la ira, no habría nada más que decir: simplemente es así como funcionan los mecanismos innatos. Sin embargo, nuestra explicación no es de ese tipo, por lo que debemos entender este acertijo (pues se trata de un acertijo). Hacer algo al infractor no revive a los muertos, no hace que una extremidad rota sane ni deshace una violación sexual. Entonces, ¿cómo las personas creen eso? O ¿exactamente en qué creen que da algo de sentido a su proyecto vengativo? ...» (Nussbaum, 2018, p. 44)

A partir de estas consideraciones Nussbaum plantea que la ira puede seguir, tras su aparición y desencadenamiento, tres caminos diferentes: el camino de la venganza, el camino del estatus y el camino de búsqueda de un bien mayor. En este último sentido, Nussbaum nos dice a modo de ejemplo que

«...Una persona llena de ira que se enfoca en el estatus a causa de que su hijo fue violado puede conformar un grupo para evitar que los violadores vivan en los mismos vecindarios en que viven familias, al considerar esta causa como una manera de disminuir el estatus de los violadores y aumentar el estatus de las personas buenas como ella (...) La experiencia de la ira puede hacer que una persona que era inconsciente se vuelva consciente de sus valores y de la manera en que el acto injusto de otra persona puede violarlos. Por ejemplo, una persona que se encuentra en una relación jerárquica puede no darse cuenta de cuán injusto es el trato que se le ha dado, hasta que experimenta, en una o varias ocasiones, la ira. Si esta experiencia le ayuda a tomar la decisión de protestar o de mejorar su situación de alguna manera, entonces es útil. La señal que emite la ira es muy engañosa, pues encarna una idea de venganza o de retribución que es primitiva y que no tiene sentido más allá del pensamiento mágico o del error narcisista. En ese sentido, es una pista falsa y la persona iracunda haría bien en dejar atrás la ira lo antes posible y dirigirse hacia la transición. Aun así, puede ser una llamada de atención útil...» (Nussbaum, 2018, p. 55, 66).

Para Nussbaum el “foco” de la ira es siempre un acto que se considera injusto y el “blanco” una persona. Por ello la ira está vinculada también a aquellas emociones destructivas que tienen como foco a una o varias personas, como son la repugnancia, el odio, el desprecio y la envidia. (Nussbaum, 2018, p. 80).

De sumo interés para el desarrollo personal y para los procesos educativos es la idea que Nussbaum nos presenta de la emoción del odio. En este sentido nos dice que

«...El odio es otra emoción negativa que se enfoca en la totalidad de la persona más que en un solo acto. Si bien la ira se dirige a una persona, su foco está en un acto, y cuando se desecha dicho acto de algún modo, se puede esperar que la ira desaparezca. Por el contrario, el odio es global, y si incluye actos, se debe simplemente a que todo lo relacionado con esa persona se considera bajo una luz

negativa (...) La ira de una persona que pasa por la transición, enfocada en un acto y que tiene el bien social por meta, también se puede distinguir fácilmente del odio. La persona desea que la injusticia se detenga, pero puede seguir amando a la otra persona y desearle el bien. No obstante, en el momento en que el deseo de venganza entra en escena las cosas se complican; el deseo de venganza parece un tipo de odio a la persona, pues resulta claro que no se trata de un acto reparativo constructivo. Asimismo, si la persona elige el camino del estatus, la distinción también se disipa: busca hacer menos o humillar a la persona, y ese proyecto fácilmente se transforma en una actitud negativa hacia ésta y no sólo hacia un hecho. Las personas que desean socavar a los otros suelen desear que esto dure...» (Nussbaum, 2018, p. 82, 83).

En definitiva y aunque podríamos señalar muchos más aspectos sobre la ira y sus emociones asociadas, lo verdaderamente cierto es que los estados de ira son siempre negativos o destructivos en mayor o en menor medida. De aquí que lo verdaderamente importante y trascendental sea encontrar procedimientos, actitudes y estrategias capaces de eliminar o al menos reducir los estados personales y sociales de ira, para lo cual hay necesariamente recurrir no solo a la Psicología y a la Neurociencia, sino también a la Filosofía y por supuesto a la Ética.

4.3.- La culpa

Para el budismo, además del miedo, otra de las emociones destructivas y creadoras de sufrimiento son la culpa y el remordimiento. Ambas emociones nos conducen a un estado de desprecio de nosotros mismos, independientemente de que la culpa sea real o imaginada. En consecuencia, son emociones que nos empequeñecen y obstaculizan nuestro desarrollo personal al mismo tiempo que nos apegan al pasado. Esta es la razón por la que estamos convencidos de que entre los principios esenciales para el desarrollo personal se encuentran: liberarse de la culpa, perder el miedo a lo que los otros dirán y aceptar e integrar el yo pasado.

La culpa es una emoción secundaria en la que se combinan por un lado la alegría o satisfacción de haber realizado o dejar de realizar algo y el miedo

a ser reprobado, castigado o condenado por hacerlo o dejarlo de hacer, ya sea por los demás o por uno mismo.

Para el prestigioso psiquiatra Carlos Castilla del Pino

«...la culpa es un fenómeno que el hombre experimenta como consecuencia de una acción de determinada índole en la que se viola un “principio rector” (...) el fenómeno de la culpa es multivectorial y complejo (...) En la estructura de la culpa se distinguen con especial relieve todos los rasgos de cualquiera acción y, lo que es importante, revela el carácter totalista y unitario de la misma. (...) El que una acción determinada se repunte culpable, y nos depare sentimientos de culpa, no depende intrínsecamente de la acción misma, sino del valor que a ella conferimos (...) La culpa, pues, existe, y con carácter general, cada vez que se hace el mal, aunque aquello que se repunte como mal varía de cultura a cultura y, dentro de cada cultura, de persona a persona.» (Castilla, 1981, p. 8, 26, 29, 30, 36).

Para este reconocido psiquiatra la culpa es un metasentimiento

«...aparece como un mecanismo autorregulador, preventivo de un «error» en el sistema que impide su funcionamiento correcto. Pensemos en casos en los cuales se da un sentimiento de culpa ante un hecho cometido e insubsanable, por ejemplo, con un padre fallecido. La culpa, entonces, es un metasentimiento capaz de precaverle de que situaciones semejantes se reiteren, sin la pretensión de recuperar una vinculación con el objeto ya desaparecido y por tanto imposible. La anormalidad de los metasentimientos estriba en que no sólo no sirven para la función que debieran sino que perpetúan el problema con un bucle vicioso (...) Los metasentimientos son más estables que los sentimientos. no surge sólo por el sentimiento que ahora experimento, sino también por el que experimenté antes, alguna vez. El odio al padre puede no sentirse ya, pero se sintió, y eso es cuando menos revelador de que se

puede volver a sentir, y ser para sí mismo deleznable e indigno.» (Castilla, 2000, p. 17, 73).

Así pues el sentimiento de culpa es al mismo tiempo multivectorial, complejo y perdurable en el tiempo. Multivectorial porque su fuerza o su energía puede estar dirigida a dimensiones o aspectos variados de nuestros actos. Complejo por la cantidad de factores o variables que lo provocan, así como también por las diferentes interacciones y recursiones a las que puede dar lugar, de tal forma que puede extenderse a las más diferentes situaciones y acciones en las que participamos. Y perdurable en el tiempo, porque trabaja con procedimientos de retroalimentación recurriendo permanentemente a recuerdos de sucesos del pasado de los que el sujeto se siente culpable.

Estas características del sentimiento de culpa en general están acompañadas de particulares y singulares sentimientos de tristeza, desagrado e inquietud que nos incapacitan para vivir plenamente el momento presente. Sentimientos que a su vez vienen acompañados de pensamientos negativos, tóxicos e irracionales. La presencia, tanto de creencias irracionales como de sentimientos negativos o de malestar psíquico hacen que el sujeto con sentimiento de culpa no sea capaz de percibir objetivamente la realidad, dado que está profundamente inmerso en un intenso estado de inquietud, angustia y ansiedad. Estado que de no solventarse o suavizarse lo conducirá con toda probabilidad a la depresión.

4.3.1.- Culpa sana e insana

Podría decirse que hay una culpa sana y otra insana. La culpa sana, al igual que el resto de las emociones tiene una función adaptativa en cuanto nos advierte preventivamente del daño que podemos hacer con nuestros actos al mismo tiempo que nos hace responsables de nuestras decisiones. En esta medida, la culpa nos ayuda a considerar las posibles consecuencias de nuestra conducta, ayudándonos a reflexionar y a no repetir los actos que la ocasionaron.

Por el contrario la culpa insana es aquella que se manifiesta de manera continua en nuestra mente en forma de tristeza, melancolía, inquietud, ansiedad y preocupación constante. Este tipo de culpa además de impedirnos gozar con serenidad y aceptación del momento presente introduce en nuestros pensamientos distorsiones cognitivas y creencias irracionales que nos incapacitan para evaluar con objetividad nuestro comportamiento. De

este modo, nuestra creatividad, motivación y nuestras actitudes de valentía o coraje para realizar apuestas y asumir riesgos, se bloquean. El sentimiento de culpabilidad es en realidad un sentimiento de miedo permanente a ser observado, juzgado, reprobado, castigado o amenazado por un juez interior inapelable y por tanto se manifiesta como un bloqueo para la acción, la convivencia o para emprender cualquier proyecto. Es también una incapacidad para perdonarnos a nosotros mismos que necesariamente impide poder aprender de nuestros errores. A este tipo de culpa insana, se la suele denominar “*culpa neurótica*”.

No obstante, existe también otro tipo de culpa insana, que en propiedad no sería propiamente culpa, sino la ausencia de esta o la incapacidad para sentir culpa, remordimiento y arrepentimiento. Se trata pues de una culpa por defecto y no por exceso como sucede con la culpa neurótica. La culpa por defecto es la que hace posible psicopatías como el trastorno de la personalidad antisocial y el trastorno de la personalidad paranoide.

Las personas con escasa o ninguna culpa de lo que piensan o hacen carecen de arrepentimiento y remordimiento, dejándose así llevar por sus impulsos más primitivos y siendo incapaces reflexionar y anticipar las consecuencias de sus actos. El manual de diagnóstico de los trastornos mentales DSM-V nos dice que los individuos con trastorno de personalidad antisocial

«...ignoran y violan en forma crónica los derechos de otras personas; no pueden adaptarse a las normas de la sociedad o deciden no hacerlo. Aunque algunos de estos individuos pueden parecer encantadores en la superficie, muchos son agresivos y tienden a la irritabilidad. Sus comportamientos irresponsables afectan casi todas sus áreas de vida. Además del consumo de sustancias, pueden incurrir en peleas, mentiras y conducta criminal de todo tipo concebible: robo, violencia, argucias, y maltrato de hijos y cónyuge. Pueden referir sentimientos de culpa, pero no parecen sentir remordimiento genuino por su comportamiento...»
(Morrison, 2015, p. 541-542).

Del trastorno de la personalidad paranoide, nos dice el DSM-V:

«...En muchas situaciones estos pacientes demuestran desconfianza de la lealtad y la confiabilidad de otros. Puesto que sospechan que otros individuos desean traicionarlos, lastimarlos o explotarlos dudan en compartir información personal. Las sospechas injustificadas relativas a la fidelidad del cónyuge o pareja, o incluso las percepciones (erróneas) de contenidos ocultos en los hechos cotidianos o el lenguaje, pueden inducir al rencor o a una respuesta rápida de ira o ataque. Estos individuos tienden a ser rígidos y prejuiciosos, y pueden tener una necesidad en particular intensa de ser autosuficientes. Para otros pueden parecer personas frías, calculadoras y desconfiadas, que evitan tanto la culpa como la intimidad...» (Morrison, 2015, p. 533).

4.3.2.- La culpa neurótica

La culpa neurótica o por exceso, la contaminación e intoxicación que produce es realmente muy dañina para nuestro desarrollo personal. Realmente invade la totalidad de nuestra conciencia e impide poder alcanzar estados de tranquilidad, sosiego, calma, serenidad y paz interior. Una persona que padece de culpa neurótica es incapaz de discriminar entre pensamientos y actos. Para estar personas, desear o pensar algo es lo mismo que si realmente lo hicieran, de aquí que este tipo de culpa se convierta en un bloqueador de la toma de decisiones libres y motivadas.

La culpa neurótica lleva también a autorreproches y autocastigos continuos y por tanto la persona se atormenta y flagela sin ningún tipo de compasión hacia sí misma. En su forma más extrema, una persona con culpa neurótica es capaz incluso de infligirse a sí misma castigos físicos y autolesionarse, autocastigo que interpreta como una especie de redención o tributo necesario para poder perdonarse o satisfacer la inapelable condena de su juez interior. A su vez, la culpa neurótica al extenderse a toda la conciencia y a toda la conducta del individuo distorsiona el juicio de tal manera que la persona termina por sentirse culpable de aquellas cosas o acontecimientos en los que no ha intervenido o que escapan de su zona de control. Son personas con una alta incapacidad para diferenciar lo que depende de sus decisiones y lo que depende de las decisiones de los demás o de los acontecimientos del entorno. Funciona como una especie de carga

pesada o de mochila que el individuo arrastra permanentemente y le impide caminar y ejercer su derecho al bienestar psíquico.

La culpa neurótica está asociada a la presencia de diversos tipos de pensamientos y sentimientos, entre los que se destacan (Reyes, 2023):

- **Exigencia.** Consistente en juzgar y reprochar permanentemente a los demás exigiéndoles que se comporten como nosotros nos comportaríamos. Pero al mismo tiempo exigiéndose a sí misma deberes innecesarios y por lo común irracionales. Una persona con culpa neurótica es por lo general una persona con una conciencia rígida, inflexible cuyas creencias están basadas en códigos y normas morales inmutables.
- **Ira.** Las personas con culpa neurótica acostumbran a tener una intensa ira interior en forma de rabia o un fuerte e intenso enfado que obviamente no expresan. Ira que provoca una acritud y una especie de rebeldía interna que las paraliza y les impide relacionarse con los demás con normalidad. Muchas de estas personas acaban por convertirse en víctimas de sus propios pensamientos al mismo tiempo que solitarias y huidizas a cualquier relación interpersonal por temor a ser descubiertas como culpables de algo imaginado por ellas.
- **Decepción.** La culpa neurótica va acompañada por lo general de decepción por todo lo que sienten, piensan y hacen. Una decepción que se transforma en una tristeza endógena incapaz de ser analizada, explicada y comprendida. Se trata de personas que están pensando y haciendo referencias continuas a lo sucedido en el pasado y a lo que hicieron o dejaron de hacer.
- **Superioridad.** Muchas de las personas con culpa neurótica, tienden a ver a los demás como indolentes, irresponsables e inmorales. Se sienten por lo general superiores al considerar que sus creencias, su conducta y sus decisiones son moralmente impecables.
- **Inferioridad.** Las personas con culpa neurótica presentan también sentimientos de inferioridad en cuanto creen que sus pensamientos y sus comportamientos son de inferior calidad a los de los demás. Se trata de personas que se están evaluando o juzgando continuamente

y necesitan muy a menudo recibir de los demás la autorización para pensar o realizar cualquier cosa o emprender cualquier proyecto.

- **Obsesiones.** La culpa neurótica va acompañada de pensamientos repetitivos constantes y le dan muchísimas vueltas a una idea, cualquiera que sea esta. Unos pensamientos que no solo los rumian consigo mismas, sino que además los reiteran muchas veces ante los demás, sin darse cuenta de que su problema es algo imaginado e irreal. Gastan por tanto una importante cantidad de tiempo y energía a darle vueltas a la misma idea, creando en su mente círculos viciosos de los que son incapaces de salir generando así en muchas ocasiones sentimientos de aburrimiento y pesadez en los demás y posibilitando el que las demás personas se alejen de ellas.

4.3.3.- El origen de la culpa

Como así señalan diferentes autores y nuestra propia experiencia de vida, no cabe ninguna duda de que el sentimiento de culpa es de carácter social y cultural. Si por ejemplo analizamos las sociedades autoritarias con una religiosidad fundamentalista y cerrada, habremos de convenir que se trata de sociedades que generan miedo en los individuos y por tanto culpa. Una culpa que se convierte en una especie de policía interior que vigila continuamente todo lo que sentimos, pensamos, decimos y hacemos para adecuarlo al orden social, cultural y moral establecido.

En este punto, las religiones y las iglesias como estructuras de poder ocupan a nuestro juicio un papel fundamental, dado que estas son las encargadas de inocular y adoctrinar a los individuos en creencias irracionales en forma de mitos, que les producen a la corta o a larga culpabilidad y sufrimiento. Ya hemos mencionado anteriormente el papel de las religiones en la conciencia del miedo, así y de la misma forma, la culpa se genera precisamente a través de esos miedos infundados de castigos eternos y expiaciones supuestamente exigidas. Así por ejemplo, hoy podemos comprobar como en el rito de la misa católica, se sigue sin ningún cambio recitando el conocido “*Confiteor*” o en español “*Yo confieso*” o “*Yo pecador*”, un texto que procede nada menos que de la “*Misa tridentina*” que fue la reforma realizada por el papa Pío V del misal romano anterior al Concilio de Trento. En este “*Confiteor*”, que es una de las oraciones que se recitan en las misas de todas las iglesias católicas del mundo, textualmente se dice: “(Yo) *Confieso ante Dios todopoderoso, y ante vosotros/ustedes, hermanos: que*

he pecado mucho de pensamiento, palabra, obra, y omisión; por mi culpa, por mi culpa, por mi gran/grandísima culpa". Obviamente además de ser una creencia de autoculpabilización que ignora la complejidad multicausal de nuestros actos y que nada dice de los males sociales, provoca en muchos creyentes sentimientos de culpabilidad. Si bien, se trata de creyentes que no son capaces de diferenciar el lenguaje del mito del de la realidad, así como tampoco el carácter patriarcal, dominador y controlador de la conciencia de dicho mito. Esta es la razón por la que entendemos que enseñar estas creencias en la infancia, incapacita inicialmente a nuestros niños y niñas a ejercer su derecho a ser plenamente creativos, espontáneos y en definitiva felices, dado que su capacidad de juicio crítico no está suficientemente desarrollada.

Para el periodista y escritor argentino Martín Caparrós

«...La invención mesopotámica del pecado fue la forma de transferir la culpa del poder al impotente: eran los hombres —cada hombre— los que se equivocaban, los que causaban las desgracias y debían suponer cómo y por qué. Los dioses eran como aquellos padres que le pegan a su hijo mientras le dicen que él ya sabe (...) La culpa se inventó para que fuera tuya: de un modo u otro, tuya, y te golpees el pecho y grites mea culpa mea grandissima culpa y todas esas vainas. Funcionaba: todo lo malo te sucedía por tus errores, por tus desviaciones, porque el poder —el dios o lo que fuera— era justo, infinitamente justo...» (Caparrós, 2019, p. 1).

Al contrario de lo que sucede con el catolicismo, la culpa es precisamente una de las emociones que junto al miedo, la ira y la insatisfacción son dañinas y destructivas para cualquier ser humano, dado que se trata de emociones muy poderosas que desestabilizan el equilibrio y la paz interior. En este sentido para la conocida maestra budista Thubten Chodron

«...La culpa es una emoción que surge en torno a los pensamientos sobre el daño y el dolor que causamos a los demás. La culpa también es la manera que tiene el ego de decir: “Mira todas las cosas malas que he hecho. No soy

bueno (entra en vergüenza) y no merezco ninguna felicidad”. La culpa es una fiesta de lástima, una vía para que la ilusión que llamamos ego se mantenga viva. Si nos enfocamos en los sentimientos de culpa y los pensamientos vergonzosos, nos estamos enfocando en nosotros mismos y no estamos lidiando con el problema de una manera directa. Así que tenemos la culpa recordándonos todas las malas acciones que hemos hecho, y la vergüenza diciéndonos que somos malos. Estas dos emociones nos mantienen en un ciclo de pensamientos y sentimientos que nos mantiene actuando sobre los demás y sobre nosotros mismos de una manera totalmente negativa, y construimos emociones negativas, karma que nos mantiene en un estado de sufrimiento...» (Chodron, 2007, p. 2).

Para el budismo este tipo de emociones se superan identificándolas, aceptándolas y dejándolas ir, ya que todo lo que nos sucede es siempre impermanente. Para el budismo, la culpa no es exactamente la conciencia de haber hecho un daño objetivo, sino más bien un autocastigo interior por no haber estado a la altura de nuestro ego. De aquí que para combatir los sentimientos de culpa sea necesario disponer de grandes dosis de pensamiento autocrítico o capacidad de discernimiento y aceptar que todo ser humano está siempre en un proceso permanente de aprendizaje y cambio.

Pero además de las religiones, la genealogía de la culpa se encuentra sin duda, tanto en los grupos, organizaciones e instituciones sociales, como en los sistemas de valores del orden cultural establecido. Los sentimientos de culpa nacen en primer lugar en la familia. Es en la familia donde los seres humanos aprendemos tanto las normas sociales como los valores y actitudes que dan sentido a nuestra conducta. Obviamente y según se trate de familias autocráticas, democráticas y de “laissez-faire”, los sentimientos de culpa aparecerán con mayor o menor intensidad.

Si estamos ante familias controladoras, restrictivas, impositivas y autoritarias necesariamente los sentimientos de culpa fluirán e incluso pueden arrastrarse durante toda la vida. En el caso de familias sin normas o con una escasez de ellas, directa o indirectamente se estará influyendo en la creación de personalidades profundamente egocéntricas y sin sentido de la responsabilidad. Unas personalidades, cuyo carácter social aprendido los

capacita para hacer uso del chantaje y los más diversos procedimientos de autojustificación y autolegitimación con tal de obtener siempre lo que desean. Personalidades en suma, proclives al autoritarismo, al dogmatismo y con muy escasa capacidad para la empatía. Por el contrario si los ambientes educativos familiares están basados en el respeto y el reconocimiento, así como en el diálogo abierto y sincero, además de en la expresión de amor incondicional y el fomento de la reflexión crítica y autocrítica, los sentimientos de culpabilidad tendrán menos posibilidades de aparecer.

Mencionar por último, el papel fundamental que en la emergencia de los sentimientos de culpa tienen las instituciones escolares y formativas. Si la permanencia de los individuos en los centros escolares es bastante larga en el transcurso de su vida, estando sometidos a juicios y evaluaciones continuas de su conducta y de sus resultados escolares, necesariamente serán también ambientes proclives para desarrollar sentimientos de culpa. En este sentido, el papel, las competencias y la formación humana, psicológica y social del profesorado es de una importancia trascendental. De aquí que no pueda entenderse la función docente y las relaciones entre profesor y alumno sin actitudes de respeto, empatía, cuidado y en definitiva de aceptación y amor incondicional.

4.4.- Referencias

CAPARRÓS, Martín. La culpa, el instrumento de control de las religiones.

Diario ElPaís. 17.01.2019. Disponible en:

https://elpais.com/elpais/2019/01/07/eps/1546863563_564035.html

Acceso: 12 jun. 2023.

CASTILLA del PINO, Carlos. **La culpa**. Madrid: Alianza, 1981.

_____. **Teoría de los sentimientos**. Barcelona: Tusquets, 2000.

CHODRON, Thubten. **Dejar ir la culpa y la vergüenza**. 2007. Disponible en: <https://thubtenchodron.org/es/2007/08/loving-kindness-for-ourselves/>
Acceso 12 jun 2023.

CSIKSZENTMILHAYI, Milhayi. **Aprender a fluir**. Barcelona: Kairós, 1997

FROMM, Erich. **El miedo a la libertad**. Barcelona: Paidós, 1980.

LEDOUX, Joseph. **El cerebro emocional**. Barcelona: Ariel Planeta, 1999

MARINA, José A. **Anatomía del miedo**. Un tratado sobre la valentía. Barcelona: Anagrama, 2007.

MORRISON, James. **DSM-V. Guía para el diagnóstico clínico**. México D.F.: Manual Moderno, 2015. Disponible en: <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/100427ee7db1097e8ed8e1815bb84e36.pdf> Acceso: 10 jun. 2023.

NATIONAL GEOGRAPHIC-España. **Así se genera el miedo en tu cerebro**. 2022. Disponible en: https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/asi-se-genera-miedo-tu-cerebro_15293 Acceso: 8 jun. 2023.

NUSSBAUM, Martha. **La ira y el perdón**, Resentimiento, generosidad, justicia. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2018.

PÉREZ N., Miguel A.; REDONDO E., Marta M.; LEÓN, Leticia. **Aproximaciones a la emoción de ira**: de la conceptualización a la intervención psicológica. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. N° 28. 2008. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article6/article6.pdf> Acceso: 6 jun. 2023.

REYES, Adriana. **Culpa neurótica vs. Culpa sana**. Psicoemocionat. 2023. Disponible en: <https://www.psicoemocionat.com/culpa-neurotica-vs-culpa-sana/> Acceso: 12 jun. 2023.

ROJAS Q., Guillermo. **Rehenes del miedo**. España-Colombia: Kon-traste, 2012. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=554840> Acceso: 9 jun. 2023.

RUSSELL, Bertrand. **Por qué no soy cristiano**. Barcelona: Edhasa, 1979.

SÉNECA, Lucio Anneo. **De la ira**. Alayor (Menorca): Textos.info, Biblioteca Digital Abierta, 2016. Disponible en: <https://www.textos.info/lucio-anneo-seneca/de-la-ira/download-pdf> Acceso: 6 jun. 2023.

TAMAYO A., Juan J. **La internacional del odio**: ¿cómo se construye? ¿cómo se deconstruye? Barcelona: Icaria, 2020.

5.- Emociones constructivas: la Psicología Positiva

«...Nas diferentes culturas, os sujeitos se movem ou agem de determinada maneira em função da configuração emocional presente no cotidiano da vida. As emoções determinam os modos de perceber e sentir de cada um, condicionam aquilo que cada um vê ou deixa de ver, a maneira como cada sujeito simboliza ou emprega os conteúdos de suas conversações e seus modos de pensar e agir. Enfim, as emoções determinam o fluir da vida humana. Todos esses aspectos da natureza humana são, portanto, “situacionais”, circunstanciais, dependentes dos contextos culturais e espirituais das situações emocionais vividas, aspectos esses fundamentais para se construir novas ecologias da aprendizagem humana...»

MORAES, Maria Cândida.

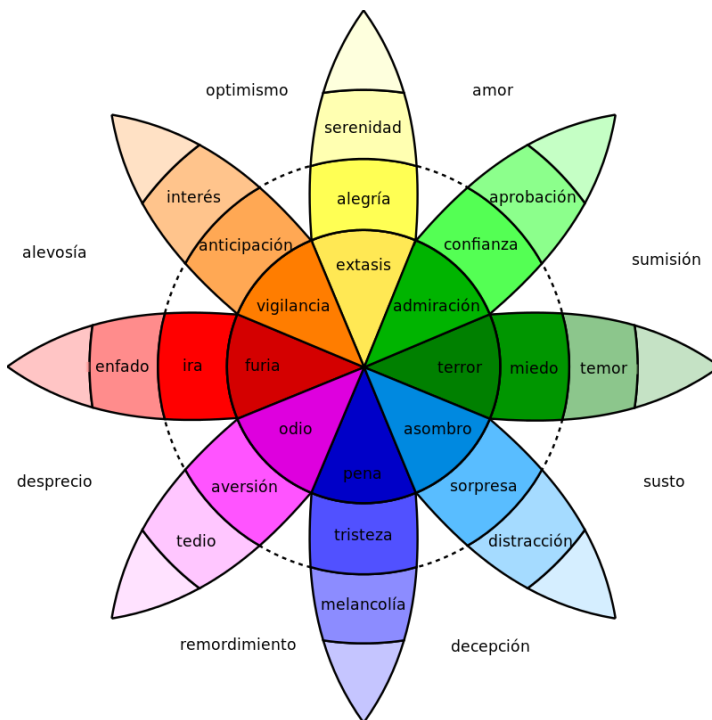
Paradigma Educacional Ecológico. 2021.

Como hemos señalado, las emociones destructivas o negativas, como por ejemplo la ira o el miedo, son aquellas que nos alertan de los peligros para nuestra supervivencia y también las que convertidas en sentimientos y actitudes permanentes de conducta, destruyen nuestro bienestar psíquico y corporal. A su vez, este tipo de emociones producen tendencias específicas hacia la acción, como por ejemplo las conductas de evitación-huida o de afrontamiento-lucha.

Por el contrario, las emociones constructivas o positivas son aquellas que producen cuando las experimentamos, estados mentales y físicos de satisfacción, placer, gozo, alegría, serenidad, bienestar y armonía. No obstante, y aunque habitualmente los términos de emoción constructiva y emoción positiva se utilizan indistintamente tienen un importante matiz diferenciador.

El término “*emoción constructiva*” es atribuido al psicólogo estadounidense Robert Plutchik, que considera que existen ocho emociones básicas y sus combinaciones. Estas emociones básicas son para Plutchik: alegría, tristeza, confianza, asco, miedo, ira, anticipación y sorpresa, emociones que se expresan siempre con diferentes niveles de intensidad y

poseen un carácter adaptativo tanto a los contextos como a la supervivencia. A su vez estas emociones básicas pueden combinarse dando lugar a nuevas emociones que son las que resultan de combinar las emociones básicas adyacentes de la conocida “*Rueda de Plutchik*”. Las emociones resultantes se Plutchik las denomina “*diadas*”, que pueden ser de dos tipos “*primarias*” y “*secundarias*”. Las diadas primarias son para Plutchik ocho: amor, optimismo, sumisión, alarma, decepción, remordimiento, desprecio y agresión. Pero a su vez estas emociones de las diadas primarias se pueden combinar también con las emociones básicas dando lugar a las diadas secundarias y así sucesivamente hasta llegar a las diadas terciarias que son las más complejas y menos frecuentes. Entre las emociones de las diadas secundarias se encuentran: orgullo, esperanza, culpa, pavor, pesimismo, envidia, celos y dominancia



2 Rueda de las emociones Plutchik. Wikipedia. Disponible en:
https://es.wikipedia.org/wiki/Robert_Plutchik#/media/Archivo:Rueda-Plutchik.svg
 Acceso: 9 ene. 2024

Así pues, siguiendo a Plutchik, las emociones se transforman y cambian de forma que la combinación de dos o más de ellas “construyen” nuevas emociones, una idea que recoge la psicóloga Barbara Fredrickson para elaborar su “*Teoría de la ampliación-construcción*”.

A su vez, el término “*emoción constructiva*” tiene su origen más remoto en el budismo y están referidas a aquellas que construyen o pueden dar lugar a estados de conciencia positivos y duraderos, así como a nuevas posibilidades de ampliación de nuestra conciencia. Las emociones constructivas entonces son aquellas, que aunque se manifiestan en conductas inespecíficas y menos concretas que las generadas por las emociones destructivas o negativas, no poseen la misma energía o fuerza reactiva de las emociones negativas. No obstante, su experimentación, manifestación o presencia genera estados de bienestar psíquico.

Obviamente, las emociones constructivas están muy relacionadas con las emociones positivas, sin embargo, mientras que las constructivas ponen el énfasis en la generación o creación de nuevas emociones, las positivas colocan el acento en las experiencias de gozo, bienestar mental y placer, por lo que puede decirse que tienen un carácter hedónico. En cualquier caso, emociones constructivas y positivas son en la práctica lo mismo y estas diferencias son exclusivamente conceptuales.

Desde nuestro particular punto de vista y basándonos en nuestra propia experiencia personal y profesional, las emociones constructivas o positivas mejoran y aumentan nuestra paz interior irradiando de energía y sentido todo lo que sentimos, pensamos, decimos, hacemos y vivimos, ayudándonos además, a construir relaciones sociales más sanas y positivas. No cabe pues ninguna duda, como así nos han mostrado la Historia de la Filosofía, las tradiciones espirituales y numerosas investigaciones y estudios de Psicología, que las emociones positivas realmente construyen y hacen emerger estados de conciencia de bienestar psíquico. Emociones como la alegría, la gratitud, la paz, la confianza, la generosidad, la valentía o el amor, entre muchas otras, nos conducen a construir y desarrollar actitudes de serenidad, aceptación, satisfacción, generosidad, compromiso, compasión y en definitiva de bienestar emocional y compromiso social. Este tipo de emociones están en la base de lo que lo que el budismo ha caracterizado como

“*felicidad*” (Dalai Lama; Cutler, 2004; Ricard, 2005) o de lo que hoy

conocemos como “*Psicología Positiva*” o también “*Ciencia de la Felicidad*” (Csikszentmihalyi, 1997; Fredrickson, 2003, 2008, 2015; Lyubomirsky, 2008; Seligman, 2003, 2016).

Los antecedentes próximos de la Psicología Positiva hay que situarlos en la “*Psicología Humanista*” de los años 50-70 del pasado siglo¹⁶. Psicología que fue creada, entre otros autores por Abraham Maslow, Carl Rogers, Rollo May y James Bugental y básicamente sus planteamientos se centran en la motivación, las necesidades afectivas, la autenticidad, la autorrealización y el desarrollo personal. No obstante, a estos autores habría que añadir también a Víctor Frankl, el padre de la “*Logoterapia*” o la terapia basada en el proceso de búsqueda y encuentro de un sentido de la propia vida.

A partir de estos antecedentes, en 1998 comienzan a desarrollarse numerosas investigaciones independientes de entre las que cabe citar la “*Teoría del apego*” (John Bowlby, Mary Ainsworth, Mario Marrone...), las diversas “*Teorías de la creatividad*” (Edward De Bono, Keith Simonton, Henry Stein, Robert Stenberg, Mihaly Csikszentmihalyi...), la “*Resiliencia*” (Emmy Werner y Ruth Smith, Boris Cyrulnik, Aldo Melillo...), la “*Inteligencia emocional*” (Salovey&Mayer, Daniel Goleman. Bar-On...), la “*Teoría de las inteligencias múltiples*” (Howard Gardner), “*El bienestar psíquico*” (Ed Diener, Richard Ryan, Carol Ryff...). Investigaciones, teorías y modelos que finalmente vendrán a representar una especie de nuevo paradigma en Psicología centrado en las emociones positivas, la salud psíquica y en la felicidad.

Para el fundador de la Psicología Positiva como disciplina científica Martin Seligman este nuevo enfoque teórico y práctico de la Psicología se basa en tres pilares:

«...en primer lugar es el estudio de la emoción positiva; el estudio de los rasgos positivos, sobre todo las fortalezas y virtudes, pero también las “habilidades” como la inteligencia y la capacidad atlética; y el estudio de las

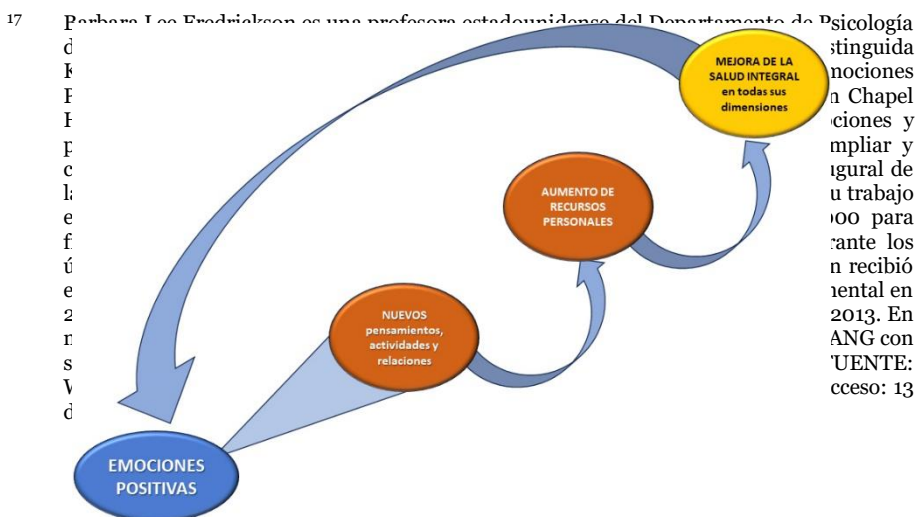
¹⁶ Un excelente y breve resumen de la Psicología Humanista es el aportado por el profesor José Luis Martorell en el capítulo 9 de su obra “*Fundamentos de Psicología*”. Disponible en: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4486/humanista1.pdf Acceso: 13 dic. 2023. Igualmente otro documento que vale la pena destacar es el realizado por el profesor chileno Edgardo Riveros y titulado “*La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia.*” Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf> Acceso: 13 dic. 2023.

instituciones positivas, como la democracia, las familias unidas y la libertad de información, que sustentan las virtudes y a su vez sostienen las emociones positivas...»
(Seligman, 2003, p. 9).

5.1.- La aportación de Barbara Fredrickson

Para la conocida investigadora de las emociones Barbara Fredrickson¹⁷, si bien las emociones desencadenan tendencias a la acción específicas o inespecíficas, las emociones positivas tienen la virtud de desencadenar cambios en la actividad cognitiva y/o en el modo en que las personas procesamos la información procedente de nuestro medio ambiente y de nuestra propia mente. Sus investigaciones han demostrado que las emociones positivas tienen una función amortiguadora y compensadora de las negativas en cuanto “*deshacen*” los efectos de estas. También plantea que la reiteración de emociones positivas en un individuo genera estados emocionales estables de mayor bienestar psíquico, de aquí que prefiera utilizar el término de “*tendencias de pensamiento-acción*” para los efectos de todas las emociones. Siguiendo este razonamiento, Fredrickson nos dice también que si bien las emociones negativas “*reducen*” el espectro de las conductas reactivas, las emociones positivas “*amplían*” el abanico de posibilidades de respuesta conductual. De aquí que las emociones positivas pueden servir como herramientas efectivas para regular las emociones negativas. (Fredrickson, 1998).

Para esta investigadora, emociones positivas como la alegría, el interés, la satisfacción y el amor comparten la característica de ampliar el repertorio



momentáneo de pensamiento y acción de un individuo. Pero además también parecen compartir la característica de construir los recursos personales, que van desde los físico-corporales a los recursos intelectuales y emocionales. Unos recursos que son más duraderos que los estados emocionales transitorios que llevaron a su adquisición. En consecuencia, el efecto a menudo incidental de experimentar una emoción positiva, supone con su reiteración, un incremento en los recursos personales duraderos que se pueden aprovechar (Fredrickson, 1998).

Barbara Fredrickson es la creadora de la conocida “*Teoría de la ampliación-construcción*” de las emociones, que básicamente viene a decirnos que las emociones positivas “*amplían*” las posibilidades de pensamiento y acción, al mismo tiempo que generan o construyen recursos personales para hacer frente a situaciones difíciles, conflictivas o destructivas. De este modo la ampliación de nuestras posibilidades de pensamiento y acción, así como la producción de nuevos recursos para hacer frente a las adversidades, terminan por transformar el carácter, las actitudes e incluso la personalidad de los individuos. Además añade, que al experimentar con frecuencia emociones positivas se produce una especie de proceso de desarrollo personal en espiral que hace posible tanto la madurez emocional como la personal en cuanto que se amplía también nuestro nivel de conciencia y el mejoramiento de nuestra salud integral que a su vez redundan en el sostenimiento y ampliación de las emociones positivas. (Fredrickson, 2013)

Para precisar un poco más los efectos de las emociones positivas, Fredrickson nos dice que

«...La positividad nos abre. La primera verdad esencial acerca de las emociones positivas es que abren nuestra mente y nuestro corazón y nos hacen más receptivos y creativos. (...) La positividad nos transforma, Esta es la segunda verdad esencial! acerca de las emociones positivas, Al abrir nuestra mente y nuestro corazón, las emociones positivas nos permiten descubrir y desarrollar nuevas habilidades, nuevos lazos, nuevos conocimientos y modos de ser (...) La positividad amplía y construye. Nos transforma y nos ayuda a dar lo mejor de nosotros mismos. Y cuando damos lo mejor, vivimos más. He aquí una de las

consecuencias fascinantes de la teoría de la ampliación y construcción...» (Fredrickson, 2015, p. 31-36).

Barbara Fredrickson, al contrario que otros autores e investigadores del ámbito de la Psicología Positiva, no utiliza el término “felicidad” por considerarlo demasiado ambiguo, gastado, individualizado y escasamente preciso. En este sentido prefiere ofrecer un resumido catálogo de aquellas emociones positivas que se presentan con más frecuencia en las personas de acuerdo con los datos extraídos de sus investigaciones. Emociones positivas que desde nuestro punto de vista, son muy necesarias tanto para el aprendizaje, el desarrollo personal y la práctica docente. Estas emociones positivas se resumen en el presente cuadro (Fredrickson, 2013, p. 4-6 y 2015, p. 54-62):

	Factores desencadenantes	Pensamientos y acciones que provoca	Recursos duraderos
ALEGRÍA	Presencia de algún acontecimiento positivo y significativo	Disposición a participar o interaccionar en cualquier situación que se presente	Habilidades adquiridas mediante la participación y la interacción social
GRATITUD	Reconocer el bien que nos ofrece una persona o la propia vida	Identificar nuevas formas de ser amable y generoso con uno mismo y con los demás	Actitudes permanentes de cuidado, bondad y generosidad incondicionales
SERENIDAD	Conformidad y satisfacción con la propia situación.	Ausencia de ansiedad y estrés: armonía, equilibrio, paz interior	Adquisición de sentido de nuestros actos, de uno mismo y de nuestra vida
INTERÉS	Circunstancias valoradas como	Necesidad de curiosear,	Adquisición de conocimientos

	seguras pero que ofrecen novedad	observar, aprender, estudiar...	duraderos
ESPERANZA	Circunstancias extremas en la que el sujeto vive o presagia lo peor pero desea y anhela lo mejor	Deseos e impulsos de utilizar las propias capacidades y la creatividad para mejorar o cambiar las circunstancias	Responsabilidad, afrontamiento, optimismo y resistencia a la adversidad (resiliencia)

	Factores desencadenantes	Pensamientos y acciones que provoca	Recursos duraderos
ORGULLO	Atribución del propio mérito por el éxito o logro en la realización de una acción o trabajo valorado socialmente	Imaginar logros en acciones o trabajos semejantes y afines. Expectativas positivas	Motivaciones permanentes de carácter intrínseco y de logro
DIVERSIÓN	Obtener disfrute y placer con lo que hacemos	Alegría, placer, risa y euforia	Creación de lazos sociales duraderos
INSPIRACIÓN	Experiencias de admiración de la conducta de los demás o de contemplación y belleza	Necesidad de superación o de desarrollo de lo mejor de uno mismo	Motivación para el crecimiento y el desarrollo personal
ASOMBRO	Sentirse sobrecogido, abrumado y	Prestar más atención al objeto	Adquirir nuevas opiniones,

	sorprendido por la excelencia de alguna persona o acontecimiento	o acontecimiento causante de asombro	valoraciones, interpretaciones y visiones del contexto, del mundo y de uno mismo
AMOR¹⁸	Conexión afectiva segura con personas, objetos, trabajos, experiencias realizando acciones de cuidado, comprensión, respeto y responsabilidad	El amor es la síntesis compleja de todas las emociones positivas. Amplía la percepción, mejora las relaciones sociales y estimula la bondad y la generosidad	Establecimiento de una amplia gama de conductas de cuidado, comprensión, respeto y responsabilidad

De las aportaciones de Barbara Fredrickson y su teoría de la ampliación-construcción, es obviamente mucho más coherente hablar, como nos señala el budismo, de “**emociones constructivas**” en cuanto que estas amplían y generan nuevos espacios de pensamiento y acción y al mismo tiempo que debilitan o “*deshacen*” los efectos de las emociones destructivas.

5.2.- La aportación de Martin Seligman

Otra de las aportaciones más conocidas y estudiadas es el catálogo de virtudes y fortalezas elaborado por Martin Seligman¹⁹ que en su obra “La

¹⁸ Aunque está en último lugar de esta relación, el amor es para Fredrickson la emoción más frecuente de todas, que como sabemos se presenta y manifiesta en muy diversas formas.

¹⁹ Martin Seligman (nacido el 12 de agosto de 1942) es un psicólogo estadounidense, educador y autor de libros de autoayuda. Seligman es un fuerte promotor dentro de la comunidad científica de sus teorías del bienestar y la psicología positiva. Su teoría de la indefensión aprendida es popular entre los psicólogos científicos y clínicos. Una encuesta de Review of General Psychology, publicada en 2002, clasificó a Seligman como el 31º psicólogo más citado del siglo XX. Seligman es el Profesor de Psicología de la Familia Zellerbach en el Departamento de Psicología de la Universidad de Pensilvania. Anteriormente fue director del Programa de Capacitación Clínica en el departamento, y anteriormente enseñó en la Universidad de Cornell. Es el director del Centro de Psicología Positiva de la universidad. Seligman fue elegido presidente de la Asociación Americana de Psicología para 1998. Es el editor en jefe fundador de Prevención y Tratamiento (la revista electrónica APA) y está en la junta de asesores de la revista Parents. Seligman ha escrito sobre temas de psicología positiva en libros como The Optimistic Child, Child's Play, Learned Optimism, Authentic Happiness y Flourish. Su libro más reciente, The Hope Circuit: A Psychologist's Journey from Helplessness to Optimism, se publicó en 2018.

auténtica felicidad” nos señala que las emociones positivas pueden asimilarse a las clásicas virtudes presentes y comunes a todas las tradiciones éticas y espirituales del mundo. (Seligman, 2003).

Seligman considera que el objeto de la Psicología Positiva se centra en el estudio del significado de los momentos felices e infelices de las personas, así como de las virtudes y fortalezas que los individuos manifiestan y mediante las cuales dotan de una determinada calidad y sentido a sus vidas. (Seligman, 2003, p. 16).

Para Seligman la “*Auténtica felicidad*” puede analizarse a partir de tres elementos: emoción positiva, compromiso y sentido, siendo cada uno de estos elementos más fáciles de medir que la propia felicidad. Las emociones positivas son aquellos fenómenos mentales que producen, gozo, placer, alegría, ensimismamiento, calidez, etc. El compromiso se relaciona con la fusión del sujeto con la actividad que realiza con un extraordinario grado de atención y concentración, que es lo que Mihaly Csikszentmihalyi ha conceptualizado como “flujo” (Csikszentmihalyi, 1997) y requiere no solo atención concentrada, sino también el conocimiento de las fortalezas y capacidades que cada individuo puede desplegar y la práctica de estas en una determinada situación. Y por último el sentido, que consiste en asumir un propósito de vida, pertenecer y trabajar por algo que se considera superior al propio yo del individuo como podría ser una religión, unos principios éticos, los Derechos Humanos, etc.

Seligman incluso ha propuesto una fórmula de lo que llama “*Felicidad duradera*”: «... $F = R + C + V$. En la que F es su nivel de felicidad duradera, R su rango fijo, C las circunstancias de su vida y V representa los factores que dependen del control de su voluntad...» (Seligman, 2003, p. 61).

Otro de los conceptos centrales de las aportaciones de Seligman es el de “*Optimismo*” que caracteriza así: «...Las personas optimistas tienden a interpretar que sus problemas son pasajeros, controlables y propios de una situación. Las personas pesimistas, por el contrario, creen que sus problemas durarán siempre, socavarán todo lo que hagan y que no podrán controlarlos...» (Seligman, 2003, p. 18)

Seligman consideran que existen seis virtudes centrales que articulan las emociones positivas y el Pensamiento Positivo y cuya práctica genera

(FUENTE: Wikipedia. Disponible en: https://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Seligman
Acceso: 13 dic. 2023).

estados de bienestar psíquico y personas más felices. Estas virtudes son: 1) Sabiduría y conocimiento; 2) Valor; 3) Amor y humanidad; 4) Justicia; 5) Templanza y 6) Espiritualidad y trascendencia. A su vez, cada una de las virtudes está constituida por una serie de rasgos personales a los que denomina “*fortalezas*” en cuanto que juegan un papel defensivo y de barrera frente a las emociones negativas. De este modo, Seligman sugiere que existen un total de 24 fortalezas que son las siguientes:

- **Asociadas a la sabiduría y el conocimiento:** 1) Curiosidad e interés por el mundo. 2) Amor por el conocimiento. 3) Juicio, pensamiento crítico y mentalidad abierta. 4) Ingenio, originalidad, inteligencia práctica y perspicacia. 5) Inteligencia social, personal y emocional. 6) Perspectiva.
- **Asociadas al valor:** 7) Valor y valentía. 8) Perseverancia, laboriosidad y diligencia. 9) Integridad, autenticidad y honestidad. 10) Bondad y generosidad. 11) Amar y dejarse amar.
- **Asociadas a la justicia:** 12) Civismo, deber, trabajo en equipo y lealtad. 13) Imparcialidad y equidad. 14) Liderazgo.
- **Asociadas a la templanza:** 15) Autocontrol. 16) Prudencia, discreción y cautela. 17) Humildad y modestia.
- **Asociadas a la trascendencia:** 18) Disfrute de la belleza y la excelencia. 19) Gratitud. 20) Esperanza, optimismo y previsión. 21) Espiritualidad, propósito, fe y religiosidad. 22) Perdón y clemencia. 23) Picardía y sentido del humor. 24) Brío, pasión y entusiasmo.

Finalmente, y en la obra referenciada, el profesor Seligman considera que estas 24 fortalezas no son en ningún caso uniformes e integradas por igual en todas las personas. Aunque su visión, desde nuestro punto de vista, es sin duda excesivamente optimista, unas personas estarán caracterizadas por la presencia de unas determinadas fortalezas y otras por otras. A su vez, estas fortalezas se concretan y manifiestan en el mundo laboral, en la satisfacción personal, en la vida amorosa y en la educación de los hijos.

Después de diez años de investigaciones poniendo en práctica este modelo de la “Auténtica felicidad” basado en virtudes y fortalezas personales, Seligman lo reformuló en su conocida obra *Flourish* (2011), traducida al español como “*Florecer*” (Seligman, 2016). En esta obra Seligman considera que la Psicología ya no puede seguir estando basada en la “felicidad”, dado

que este término es ambiguo, confuso, demasiado influenciado por el contexto sociocultural y extremadamente subjetivo, por tanto había que buscar otro anclaje. Y ese anclaje lo encuentra en el término “bienestar” dado que considera que tanto el patrón de la vida como el objetivo de esta, no es la felicidad, sino el desarrollo personal y la consecución del bienestar corporal, mental y social.

En este nuevo modelo basado en el desarrollo personal y en el bienestar. Seligman propone que este está compuesto por cinco dimensiones: 1) **Positive emotion** (emoción positiva); 2) **Engagement** (entrega); 3) **Relationships** (relaciones); 4) **Meaning and purpose** (sentido) y 5) **Accomplishment** (logros). Dimensiones que se conocen como el modelo “PERMA” por sus siglas en inglés.

Para Seligman estas cinco dimensiones del bienestar físico y mental deben cumplir al menos tres criterios: 1) Que cada una de ellas por separado contribuyan de forma efectiva al bienestar; 2) Que dichas dimensiones sean elegidas por cada persona de una forma intrínseca, es decir, para su propio bien y no en función de otro tipo de finalidades y 3) Que puedan definirse y expresarse de tal modo que permitan ser medidas o cuantificadas.

A su vez, este modelo está atravesado y asociado al descubrimiento y el entrenamiento en las 24 fortalezas analizadas por Seligman en su obra “*La auténtica felicidad*” (Seligman, 2003).

A partir de este modelo se han realizado y desarrollado numerosos estudios dirigidos tanto a crear cuestionarios de medida, como a realizar programas educativos basados en las observaciones de Seligman y en otras propuestas como la del Informe Delors de la UNESCO. En este sentido, Seligman sugiere que los programas educativos basados en el modelo PERMA, son sumamente necesarios durante la adolescencia, dado que en este periodo se constatan en la actualidad numerosos casos de depresión y de insatisfacción con la vida.

Las cinco dimensiones del modelo PERMA de Seligman, pueden describirse básicamente con las siguientes características:

1. Emociones positivas (**Positive emotions**). Esta dimensión del bienestar y del desarrollo personal implica aumentar la cantidad y la expresión de emociones positivas, utilizándolas como herramientas para enfrentar las emociones negativas, algo por cierto que a nuestro juicio coincide con la teoría de los antídotos del budismo. Su base

está en la evidencia de que las emociones positivas producen estados mentales de gozo, placer, disfrute, tranquilidad y serenidad.

2. **Compromiso (Engagement).** El compromiso personal consiste en la responsabilidad y el esfuerzo que cada persona asume consigo misma para alcanzar sus propios objetivos y metas. Una responsabilidad que obviamente requiere de una fuerte motivación intrínseca, así como una persistencia en el esfuerzo basada en la autodisciplina. Implica igualmente altas dosis de perseverancia para seguir adelante a pesar de las dificultades y obstáculos, así como de atención, observación y pensamiento crítico del propio comportamiento. Podría decirse también que el compromiso es una especie de pacto que una persona hace consigo misma para alcanzar sus objetivos, aspiraciones y sueños, pacto que sin duda alguna es esencial para el propio crecimiento y desarrollo personal. Es pues la práctica atenta y disciplina la que hace visible y efectivo el compromiso, lo cual coincide también con las recomendaciones del budismo para seguir el “*Óctuple sendero múltiple*”. Una práctica que conduce también a la experimentación de estados de flujo, que son, como hemos dicho anteriormente, aquellos en los que nuestra conciencia está plenamente concentrada en la tarea o actividad que estamos realizando, proporcionándonos un singular estado de gozo y bienestar.
3. **Relaciones positivas (Relationships).** Es evidente de que todos los seres humanos somos seres de vínculos afectivos y sociales. Por tanto, si nuestras relaciones con los demás están basadas en el reconocimiento y el respeto mutuo, en la confianza, en la amabilidad, en la empatía y en la afectividad, se convertirán en una fuente de gozo, tranquilidad, de apoyo y de paz individual y social. No puede entenderse entonces, ningún tipo de bienestar mental que no esté atravesado y fundado en nuestras relaciones sociales positivas y en virtudes como la generosidad, el altruismo, la solidaridad y la compasión, virtudes que como hemos señalado también nos sugieren todas las tradiciones espirituales.
4. **Propósito (Meaning and purpose).** Esta dimensión está referida a la búsqueda de un sentido mayor que otorga unidad, integridad, coherencia y significado a todas nuestras actividades y a nuestra propia existencia, lo cual implica comprender y aceptar que existen ámbitos de nuestro desarrollo personal que están más allá de lo

puramente material, formal y convencional. En consecuencia, todo proceso de desarrollo personal necesariamente tendrá que incluir nuestra dimensión espiritual o de conexión con todo lo existente que siempre está más allá de lo que nuestros sentidos y capacidades cognitivas nos pueden mostrar. Esta dimensión está muy relacionada con la búsqueda y el encuentro de un sentido de la vida en la línea que ya nos describiera Víctor Frankl:

«...La búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una "racionalización secundaria" de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico en cuanto es uno mismo y uno solo quien tiene que encontrarlo; únicamente así logra alcanzar el hombre un significado que satisfaga su propia voluntad de sentido. Algunos autores sostienen que los ideales y principios no son otra cosa que "mecanismos de defensa", "formaciones y sublimaciones de las reacciones". Por lo que a mí concierne, no quisiera vivir simplemente por mor de mis "mecanismos de defensa", ni estaría dispuesto a morir por mis "formaciones de las reacciones". El hombre, no obstante, es capaz de vivir e incluso de morir por sus ideales y principios! La voluntad de sentido para muchas personas es cuestión de hecho, no de fe...» (Frankl, 1998, p. 121).

5. Experiencia de logro (Accomplishment). Esta dimensión del desarrollo personal y del bienestar supone el establecimiento de metas y objetivos, así como la ideación y el diseño de proyectos, lo cual requiere a su vez de motivación intrínseca, mantenimiento del esfuerzo y capacidad para evaluarse antes, durante y después de nuestras acciones. Es una evidencia que la consecución de logros genera y contribuye a la satisfacción personal y a la experimentación de estados mentales de alegría y gozo. Además nos ayuda a incrementar nuestra autoestima generando nuevas ideas, objetivos y proyectos. No obstante, cuando los logros están fundados en objetivos que no obedecen a motivaciones intrínsecas y de desarrollo personal o se centran exclusivamente en motivos materiales o sociales relativos al poder, las riquezas, el consumo, la fama, el prestigio social, etc. las satisfacciones de logro o bien se inscriben en una espiral de deseos y ambiciones interminable o en su defecto,

terminan por desaparecer o minusvalorarse, dado que la multiplicación de los deseos hace imposible el bienestar físico, mental y social.

5.3.- La aportación de Mihaly Csikszentmihalyi

Mihaly Csikszentmihalyi²⁰ es junto a Martin Seligman, uno de los fundadores y desarrolladores de la Psicología Positiva y es conocido mundialmente por sus trabajos, investigaciones y publicaciones acerca de la felicidad, el bienestar psíquico, la motivación, la creatividad, la diversión y el rendimiento personal en el trabajo o en las tareas que emprendemos. Su obra más conocida mundialmente es la titulada *“Flow: The Psychology of Optimal Experience”* que data de 1990 y que ha sido editada en numerosos países y lenguas, entre ellas el español, como *“Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad”* (Csikszentmihalyi, 1996).

Csikszentmihalyi parte de la observación de la sociedad estadounidense, constatando que aunque esta ha conseguido importantes cotas de bienestar y comodidad material, muchas personas *«...a menudo acaban sintiendo que han malgastado su vida y que sus años han transcurrido entre la ansiedad y el aburrimiento...»* Y ante esta constatación, se pregunta:

¿Es así porque el destino de la humanidad es permanecer siempre insatisfecha? ¿O es porque cada persona desea más de lo que pueda obtener? ¿O el malestar penetrante que a menudo nos amarga hasta los instantes más preciosos es el resultado de buscar la felicidad en el lugar equivocado? (...)

²⁰ Mihaly Csikszentmihalyi nació en Fiume (Italia), ahora Rijeka (Croacia), el 29 de septiembre de 1934 y falleció en Claremont (California) el 20 de octubre de 2021. Creció hablando con fluidez en húngaro, italiano y alemán. Durante la Segunda Guerra Mundial, pasó tiempo en un campo de prisioneros italiano donde descubrió el ajedrez. Encontró que jugar al ajedrez era una excelente manera de desviar su atención de lo que estaba sucediendo a su alrededor, algo que cree que le ayudó a sobrellevar la situación mejor que a muchos otros, lo cual guarda un cierto paralelismo con la biografía de Víctor Frankl. A los 16 años, viajó a Suiza, donde tuvo la oportunidad de escuchar a Carl Jung hablar. La experiencia le marcó profundamente. Más tarde explicó: «Como niño durante la guerra, vi algo drásticamente incorrecto en cómo los adultos, los mayores en los que confiaba, organizaban su pensamiento. Estaba tratando de encontrar un mejor sistema para ordenar mi vida. Jung parecía estar tratando de lidiar con algunos de los aspectos más positivos de la experiencia humana». Después de estudiar a Jung y Freud, Csikszentmihalyi decidió inmigrar a Estados Unidos a la edad de 22 años para estudiar psicología. Asistió a la Universidad de Chicago, donde obtuvo su licenciatura en 1960 y su doctorado en 1965. En 1969, regresó a la Universidad de Chicago como profesor, donde continuó trabajando hasta el año 2000. (Villanueva, 2023).

¿Cuándo se sienten felices las personas? Si sabemos empezar a encontrar respuestas tal vez llegue el momento en que podamos organizar nuestra vida de modo que la felicidad forme una parte mayor de ella...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 10).

A partir de esta reflexión Csikszentmihalyi descubre que

«...la felicidad no es algo que sucede. No es el resultado de la buena suerte o del azar. No es algo que pueda comprarse con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos. De hecho, la felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 10-11).

Es pues, a partir de estas consideraciones, como Csikszentmihalyi formula, presenta y desarrolla su conocida “Teoría del Flujo”. Teoría que nos muestra y sugiere que la más auténtica y verdadera satisfacción vital es la que resulta de la experiencia de un estado mental singular que denomina “Flujo” que se origina como efecto de la inmersión total de una persona en una tarea que considera valiosa intrínsecamente. Para Csikszentmihalyi, el estado mental de flujo es una experiencia en la que el ego desaparece, el tiempo se diluye y cada acción, movimiento y pensamiento fluyen naturalmente, como una improvisación musical. En este estado, la persona está completamente concentrada en la tarea y utiliza sus habilidades y recursos al máximo, experimentando un sentido total y profundo de logro y plenitud. Estos estados mentales de flujo están asociados a lo que Csikszentmihalyi denomina “*experiencias óptimas*”. Unas experiencias que todas las personas hemos tenido alguna vez en nuestra vida y en las que:

«...hemos sentido que teníamos el control de nuestras acciones, que éramos los dueños de nuestro propio destino. En las raras ocasiones en que esto sucede sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría que habíamos deseado durante largo tiempo y que se convierte en un hito en el recuerdo de cómo debería ser la vida (...) Contrariamente a lo que creemos normalmente, los momentos como éstos, los mejores momentos de nuestra vida, no son momentos pasivos, receptivos o relajados (aunque tales experiencias también pueden ser placenteras

si hemos trabajado duramente para conseguirlas). Los mejores momentos suelen suceder cuando el cuerpo o la mente de una persona han llegado hasta su límite en un esfuerzo voluntario para conseguir algo difícil y que valiera la pena...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 11-12).

Para Csikszentmihalyi las experiencias óptimas y el estado mental de flujo asociado a estas, han sido de enorme utilidad para algunas Ciencias Humanas:

«...para los psicólogos que estudian la felicidad, la satisfacción vital y la motivación intrínseca; para los sociólogos que ven en él lo opuesto a la anomia y a la alienación; para los antropólogos que están interesados en el fenómeno de la efervescencia colectiva y los rituales. Algunos han extendido las implicaciones del flujo intentando comprender la evolución de la humanidad, otros para clarificar la experiencia religiosa. Pero el flujo no es únicamente un tema académico. Sólo unos pocos años después de su publicación (1990), la teoría empezó a aplicarse a una gran variedad de cuestiones prácticas. Siempre que el objetivo sea mejorar la calidad de vida, la teoría del flujo puede señalar el camino. Ha inspirado la creación de planes de estudio experimentales, la formación de ejecutivos de negocios, el diseño de productos para el ocio y los servicios. Se utiliza el flujo para generar ideas y aplicaciones prácticas en psicoterapia clínica, en la organización de actividades en los asilos de ancianos, en el diseño de exposiciones museísticas y en terapia ocupacional para minusválidos...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 13).

Al igual que Víctor Frankl (Frankl, 1998), Csikszentmihalyi sitúa el origen del sufrimiento humano producido por la insatisfacción y el descontento permanente, en la carencia de un sentido de la vida que se manifiesta en una especie de ansiedad ontológica o de angustia existencial que básicamente es *«...un miedo a ser, un sentimiento de que no hay sentido en la vida y de que la existencia no vale la pena. Nada parece tener sentido. Ya no parecen tener sentido los anhelos históricos de la humanidad...»* (Csikszentmihalyi, 1996, p. 21). Angustia existencial que lamentablemente y después de más de treinta años que Csikszentmihalyi nos dijera esto, sigue presente en el vivir cotidiano de no solo de las grandes mayorías del mundo

empobrecido, sino también del mundo enriquecido de las sociedades del bienestar.

5.3.1.- Control de la conciencia

Csikszentmihalyi afirma que si las personas somos capaces de reflexionar acerca de que efectivamente «...*el dinero, el poder, la posición social y las posesiones, por sí mismas, no añaden ni un ápice a la calidad de vida...*» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 22) encontraran siempre una puerta o un camino original para salir del aburrimiento, la insatisfacción o el sufrimiento interior. Un camino que necesariamente exige la toma de control de la propia vida mediante el control de nuestra conciencia:

«...El control sobre la conciencia no es simplemente una habilidad cognitiva, al menos tanto como la inteligencia. Necesita de la colaboración de las emociones y de la voluntad. No es suficiente saber cómo hacerlo; uno debe hacerlo de forma continuada, del mismo modo como los atletas o los músicos deben practicar lo que saben en teoría. Y esto nunca es fácil. (...) el control sobre la conciencia es lo que nos conduce al control sobre la calidad de la experiencia. Cualquier ganancia, por pequeña que sea, en esta dirección va a hacer que nuestra vida sea más rica, más divertida, con más significado. Para adquirir este rasgo de la personalidad, uno debe hallar la manera de ordenar la conciencia y ser capaz de controlar los sentimientos y pensamientos. Y lo mejor es no creer que existen atajos para lograrlo...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 29-31).

Sobre el control de la conciencia, Csikszentmihalyi nos advierte que no es una capacidad, como tampoco una tarea que se pueda trasplantar de unas culturas o de unas sociedades a otras, ya que se corre el riesgo de quedarse únicamente con los elementos puramente rituales o superficiales. En igual sentido, cree que el control de la conciencia no debe reducirse a un conjunto de normas institucionalizadas puesto que «...*Tan pronto como se convierte en parte de un conjunto de normas y reglas sociales deja de ser una forma eficaz del modo que originalmente se pretendía...*» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 30).

Para Csikszentmihalyi la función de la conciencia consiste en:

«...representar la información sobre lo que está sucediendo dentro y fuera del organismo de tal modo que el cuerpo pueda evaluarla y actuar en consecuencia. En este sentido, funciona como una central telefónica para las sensaciones, las percepciones, los sentimientos y las ideas, estableciendo prioridades entre toda esa información diversa. Sin la conciencia seguiríamos “sabiendo” qué sucede, pero reaccionaríamos de manera refleja, instintiva. Con la conciencia podemos evaluar de forma deliberada lo que los sentidos nos dicen y responder según esta evaluación. Y también podemos inventar información que no existía antes: puesto que tenemos conciencia podemos soñar despiertos, podemos mentir y también escribir bellos poemas o teorías científicas...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 33).

5.3.2.- La importancia de las intenciones

En el proceso de aprendizaje del control de la conciencia Csikszentmihalyi nos señala que es fundamental distinguir con claridad cuales son nuestras intenciones ante cualquier acción que deseemos realizar. dado que las intenciones son

«...la fuerza que mantiene de forma ordenada a la información que se halla en la conciencia. Las intenciones surgen en la conciencia cuando una persona se da cuenta de que desea algo o quiere conseguir alguna cosa. Las intenciones también son información, asimismo formada por las necesidades biológicas o por los objetivos sociales internalizados. Actúan como campos magnéticos, atrayendo la atención hacia algunos objetos y alejándola de otros, manteniendo nuestra mente centrada en algún estímulo con preferencia a los demás. A menudo denominamos a la manifestación de la intencionalidad con otros nombres, tales como instinto, necesidad, impulso o deseo. Pero todos estos son términos explicativos, que nos dicen por qué las personas actuamos de un modo y no de otro. La intención es un término más neutral y descriptivo. No dice por qué una persona va a hacer alguna cosa, simplemente afirma que lo hace...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 36).

5.3.3.- El papel de la atención

Para Csikszentmihalyi es imposible controlar nuestra conciencia si no disponemos de un alto grado de desarrollo de nuestras capacidades de atención. Sin atención, nuestra conciencia se distrae, se dispersa y se muestra incapaz de controlar aquellas acciones que nos interesan y que deseamos realizar. Por tanto, el desarrollo de nuestra capacidad de control de nuestra conciencia depende de nuestra capacidad de prestar atención en todos los momentos en los que se genera y se desarrolla la acción, es decir, antes, durante y después de esta:

«...La señal de que una persona controla la conciencia es que tiene la habilidad de centrar su atención a voluntad, que puede evitar las distracciones y concentrarse tanto tiempo como lo necesite para alcanzar su objetivo, y no más. Y la persona que puede hacer esto normalmente disfruta con el curso normal de su vida cotidiana...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 40).

Pero además de como capacidad indispensable para el control y el desarrollo de la conciencia, Csikszentmihalyi considera que la atención es la “energía psíquica” que selecciona, enfoca y amplía los detalles y características de cualquier acontecimiento, fenómeno o acción en la que estamos involucrados, convirtiéndose así en el factor fundamental que determina la calidad de nuestra experiencia:

«...Puesto que la atención determina lo que aparecerá o no en la conciencia, y puesto que también es necesaria para que sucedan otros actos mentales –como el recuerdo, el pensamiento, el sentimiento y la toma de decisiones–, es útil pensar en ella como energía psíquica. La atención es como la energía sin la cual no podemos trabajar en nada y que mientras trabajamos se disipa. Somos capaces de crearnos a nosotros mismos según cómo invirtamos esa energía. Los recuerdos, pensamientos y sentimientos están definidos por cómo la utilizamos. Y es una energía bajo nuestro control, para hacer con ella lo que nos guste; por ello la atención es la herramienta más importante en la tarea de mejorar la calidad de la experiencia...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 42).

5.3.4.- Orden y desorden de la conciencia

Tal y como nos señala Csikszentmihalyi, una conciencia desordenada es aquella que debido a la escasa capacidad de prestar atención es incapaz de ordenar y sistematizar la información, de establecer prioridades y secuencias de acción y en definitiva la que se sumerge en la confusión, la desorientación y la ausencia de dirección y sentido de las acciones. En consecuencia, controlar y desarrollar la conciencia significa entre otras cosas, hacer posible el establecimiento de metas y objetivos que permitan encontrar un sentido pleno y autorrealizador a lo que planeamos y hacemos y en suma a lo que vivimos. En este sentido, Csikszentmihalyi nos dice:

«...Una de las principales fuerzas adversas que afectan a la conciencia es el desorden psíquico, es decir, cuando la información entra en conflicto con las intenciones previamente existentes o cuando nos distrae y nos impide llevarlas a cabo. Damos a esta condición muchos nombres, según cómo la vivamos: dolor, miedo, rabia, inquietud o celos. Todas estas variedades de desorden fuerzan a la atención a desviarse hacia objetivos indeseables, con lo que no somos libres para usarla según nuestras preferencias. La energía psíquica se convierte entonces en algo rígido e ineficaz (...) Cuando la información desorganiza la conciencia al amenazar sus metas, sucede el desorden interior, o entropía psíquica, una desorganización de la personalidad que menoscaba su efectividad. Las experiencias prolongadas de este tipo pueden debilitar la personalidad hasta el punto de no ser capaz de prestar atención a las cosas y perseguir sus metas...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 46-47).

En consecuencia y para combatir el desorden de la conciencia es de suma necesidad encontrar estrategias de acción que nos proporcionen estados mentales de regocijo, satisfacción, serenidad, sentido de la vida y autorrealización. Y estas estrategias, son las que nos permitirán acceder a los estados de flujo que en sí mismos proceden del orden de nuestra conciencia. Como dice Csikszentmihalyi:

«...El estado opuesto de la condición de entropía psíquica es la experiencia óptima. Cuando la información que llega a la conciencia es congruente con nuestras metas, la energía

psíquica fluye sin esfuerzo. No hay necesidad de preocuparse, no existe ninguna razón para cuestionarse la propia capacidad. Pero cuando la persona se detiene a pensar sobre sí misma, la evidencia es alentadora: “lo estás haciendo bien”. La retroalimentación positiva fortalece la personalidad y la atención es más libre para enfocarse en el entorno exterior y el interior (...) Cuando una persona es capaz de organizar su conciencia para experimentar flujo tan frecuentemente como le sea posible, la calidad de vida mejora inevitablemente porque, incluso las rutinas de trabajo, normalmente aburridas, llegan a ser agradables y a tener un propósito. En el flujo nosotros tenemos el control de nuestra energía psíquica y todo lo que hagamos añade más orden a la conciencia (...) El flujo es importante tanto porque consigue que el instante presente sea más agradable como porque construye la confianza en uno mismo que nos permite desarrollar habilidades y realizar importantes contribuciones al género humano...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 49-50, 52).

5.3.5.- Calidad de vida y disfrute

Csikszentmihalyi está convencido que la calidad de vida de cualquier persona es posible conseguirla mediante dos estrategias generales. Mediante el cambio de las condiciones externas con el fin de hacer posible la consecución de nuestros objetivos y metas, o a partir del cambio de nuestra experiencia sobre dichas condiciones para adecuarnos a ellas. Obviamente, o al menos así lo entendemos, estas dos estrategias generales no son contradictorias, ni incompatibles, sino que son incluso, complementarios dado que podemos al mismo tiempo cambiar las condiciones externas y adecuarnos a ellas o a los cambios que podamos realizar. No obstante y como puede verse a lo largo de todas las sugerencias que Csikszentmihalyi nos ofrece, el cambio hacia una mayor y mejor calidad de vida parece ser que depende exclusivamente de nuestra actitud y comportamiento individual y que la mejor alternativa para ser felices es cambiar nuestra manera de enfocar la realidad existencial en la que vivimos. En este sentido y dada nuestra experiencia personal, social y profesional, estamos francamente convencidos de que por muchas experiencias de flujo que hayamos tenido a lo largo de nuestra vida, o por muy equilibrada y madura que sea nuestra personalidad, sin la existencia de vínculos fraternos, altruistas, solidarios y compasivos difícilmente encontraremos ese sentido de la vida y ese bienestar

mental del que nos habla Csikszentmihalyi. Lo que dicho en otras palabras y siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, significa que tanto el cambio interior individual, como el cambio exterior social, están íntimamente vinculados. Por tanto, todo trabajo interior, deberá ir necesariamente acompañado de nuestro firme y permanente compromiso por mejorar o eliminar las condiciones materiales de existencia que hacen imposible la vida y el desarrollo de todos los seres humanos sin excepción

A partir de aquí las sugerencias de Csikszentmihalyi, son perfectamente asumibles siempre que no olvidemos nuestra dimensión social y política y la necesidad de comprometernos para mejorar la sociedad y hacerla más fraterna, justa y humana. En cualquier caso, coincidimos con Csikszentmihalyi cuando afirma que *«...la calidad de vida no depende directamente de lo que los demás piensen de nosotros o de lo que poseamos. Más bien depende de cómo nos sentimos con nosotros mismos y con lo que nos sucede. Para mejorar la vida hay que mejorar la calidad de la experiencia...»* (Csikszentmihalyi, 1996, p. 55).

Como muy bien aclara Csikszentmihalyi y ya lo descubriera Freud, no cabe duda de que la obtención de placer es un principio de nuestra actividad física y mental y por tanto la calidad de nuestra vida remite también a las posibilidades que tengamos para obtener placer. Sin embargo, satisfacer placeres nunca nos conducen a una conciencia ordenada y autodirigida, sino más bien a la dependencia de los apegos y a la espiral interminable de satisfacción de deseos de la que nos habla el budismo. En este sentido, Csikszentmihalyi prefiere hablar de “disfrute”, ya que:

«...Los sucesos capaces de hacernos disfrutar ocurren cuando una persona no solamente ha cumplido alguna expectativa anterior o satisfizo una necesidad o un deseo, sino también cuando ha ido más allá de lo que él o ella se habían programado hacer y logran algo inesperado, tal vez algo que nunca habían imaginado. El disfrute está caracterizado por este movimiento hacia delante: por un sentimiento de novedad, de realización...»
(Csikszentmihalyi, 1996, p. 56).

En consecuencia, para mejorar la calidad de nuestras experiencias de vida, es necesario encontrar aquellas actividades que nos permitan disfrutar, ser nosotros mismos y desarrollar todas nuestras posibilidades de creación y acción. Unas actividades que para Csikszentmihalyi necesariamente tienen que incluir ocho elementos:

1. Disponer de habilidades, conocimientos y recursos personales que nos ofrezcan posibilidades de conseguir los objetivos y metas que deseamos.
2. Ser capaces de enfocar la atención y concentrarnos totalmente en la tarea o actividad que hayamos decidido realizar.
3. Tener metas claras y precisas que puedan ser evaluadas tanto en su proceso de consecución, como en sus resultados.
4. Que el modo en que se consiguen las metas o la actividad implicada en la tarea permita una “retroalimentación inmediata”, es decir, que nos ofrezca pensamientos positivos que nos animen a seguir realizándola. Es decir, hacer uso de mensaje internos propiciadores de motivación y mantenimiento del esfuerzo.
5. Actuar de un modo flexible y singular con la sensación de que lo hacemos sin esfuerzo, es decir, alejado de rutinas y costumbres que impidan la creatividad y la generación de nuevas ideas, al mismo tiempo que nos aísla de elementos distractores, prejuicios, preocupaciones y frustraciones pasadas o presentes.
6. Tener control de la situación, tanto de las condiciones del contexto en que se realiza la actividad, como de los recursos de los que disponemos al mismo tiempo que se es capaz de evaluar la propia acción en el momento de su realización.
7. Dejar al margen o apartar todas las ideas preconcebidas que tenemos de nuestra personalidad, ideas que irán cambiando a medida que vamos realizando actividades que nos proporcionen estado de flujo, lo cual contribuirá a mejorar tanto nuestro autoconcepto, como nuestra autoestima.
8. Perder o diluir la experiencia del tiempo, siendo capaces de experimentar el momento presente como un momento único y gratificante cuya sensación es un olvido del tiempo transcurrido, es decir, estar totalmente embebido e inmerso en la actividad que desarrollamos.

No obstante, el elemento fundamental que caracteriza a las actividades que nos producen flujo, es que tienen que ser necesariamente desafiantes, es

decir, no pueden o no deben ser tan sencillas que nos produzcan aburrimiento o cansancio, como tampoco tan difíciles o complicadas como para producirnos frustración o desánimo. Se trata por tanto de actividades que combinan el sentimiento de apuesta y la asunción de riesgos y dificultades con la conciencia de que tenemos un plan o una estrategia de acción para realizarlas. Como dice Csikszentmihalyi:

«...lo que hace disfrutar a las personas no es el sentimiento de tener el control, sino el sentimiento de ejercer ese control en situaciones difíciles. No es posible experimentar un sentimiento de control a menos que uno esté dispuesto a abandonar la seguridad de las rutinas protectoras. Únicamente cuando está en juego un resultado dudoso, y cuando uno es capaz de influir en ese resultado, la persona podrá saber si realmente tiene o no el control...»
(Csikszentmihalyi, 1996, p. 70).

5.3.6.- La experiencia autotélica

Otro de los conceptos que Csikszentmihalyi elabora para desarrollar su Teoría del Flujo, es lo que denomina “experiencia autotélica” que es la experiencia que tienen aquellas personas con motivaciones intrínsecas quienes por su naturaleza pueden mostrar un sentido de propósito y curiosidad. Algo que por cierto, es exactamente lo contrario a las experiencias basadas en motivaciones extrínsecas, cuya finalidad reside en factores externos al sujeto como podrían ser el dinero, el confort, el poder, el prestigio, etc.

Para Mihaly Csikszentmihalyi en la vida ordinaria de cualquier persona, muchas de las actividades que se realizan son por lo general de tipo instrumental, rutinario y las hacemos, bien guiados por la fuerza de la costumbre, o por obtener determinados beneficios o metas de tipo extrínseco. Sin embargo, aquellas actividades que realizamos en base a que su único fin es realizarlas sin que sean medio para conseguir cualquier otra cosa, son las actividades autotélicas, siempre que hayan surgido desde nuestro propio interior:

«...Muchas personas sienten que el tiempo que pasan en su trabajo está, esencialmente, malgastado; no están integradas en él y la energía psíquica que invierten en ello no sirve para fortalecer su personalidad. Algunas personas también creen que el tiempo libre se malgasta. El ocio nos

ofrece un respiro del trabajo, aunque generalmente consiste en absorber información pasivamente sin emplear ninguna habilidad ni explorar nuevas oportunidades para actuar. Como resultado la vida pasa en una secuencia de experiencias ansiosas o aburridas sobre las cuales la persona no tiene ningún control. La experiencia autotélica, o flujo, eleva el transcurso de la vida a otro nivel. La alienación da paso a la involuación, el disfrute reemplaza al aburrimiento, la impotencia da paso al sentimiento de control y la energía psíquica trabaja para reforzar la personalidad en lugar de perderse al servicio de unas metas extrínsecas. Cuando la experiencia es intrínsecamente gratificante la vida está justificada en su presente, en vez de ser el rehén de un hipotético beneficio futuro...» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 78).

Finalmente, Csikszentmihalyi se pregunta acerca de cuales serían las condiciones y prácticas educativas necesarias para promover el desarrollo de personas y actividades autotélicas y estas son sus recomendaciones (Csikszentmihalyi, 1996, p. 98):

1. **Claridad.** Tanto los niños como los adolescentes necesitan saber y sentir lo que sus cuidadores, familiares y personas significativas esperan de ellos. Y necesitan igualmente recibir los estímulos y las ayudas necesarias para fortalecer su autoestima e ir poco a poco afirmando su seguridad y su autoestima.
2. **Centramiento.** El sentimiento propio de ser escuchados, atendidos y ayudados en sus actividades, iniciativas y proyectos. La necesidad de sentir de que las personas significativas con las que conviven están realmente interesadas por ellos y todos los aspectos que les preocupan y ocupan.
3. **Elección.** Niños y adolescentes necesitan igualmente sentir que son respetados en sus decisiones, ofreciéndoles siempre la oportunidad de elegir aquellas alternativas más acordes con sus intereses, aunque estos contravengan los deseos e inclinaciones de los demás. Sin olvidar, claro está, la necesidad o el deber de estar dispuestos a afrontar las consecuencias, así como las dificultades y contrariedades que les puedan surgir en la consecución de sus metas.

4. **Compromiso y confianza.** Todo ser humano, de una manera o de otra, más tarde o más temprano, termina por comprender que su vida, sus decisiones y sus actos, son siempre una apuesta que comporta riesgos y dificultades que únicamente pueden ser enfrentados a partir de la responsabilidad personal y la confianza en sí mismo. La necesidad del compromiso y del esfuerzo individual es una de las condiciones esenciales para la consecución de cualquier objetivo o meta y esto requiere una conciencia permanente, tanto de nuestros recursos y posibilidades, como de la situación existencial en la que estamos inmersos y de la que participamos.
5. **Desafío.** Cualquier problema, conflicto o dificultad de cualquier ser humano puede ser enfocado básicamente de dos maneras. Una consiste en situar la motivación y las posibilidades de conseguir los objetivos en factores externos que o bien no podemos controlar, o no están a nuestro alcance, con lo cual acabamos por desanimarnos y frustrarnos de antemano, abandonando la necesaria persistencia en el esfuerzo. La otra manera consiste en confiar en nosotros mismos, en nuestra capacidad para generar posibilidades y sobre todo en nuestro íntimo e intrínseco interés por disfrutar realizando las tareas afrontando por nosotros mismos las dificultades que se presenten. En consecuencia, tanto padres, como educadores y personas significativas deberán siempre ofrecer oportunidades a los jóvenes para que afronten objetivos, metas y tareas cada vez más exigentes y complejas.

5.4.- Consideraciones críticas

Es obvio que ningún ser humano desea sufrir y que todos sin excepción aspiramos a gozar de salud, bienestar psíquico, seguridad, satisfacción de necesidades básicas, alegría, cariño, confort, etc. Todos los humanos de uno u otro modo deseamos ser felices, si bien el concepto o la idea que cada humano tiene de felicidad depende, como dice la cita anterior de la profesora Maria Cândida Moraes de las diferentes culturas. No obstante para que esas culturas sean capaces de configurar nuestras emociones o nuestras formas de sentir y percibir la realidad, tienen necesariamente que gozar de la aceptación de grandes mayorías de individuos, es decir, tienen que ser culturas dominantes normalizadas y legitimadas por determinados consensos sociales. Unos consensos que actualmente se configuran a través

de la influencia y el poder seductor, intoxicador y manipulador de lo que conocemos como “*industria de la conciencia*”.

Esta “*industria*” está constituida por el conjunto de grandes empresas, medios de producción y recursos tecnológicos que se encargan de la comunicación y de la información (prensa, radio, TV y redes digitales). A ellas hay que sumar la “*industria del ocio*” de los grandes espectáculos de masas, así como la “*industria cultural*” de grandes editoriales y productoras audiovisuales y también, la “*industria escolar*” constituida por todas las entidades formativas y educativas. Todas ellas son las que se encargan de configurar, orientar, sugerir e incluso imponer por diversos procedimientos y estrategias, los modos de pensar, sentir, comunicarse y vivir de las grandes mayorías de nuestro Planeta o de un determinado país.

En general, la industria de la conciencia sirve para configurar, cohesionar, normalizar o naturalizar una determinada visión o concepción del mundo, una especie de pensamiento único o de conciencia única y universal por la que se legitima o se considera como normal el orden social, económico y político establecido. Se trata de una industria que bajo la apariencia de diversidad, creatividad y mediante los más sutiles procedimientos propagandísticos y de seducción nos hace creer, que somos libres y dueños de nuestras opiniones, creencias y convicciones, cuando realmente estamos siendo conducidos y orientados por poderes impersonales que escapan a nuestro control y anulan o disminuyen nuestra capacidad de discernimiento, de crítica, autocrítica e imaginación (Fromm, 1984). Y así, su misión consiste en obstaculizar e impedir que los ciudadanos podamos pensar con nuestra propia cabeza. Obviamente el resultado, acostumbra a concretarse en la oposición a cualquier forma de proyecto personal, social o institucional de carácter democrático y liberador, o también a la construcción de unas relaciones sociales basadas en la colaboración, la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad individual y colectiva en el más amplio desarrollo de los Derechos Humanos Universales.

Hoy, conforme indican numerosos estudios sociológicos (Cabanas, Illouz, 2019; Ehrenreich, 2011) y también filosóficos (Bruckner, 1996, 2001, 2003; Lipovetsky, 1986, 2000, 2007; Finkelkraut, 1998) en paralelo a la globalización neoliberal se ha instalado la creencia de que necesariamente debemos y tenemos que ser felices conforme a los criterios que establece la llamada “*Ciencia de la felicidad*” (Seligman, 2003; Lyubomirsk, 2008). No obstante, algo esencial que no debemos perder de vista es el hecho de que todas las elaboraciones de la llamada “*Ciencia de la Felicidad*” están

realizadas en y desde un contexto socioeconómico y sociocultural de riqueza y alto desarrollo económico como es el de la sociedad de Estados Unidos. Por tanto, la idea que se tiene de felicidad, por mucho que se esfuercen los teóricos e investigadores de este paradigma psicológico en objetivarla y hacerla científica, es en realidad una ilusión como nos dice Carl Cederström:

«...Se trata de una ilusión de autorrealización según la cual solo hay una manera para ser feliz, es decir, alcanzando todo el potencial como ser humano. Se trata de vivir en un estado de autenticidad, donde se te invita a vivir tu vida en oposición a la vida de otra persona. Es buscar la felicidad en forma de placer, un placer mediante el cual las actividades cotidianas más rudimentarias se convertirían en momentos de potencial regocijo. Y se trata de venderte en el mercado, trabajando duro para desarrollar tu marca y lograr una ventaja competitiva. En resumen, se trata de una ilusión que le permite a uno darse cuenta de su verdadero potencial interior, entendiéndose este como recurso de mercado y como parte del ser humano...»
(Cederström, 2019, p. 4).

Se trata pues de un concepto de felicidad basado en la sensación psicológica de sentirse bien mediante la obediencia a las supuestamente inexorables y sagradas leyes del mercado y la subyugación por el consumo incesante de mercancías. Para este concepto de felicidad, lo que verdaderamente importa es que todo funcione bien, sin conflictos ni estridencias en el mundo del trabajo y de la producción. Y en consecuencia lo que debemos hacer es convertir nuestra personalidad y nuestro ser en objetos intercambiables en el mercado, algo que ya hemos convertido en natural gracias la implacable competitividad de curriculums e historias profesionales. Competitividad que como sabemos, es promovida, asegurada y mantenida por el comercio mundial de títulos y acreditaciones proporcionados por las instituciones académicas. Se trata por tanto de:

«...gestionarnos como si fuéramos empresas y vivir siguiendo un espíritu emprendedor. Ningún pecado es más grave que estar en paro, y no hay vicio más despreciado que la pereza; la felicidad solo se aplica a aquellos que trabajan duro, tienen la actitud correcta y luchan por la superación personal. Estos son algunos de los valores morales que parecen influir en la felicidad actual: ser

auténtico, disfrutar, ser productivo y, lo más importante, no depender de otras personas para lograr estos objetivos, porque tu destino está, por supuesto, en tus propias manos...» (Cederström, 2019, p. 8).

En este escenario podemos preguntarnos entonces ¿Cuántas personas de las más de 8.000 millones que habitan la Tierra disponen de posibilidades para llevar una vida auténtica y feliz? ¿Cuántas personas pueden realmente disfrutar, ser productivas y no depender de otras personas para sobrevivir? Es obvio pues, que todas estas aportaciones, solamente pueden resultar aceptables y aplicables para aquellas minorías del Planeta que disponen de los recursos suficientes ya sean materiales, culturales y educativos para poder realizarlas. Y por tanto, todas aquellas grandes mayorías que no disponen de recursos materiales y educativos no pueden objetivamente competir en el mercado y terminan finalmente por formar parte de los sectores sociales excluidos y marginados, sectores que como es bien sabido también existen en el seno de los países llamados desarrollados.

Por otro lado, esa creencia de que el trabajo es una fuente de autorrealización y gozo es sin duda alguna un mito engendrado por la economía neoliberal para hacernos creer que únicamente trabajando y produciendo podemos ser felices. Da igual el trabajo que se tenga. Las condiciones laborales y salariales no importan, porque al fin y al cabo, como señalan los teóricos de la felicidad, el dinero y las riquezas no proporcionan una felicidad duradera. Dicho en palabras de Cederström:

«...También hay buenas razones para cuestionar la creencia arraigada de que el trabajo es el camino hacia la autorrealización, especialmente ahora, en un contexto de trabajo precario en el que muchas personas no saben cuándo y dónde aparecerá su próximo sueldo. Intentar que la oficina sea un lugar más feliz no sería en sí mismo problemático si eso implicara atender cuidadosamente las necesidades de los empleados...» (Cederström, 2019, p. 10).

Así pues, el mito de que cualquier persona puede ser feliz, auténtica, positiva y ser capaz de gestionar eficazmente sus emociones y acciones transformando así en sentido autorrealizador e independiente su propia vida, no deja de ser a nuestro juicio una gran mentira que tiene a su vez una clara funcionalidad ideológica y política legitimadora y reproductora del desorden social establecido. Como nos dice Cederström:

«...la noción delirante de que todas las personas, independientemente de sus antecedentes y circunstancias, pueden transformar sus vidas a través del poder del pensamiento positivo sigue siendo una fuerte convicción, promovida por políticos influyentes, como Donald Trump. La ilusión de la felicidad que floreció en los Estados Unidos en la década de los sesenta, basada en la noción optimista de que todos pueden materializar su potencial interior, ahora se ha convertido en una doctrina cruel y amenazante, estratégicamente empleada para sostener y normalizar las desigualdades estructurales del capitalismo contemporáneo. ...» (Cederström, 2019, p. 11).

A su vez y en el seno de las sociedades altamente competitivas y opulentas en las que triunfa el neoliberalismo más salvaje se ha producido un cambio significativo: el viejo capitalismo de la explotación pura y dura basado en el trabajo en cadena y a destajo que aun perdura, se ha transformado en lo que Cederström denomina “*capitalismo emocional*”. Un nuevo tipo de capitalismo que busca y encuentra la solución más eficaz para aumentar la productividad, las ganancias y minimizar los conflictos inherentes a la naturaleza de toda relación o contrato laboral. Solución consistente en la difusión y propagación de ideas acerca de la felicidad, la autorrealización, el control de la propia vida y el disfrute de sus empleados. Un disfrute, por cierto que no es real, sino meramente ilusorio, sobre todo cuando evidenciamos la movilidad y la precariedad de los empleos. En este sentido Cederström nos recuerda que esta transformación se inicia a partir de las políticas desarrolladas por Margaret Thatcher en el Reino Unido y Ronald Reagan en EE.UU.:

«...En 1981, después de que 13.000 controladores aéreos se declararan en huelga para exigir mejores condiciones laborales, Reagan respondió con la fuerza, despidiendo a casi todos. Durante su cargo, Reagan también intentó reducir el salario mínimo para los jóvenes y fomentó la contratación temporal por parte de las agencias federales. Políticos de todo tipo siguieron su ejemplo, legitimando sus iniciativas bajo el eufemismo de “flexibilidad laboral del mercado”. Pronto, millones de personas se verían arrojadas al precariado, de forma que en lugar de mantener trabajos a largo plazo, estables, con horarios fijos, pasaron a tener que depender de trabajos ocasionales, contratos a corto

plazo, horarios fluctuantes, salarios impredecibles y poca perspectiva de carrera. Lo que la flexibilidad laboral del mercado realmente implica, argumenta Guy Standing en su libro “El precariado”, es que “los riesgos y la inseguridad se transfieren a los trabajadores y a sus familias”, culminando en la creación de un “precariado global” que afecta a millones de personas en todo el mundo, personas que no poseen ancla de estabilidad alguna...» (Cederström, 2019, p. 79).

En esta situación que procede de la década de los 80 del pasado siglo en la que el desempleo y la precariedad derivada de la denominada “flexibilidad laboral” tan defendida como necesidad para asegurar altos niveles de competitividad por todo tipo de empresas, surge el “capitalismo emocional” y comienzan a extenderse todo tipo de recursos formativos en las empresas con el fin de convencer a los empleados de la necesidad de ser felices. No en vano, el éxito y la divulgación de las publicaciones e investigaciones de Martin Seligman y Mihály Csíkszentmihályi ha sido debido a las espléndidas financiaciones recibidas por diversas corporaciones y fundaciones. Algo por cierto, que nos resulta enormemente chocante y muy cuestionable en el sentido de que no se puede o no se debe predicar la felicidad, la autenticidad o las virtudes con el fin no manifestado de lucrarse y ayudar a que las corporaciones empresariales aumenten sus ganancias o que incluso el ejército aumente su capacidad destructora y necrofilica.

Como nos recuerdan Edgar Cabanas y Eva Illouz, en 2001, la “John Templeton Foundation”, una institución religiosa y conservadora proporcionó a Seligman 2,2 millones de dólares para que creara el Positive Psychology Center en la Universidad de Pensilvania. En 2002, el proyecto de Seligman ya había conseguido 3,7 millones de dólares en financiación. La fundación financió posteriormente varios proyectos que estudiaban la relación entre las emociones positivas, el envejecimiento, la espiritualidad y la productividad. En 2009, la fundación le entregó a Seligman otro cheque, esta vez de 5,8 millones de dólares, para que llevara a cabo un estudio sobre la neurociencia positiva y el papel de la felicidad y la espiritualidad en una vida de éxito. (Cabanas; Illouz, 2019, p. 30). En el mismo sentido, la “Robert Wood Johnson Foundation” financió a Seligman y su equipo en el año 2008 con 3,7 millones de dólares para que explorasen el concepto de salud positiva. Igualmente, instituciones como “National Institute Aging” (NIA) y la “National Center for Complementary and Alternative Medicine” (NCCAM) y la multinacional Coca-Cola. Una de las iniciativas más recientes

y sustanciosas, y tal vez la más espectacular, es el programa-Comprehensive Soldier Fitness (CSF), financiado con 145 millones de dólares. Se trata de un programa de psicología positiva dirigido por el ejército norteamericano desde 2008 y supervisado por Seligman desde el “Positive Psychology Center”. El proyecto se presentó al público en 2011 a través de un número especial de la revista *American Psychologist*, en el cual Seligman explicaba que instruir a los soldados y al personal militar en emociones positivas, felicidad y espiritualidad ayudaría a «crear soldados tan resistentes psicológica como físicamente, como también decía, ayudaría a crear “un ejército indomable”. Las inversiones, sin embargo, no se limitaban a Estados Unidos. Desde la creación de la disciplina en el año 2000, un número creciente de entidades públicas y privadas de Europa y Asia han financiado investigación en psicología positiva, siendo China, los Emiratos Árabes Unidos y la India algunos de los países en sentirse atraídos por la disciplina en los últimos años. (Cabanas; Illouz, 2019, p. 31).

Pero además de los académicos de esta nueva ciencia de Psicología Positiva, se beneficiaron enormemente también todo el amplio conjunto de los llamados profesionales “psi” y su mercado terapéutico de libros de autoayuda, cursos, conferencias motivaciones e incluyendo también al sector de las llamadas “terapias espirituales”. Unos profesionales dedicados a promover determinados hábitos y estilos de vida dirigidos a conseguir la felicidad, el desarrollo personal y la positividad desde un punto de vista radicalmente individual que excluye toda posibilidad de actuar y comprometerse para cambiar las condiciones materiales, sociales y políticas que están en la base y en la raíz de los grandes dolores y sufrimientos humanos. Unos profesionales que en su conjunto y para Cabanas e Illouz:

«...Carecían, sin embargo, de legitimidad científica, así como de un cuerpo de conocimiento común que los respaldara, mezclando de forma ecléctica y sin mucha coherencia fuentes heterogéneas de conocimiento tan dispares como el psicoanálisis, el conductismo, la psiquiatría, el ocultismo y la espiritualidad, las neurociencias, la sabiduría oriental convencional o la propia experiencia personal...» (Cabanas; Illouz, 2019, p. 34).

En definitiva y en la actualidad, la temática y la palabra “felicidad” se ha convertido en un término habitual y doméstico que se extiende a todos los ámbitos de la existencia, la convivencia, la economía y la política:

«...La felicidad está en todas partes: en la televisión y en la radio, en los libros y en las revistas, en el gimnasio, en los consejos dietéticos, en el hospital, en el trabajo, en el ejército, en las escuelas, en la universidad, en la tecnología, en la red, en el deporte, en casa, en la política y, por supuesto, en las estanterías del supermercado. Felicidad es una palabra que forma ya parte del lenguaje cotidiano, de nuestro imaginario cultural, algo que está per diem y ad nauseam presente en nuestras vidas, y es raro el día que no la oímos, la leemos e incluso la pronunciamos (...) La felicidad parece ya algo tan natural que atreverse a ponerla en cuestión resulta excéntrico y hasta de mal gusto...» (Cabanas; Illouz, 2019, p. 12-13).

La ilusión de felicidad como ideal de vida se ha convertido en la verdad indiscutible, sagrada y exclusiva que permite a los individuos vivir una vida digna y plena de gozo, disfrute, placeres y autorrealización dentro del marco y los criterios fijados por el desorden social establecido por el neoliberalismo basado en el consumo infinito, la depredación de los recursos naturales y el aumento incesante de la desigualdad social. Extraordinariamente lejos han quedado pues aquellos ideales de sabiduría y virtud de Aristóteles, los epicúreos y los estoicos, así como las sugerentes y válidas aportaciones del budismo. Como señalan Edgar Cabanas y Eva Illouz:

«...Ya no creemos que la felicidad sea algo relacionado con el destino, con la suerte, con las circunstancias o con la ausencia de dolor; tampoco la entendemos como la valoración general, en retrospectiva, de toda una vida, ni como un vano consuelo para los necios y pobres de espíritu. Ahora la felicidad se considera como un conjunto de estados psicológicos que pueden gestionarse mediante la voluntad; como el resultado de controlar nuestra fuerza interior y nuestro auténtico yo; como el único objetivo que hace que la vida sea digna de ser vivida; como el baremo con el que debemos medir el valor de nuestra biografía, nuestros éxitos y fracasos, la magnitud de nuestro desarrollo psíquico y emocional. Más importante aún, la felicidad ha llegado a establecerse como elemento central en la definición de lo que es y debe ser un buen ciudadano...» (Cabanas; Illouz, 2019, p. 13).

Para la Psicología Positiva para ser felices “científicamente” es necesario tener altos grados de desarrollo de “competencias” emocionales y de personalidad, tales como la inteligencia emocional y social, la autonomía, la autoestima, el optimismo, la resiliencia, la automotivación, la capacidad para generar estados de flujo, la flexibilidad y en definitiva la adaptación individual y la consiguiente aceptación de cualquier tipo de circunstancia por deprimente, negativa o desoladora que nos pueda parecer. Se trata por tanto de una psicología “yoica” es decir centrada en el “yo” o en la persona individualmente considerada que es en definitiva la única y exclusiva responsable de lo que le sucede. Muy atrás y olvidadas quedan también las causas sociales, económicas, políticas e ideológicas que provocan no solo el desorden social injusto y desigual, sino también el sufrimiento y el dolor ocasionado por el hambre, las guerras y las políticas rapaces y esquiladoras del capitalismo neoliberal. Y si a esto añadimos, el imperioso control de la industria de la conciencia y la escasez de pensamiento crítico y autocrítico el panorama no puede ser más oscuro y desesperanzador.

Para los profesores e investigadores Edgar Cabanas y Eva Illouz, la llamada “*Ciencia de la felicidad*” es cuestionable desde cuatro perspectivas: la epistemológica, la sociológica, la fenomenológica y la psicológica.

1. Epistemológicamente estos autores consideran que «...*en la ciencia de la felicidad hay numerosos presupuestos infundados, inconsistencias conceptuales, problemas metodológicos, resultados no probados y generalizaciones exageradas, de modo que es difícil aceptar de forma acrítica todo lo que dicha ciencia afirma como verdadero y objetivo...*» (Cabanas; Illouz, 2019, p. 19).
2. Sociológicamente Cabanas e Illouz nos sugieren, al igual que hace Cederström (Cederström, 2019), que es necesario preguntarse acerca de quién se beneficia y quien se perjudica con las aportaciones de esta nueva ciencia psicológica y sobre todo cuáles son sus consecuencias económicas y políticas, así como los presupuestos ideológicos en los que se basa. En este sentido nos dicen:

«... vale la pena observar que tanto el enfoque científico de la felicidad como la industria de la felicidad que se ha creado y expandido a su alrededor contribuyen de forma significativa a legitimar la suposición de que la riqueza y la pobreza, el éxito y el

fracaso, la salud y la enfermedad son fruto de nuestros propios actos. Lo cual legitima también la idea de que no hay problemas estructurales, sino solo deficiencias psicológicas individuales; en definitiva, que no existe la sociedad sino solo los individuos, por citar una frase de Margaret Thatcher inspirada en Friedrich Hayek. La noción de felicidad tal y como hoy la formulan y aplican socialmente algunos científicos y expertos está demasiado a menudo al servicio de los valores impuestos por la revolución cultural neoliberal...» (Cabanas; Illouz, 2019, p. 19).

3. Fenomenológicamente y aunque la “Ciencia de la felicidad” ofrece una variada gama de orientaciones y consejos para ser felices, así como toda una serie de fundamentaciones centradas en la persona como individuo, la realidad es que las circunstancias, el modo de vida de cada individuo y las condiciones materiales de existencia en las que está inserto, influyen, condicionan, trastocan e incluso invalidan una gran medida de esas orientaciones, además de que la obsesión por la búsqueda de la felicidad genera y produce paradójicamente infelicidad:

«...la ciencia de la felicidad construye sus propuestas de bienestar y realización personal sobre una paradójica narrativa de crecimiento personal que tiende a generar esa misma insatisfacción y malestar para las cuales promete remedio. Al establecer la felicidad como un objetivo imperativo y universal pero cambiante, difuso y sin un fin claro, la felicidad se convierte en una meta insaciable e incierta que genera una nueva variedad de “buscadores de la felicidad” y de “hipocondríacos emocionales” constantemente preocupados por cómo ser más felices, continuamente pendientes de sí mismos, ansiosos por corregir sus deficiencias psicológicas, por gestionar sus sentimientos y por encontrar la mejor forma de florecer o crecer personalmente. Eso, a su vez, convierte la felicidad en una mercancía perfecta para un mercado que se nutre de normalizar esta obsesión con uno mismo y con el propio

bienestar psicológico...» (Cabanas; Illouz, 2019, p. 20).

4. Por último, el cuarto es de cuestionamiento es de tipo moral en cuanto que coloca a las personas en el dilema de elegir entre felicidad o sufrimiento como si todo lo que nos sucede de doloroso o placentero fuese un asunto de nuestra exclusiva elección, ignorando nuevamente así, que el hecho de que las personas sufran no solamente se debe a su actitud mental sino a las condiciones materiales de existencia en las que viven y conviven. Al parecer, para esta “*Ciencia de la felicidad*” la enfermedad, el hambre y la pobreza endémicas o las matanzas en la franja de Gaza perpetradas por el ejercito israelí con el apoyo de EE.UU. son circunstancias que se pueden afrontar de un modo positivo que pueden aumentar nuestra resiliencia y nuestro desarrollo personal. Como dices Cabanas e Illouz:

«...Al identificar la felicidad y la positividad con la productividad, la funcionalidad, la excelencia y hasta la normalidad - y la infelicidad con su contrario-, la ciencia de la felicidad nos coloca en una encrucijada, obligándonos a elegir entre sufrir y estar bien. Lo cual supone, además, que uno siempre puede elegir, como si la positividad y la negatividad fueran dos polos diametralmente opuestos y se pudiera borrar el sufrimiento de nuestras vidas de una vez por todas. Las tragedias son, por supuesto, inevitables, pero la ciencia de la felicidad insiste en que el sufrimiento y la satisfacción son, al fin y al cabo, opciones personales. Así, los que no utilizan las adversidades y los reveses como incentivos y oportunidades para el crecimiento personal son sospechosos de querer y merecer, en el fondo, su propio malestar, independientemente de cuáles sean las circunstancias particulares. Por lo tanto, al final no hay mucho que elegir: no solo estamos obligados a ser felices, sino a sentirnos culpables por no ser capaces de superar el sufrimiento y de sobreponernos a las dificultades...» (Cabanas; Illouz, 2019, p. 21).

En suma, este nuevo modelo de “Ciencia de la felicidad”, lo que materialmente produce es la creencia de que individualmente y mediante el trabajo de nuestra mente somos capaces de afrontar todas las dificultades de nuestra vida y alcanzar así el bienestar corporal y psíquico, aunque nuestras condiciones materiales, sociales y objetivas de existencia sean inhumanas. Un modelo que a nuestro juicio se incluye e integra en la ideología del capitalismo neoliberal cuyas características pueden resumirse en:

«...1) la extensión implacable del campo de la economía a todas las esferas de la sociedad; 2) la creciente imposición de criterios tecnocientíficos en las esferas política y social; 3) el refuerzo de los principios utilitaristas de la eficacia y de la maximización de los beneficios privados; 4) el aumento exponencial de la incertidumbre laboral, la competencia en el mercado, la toma de riesgos, y la flexibilización y descentralización organizacional; 5) la mercantilización creciente de las dimensiones simbólicas e inmateriales, incluidas las identidades, los sentimientos y los estilos de vida; y 6) la consolidación de un ethos terapéutico que coloca la salud emocional y la necesidad de realización personal en el centro del progreso social y de las intervenciones institucionales. Más importante aún, el neoliberalismo ha de entenderse como una filosofía individualista focalizada esencialmente en el yo, y cuyo postulado antropológico principal puede resumirse, según Nicole Aschoff, en la asunción de que «todos somos actores independientes y autónomos que, unidos por el libre mercado, construimos nuestro propio destino haciendo sociedad por el camino...» (Cabanas; Illouz, 2019, p. 61-62).

Es obvio pues, que la cultura del individualismo neoliberal y del psicologismo centrado en el yo como si los demás no existiesen es radicalmente incompatible con la cultura de la igualdad de la dignidad de cualquier ser humano, así como con la del cuidado, la cooperación, la fraternidad, la solidaridad, y en definitiva del amor. En consecuencia, nada podremos avanzar en nuestro desarrollo personal y social si no nos sumergimos y nos embarcamos en la cultura del encuentro, del diálogo y de los afectos. Como nos dice Barbara Ehrenreich en su maravillosa y conmovedora obra “*Sonríe o muere: la trampa del pensamiento positivo*”:

«...en el mundo del pensamiento positivo, los demás no están ahí para que los cuidemos, ni para darnos baños de realidad que no les hemos pedido. Solo tienen sentido si nos animan, nos aplauden y nos reafirman. Y aunque esto suena de lo más despiadado, hay mucha gente normal que adopta esta filosofía a modo de credo, y que pone en su puerta o en el cristal trasero de su coche un cartel con la palabra “Quejicas” tachada. Es como si hubiera un déficit masivo de empatía, al que la gente responde dejando a su vez de practicarla. Ya nadie tiene tiempo ni paciencia para los problemas ajenos (...) Así que eso de que actuar “en positivo” nos conduce al éxito se convierte en lo que suele llamarse “una profecía autocumplida”, al menos en el sentido contrario: no hacerlo nos lleva a fracasar de formas más graves, por ejemplo ganándonos el rechazo de nuestros jefes o incluso de nuestros queridos compañeros. Cuando los gurús nos animan a quitarnos de encima a la gente “negativa”, nos están lanzando a la vez una advertencia: sonríe y no lles la contraria, sigue al rebaño... o prepárate para el ostracismo...» (Ehrenreich, 2011, p. 57-58),

5.5.- Referencias

ARISTÓTELES. **Ética a Nicómaco**. Madrid: Barcelona, 2014. Edición Kindle.

BERASAIN, Martín. **Emociones positivas**: ¿qué son? ¿para qué sirven? ¿cómo generarlas? (Spanish Edition) .Edición de Kindle.

BRUCKNER, Pascal. **La euforia perpetua**. Sobre el deber de ser feliz. Barcelona: Tusquets, 2001.

BRUCKNER, Pascal. **La tentación de la inocencia**. Barcelona: Anagrama, 1996.

BRUCKNER, Pascal. **Miseria de la prosperidad**. La religión del mercado y sus enemigos. Barcelona: Tusquets, 2003.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**. Barcelona: Paidós, 2019

CEDERSTRÖM, Carl. **La ilusión de la felicidad**. El temerario camino hacia un nuevo modelo de bienestar. Madrid: Alianza, 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Fluir (Flow)** Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós, 1997

Dalai Lama XIV y CUTLER, Howard. **El arte de la felicidad** : manual para la vida. Madrid: Kailas, 2004.

EHRENREICH, Barbara. **Sonríe o muere : la trampa del pensamiento positivo**. Madrid: Turner, 2011.

FARRINGTON, Benjamín. **La rebelión de Epicuro**. Barcelona: Laia, 1983.

FIERRO, Alfredo. **La filosofía del buen vivir**. En VÁZQUEZ, Carmelo y HERVÁS, Gonzalo. **La ciencia del bienestar**. Fundamentos de una psicología positiva. Madrid: Alianza, 2014.

FINKIELKRAUT, Alain. **La humanidad perdida**. Barcelona: Anagrama, 1998)

FRANKL, Víctor. **El hombre en busca de sentido**. Barcelona: Círculo de Lectores, 1998.

FREDRICKSON, Barbara L. **Amor 2.0**. Una nueva mirada a la emoción que determina lo que sentimos, pensamos, hacemos y somos. México DF: Océano, 2015.

FREDRICKSON, Barbara L. **Vida positiva**. Como superar las emociones negativas y prosperar. Bogotá: Norma, 2015.

FREDRICKSON, Barbara. **El poder de los buenos sentimientos**. Mente y Cerebro. 2008. Disponible em: https://peplab.web.unc.edu/wp-content/uploads/sites/18901/2018/11/fredrickson2003amsci_spanish.pdf
Acesso em: 17 ago. 2023

FREDRICKSON, Barbara. **Positive Emotions Broaden and Build**. 2013. Disponible em: http://www-personal.umich.edu/~prestos/Downloads/DC/Fredrickson_AESP2013.pdf
Acesso em: 17 ago. 2023

FREDRICKSON, Barbara. **What Good Are Positive Emotions?** Rev Gen Psychol. 1998 September. Disponible em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3156001/pdf/nihms305175.pdf> Acesso em: 18 ago. 2023

GARCÍA G., Carlos. **Epicuro**. Madrid: Alianza, 2013.

KANT, Immanuel. **Fundamentación de la metafísica de las costumbres**. Biblioteca virtual universal, 2003. Disponible em: <https://biblioteca.org.ar/libros/89648.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023

LIPOVETSKY, Gilles. **El crepúsculo del deber**. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Barcelona: Anagrama, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. **La era del vacío**. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama, 1986.

LIPOVETSKY, Gilles. **La felicidad paradójica**. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo. Barcelona: Anagrama, 2007.

LYUBOMIRSKY, Sonja. **La ciencia de la felicidad**: un método probado para conseguir el bienestar. Madrid: Urano, 2008.

MORAES, Maria C. **Paradigma Educacional Ecosistêmico**. Por uma nova ecologia da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak: 2021.

RICARD, Matthieu. **En defensa de la felicidad**. Barcelona: Urano, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur. **El arte de ser feliz**. Madrid: Nórdica, 2018. Edición Kindle.

SELIGMAN, Martin. **Floreecer**: La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar. México DF: Océano, 2016

SELIGMAN, Martin. **La auténtica felicidad**. Barcelona: Penguin Random House, 2003.

TAPIA, Alejandro; TARRAGONA, Margarita; GONZÁLEZ, Mónica. **Psicología Positiva**. México DF: Trillas, 2013.

VÁZQUEZ, Carmelo y HERVÁS, Gonzalo. **La ciencia del bienestar**. Fundamentos de una psicología positiva. Madrid: Alianza, 2014.

VILLANUEVA, Luis. **Mihaly Csikszentmihalyi: Breve biografía y obra**. Bien de mente. 12.11.2023. Disponible en: <https://biendemente.com/psicologia/mihaly-csikszentmihalyi-breve-biografia-y-obra> Acceso: 14 dic. 2023.

6.- Educación emocional: pensando en el profesorado

«...Las enfermedades mentales ocupan el lugar número uno en la morbilidad de los profesores de muchos países, entre ellos España: existen problemas de salud mental en el 30% de nuestros profesores. El trastorno psíquico profesoral acredita en los órdenes de la causalidad y la evolución la categoría de enfermedad profesional o laboral en un amplio sector de los profesores afectados de una enfermedad mental. Los títulos de enfermedad mental más frecuentes en los profesores que en la población general adulta y en otros grupos testigos, o que en otras categorías socioprofesionales, son el síndrome de estrés, la enfermedad depresiva, las reacciones de ansiedad y los fenómenos fóbicos, los trastornos psicósomáticos, y la sintomatología paranoica o paranoide...»

Alonso Fernández, Francisco. 2014, p. 25

En la actualidad, son numerosos los estudios, investigaciones e informes que evidencian y ponen de manifiesto que la profesión de enseñar, especialmente en las etapas obligatorias, es una profesión del alto riesgo para la salud mental y física del profesorado. La razón es obvia. Se trata de una profesión con un alto componente de trabajo emocional que debe dar respuesta no solo a las prescripciones y exigencias de las administraciones educativas, sino también al complejo entramado de relaciones sociales y personales de la docencia tanto dentro como fuera de las aulas.

Desde esta perspectiva, no nos cabe ninguna duda de que el profesorado debe dotarse de recursos psicológicos lo suficientemente potentes y eficientes para afrontar las innumerables decisiones, situaciones y sorpresas de su vida diaria y real en las aulas. Y todo ello sin olvidar las extraordinarias y persistentes dificultades derivadas de sus condiciones laborales. En este sentido, en el Informe Mundial de 2021 titulado “*La situación del personal y la profesión docente en el mundo*” se nos dice que los grandes problemas

laborales y profesionales del personal docente en todo el mundo, son los siguientes (Tompson, 2021):

1. **Abandono de la profesión.** Una de las preocupaciones más importantes que tienen las administraciones educativas de todo el mundo es la tasa de abandono de la profesión docente a pesar de que se promueven políticas para estimular la permanencia. Así, por ejemplo:

«...en Estados Unidos, un estudio sobre el profesorado de Utah, un estado con una de las tasas de abandono más altas del país, reveló que el personal docente abandonaba la profesión debido a que la carga de trabajo era insostenible, a la falta de confianza y autonomía, al desajuste entre las expectativas metodológicas y las convicciones personales, a la falta de relaciones constructivas y profesionales y a la carga emocional de la enseñanza (...) en los países donde el personal docente percibía que su profesión tenía un estatus bajo, era más probable que se indicara la intención de abandonar la profesión o de cambiar de puesto en un futuro próximo...»
(Tompson, 2021, p. 7)

2. **Salarios bajos.** En este Informe se señala que *«...Los salarios son demasiado bajos, las condiciones son cada vez peores, las infraestructuras de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje no son una prioridad de inversión para los gobiernos...»* (Tompson, 2021, p. 16)
3. **Precariedad laboral.** Para el conjunto de los 32 países encuestados, este Informe nos dice que:

«...El estatus de la docencia como opción profesional segura se ha visto desestabilizado por el paso a los contratos ocasionales y de corta duración. Cada vez son más los gobiernos que muestran preferencia por contratar personal eventual para responder a los problemas económicos y a la falta de profesorado. Por ejemplo, en un estudio sobre el personal docente con contratos ocasionales realizado en toda Australasia, se observó que sus condiciones de trabajo producían una serie de efectos adversos, como el estrés psicológico por la incertidumbre sobre la continuidad laboral,

la falta de apoyo y de oportunidades de capacitación y los obstáculos para cumplir con los requisitos para acceder a la profesión. Las personas que participaron en el estudio también indicaron sentirse muy presionadas y con la necesidad de ganarse siempre el respeto de la dirección escolar con la esperanza de que se les vuelva a contratar...» (Tompson, 2021, p. 9)

4. **Carga de trabajo.** Es un hecho que en todos los países del mundo cada vez se espera más del profesorado, dado que el proceso de incremento de las responsabilidades y competencias a las instituciones educativas, como responsables, al parecer, de todos los males sociales, no ha parado de crecer. En este Informe se indica que más del 55% de las personas encuestadas afirman que la carga de trabajo es insoportable. En este sentido, más del 66% considera que los requisitos “administrativos” contribuyen a la excesiva sobrecarga laboral que sufre el personal docente. En definitiva:

«...La carga de trabajo ha aumentado y muchos sindicatos están preocupados por el bienestar de sus afiliados debido al estrés de un trabajo más complejo y al hecho de que cada vez se espera más del profesorado (...) en todos los niveles educativos una parte importante de las tareas se efectúa fuera de los horarios de trabajo, una situación preocupante si comparamos las expectativas del salario y las condiciones de trabajo...» (Thompson, 2021, p. 16, 50).

5. **Imagen pública.** De acuerdo con lo señalado por este Informe, la imagen pública del profesorado de Infantil y Primaria durante el tiempo de la pandemia se incrementó considerablemente dada la clara percepción social de que este profesorado tuvo que afrontar nuevas formas de atención al alumnado. No obstante, en 2021, la situación de la imagen social pública del profesorado conforme a lo señalado por los sindicatos de la enseñanza no es lo suficientemente positiva, motivadora y estimulante. Ni los gobiernos, como tampoco los grandes medios de comunicación, realizan campañas y aplican estrategias dirigidas al reconocimiento, la valoración y el necesario respeto y apoyo de la profesión docente. En este sentido, textualmente el Informe dice que: *«...La imagen que los gobiernos y los medios de*

comunicación ofrecen del personal docente y la enseñanza supone una falta de respeto evidente...» (Thompson, 2021, p. 16)

A partir de los datos ofrecidos por este Informe, debe quedar suficientemente claro, que si bien la Educación Emocional del profesorado es una necesidad ineludible para su desarrollo personal y profesional, esta necesidad necesariamente tiene que venir acompañada de transformaciones concretas y visibles de sus condiciones de trabajo.

En cualquier caso, no albergamos dudas tampoco de que la gestión, la autorregulación y el control emocional es una competencia clave para la tarea de enseñar y de educar, sobre todo cuando, además, es el profesorado el encargado de proporcionar Educación Emocional al alumnado. Esta es pues la razón por la que hemos incluido este capítulo en el ámbito de los Fundamentos Emocionales y/o Afectivos de la Educación Transdisciplinar.

En los capítulos anteriores hemos analizado ampliamente las características de las emociones como energía que motiva y activa la conducta humana. Energía de la que disponen todos los seres humanos sin excepción dado que las emociones son un factor de supervivencia.

Hemos hecho mención también, a que las experiencias y expresiones emocionales dependen tanto de factores y circunstancias medioambientales, como de otros factores exclusivamente subjetivos e individuales que derivan de las experiencias previas, así como de factores educativos y culturales, los cuales siempre se presentan complejamente mezclados. En este sentido, hemos dado por sentado y verificado que ningún proceso cognitivo, como tampoco ninguna de las funciones ejecutivas de nuestro cerebro, se ponen en marcha sin la intervención de las emociones.

Sobre esta temática detallamos en el libro anterior titulado “*Fundamentos neurocientíficos*”, los circuitos emocionales de nuestro cerebro. Así, en el presente volumen, hemos realizado una detallada descripción de las emociones destructivas recurriendo para ello a las aportaciones de diversos autores, sin olvidar el estudio de las emociones constructivas desde la perspectiva de las aportaciones de la Psicología Positiva.

Así pues, partimos de la convicción de que tanto la Educación Emocional, como el desarrollo personal y social del profesorado y del alumnado son necesidades indispensables para mejorar la eficiencia y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientación-desarrollo.

En este sentido, hoy disponemos de abundantes investigaciones que muestran esta ineludible necesidad, entre las que destaca la realizada por los profesores Amelia Barrientos, Roberto Sánchez y Amaya Arigita, en cuyo trabajo reseñan diversas aportaciones que evidencian que el profesorado deber ser formado con eficiencia tanto en Inteligencia Emocional como en Inteligencia Social (Barrientos et. al., 2019), aportaciones que resumidamente son las siguientes:

1. Todos los profesores que han sido formados en Inteligencia Emocional muestran en general, mayor eficacia en la gestión emocional del aula y en la creación de climas socioafectivos positivos.
2. El tipo y el carácter de los climas sociales que se generan en las aulas dependen en gran medida de la capacidad del profesorado para gestionar y autorregular sus propias emociones.
3. La madurez emocional del profesor es un trascendental factor que determina su capacidad para hacer frente a los conflictos, tensiones y disrupciones de comportamiento en las aulas.
4. Los profesores que son capaces de generar climas positivos de convivencia y de diálogo en las aulas, contribuyen a que los alumnos se sientan acogidos, escuchados y sean más proclives a resolver pacíficamente sus conflictos.
5. La sensibilidad y la madurez emocional y personal de los profesores, les permite mostrar un mayor entusiasmo en su profesión y en su práctica docente, contribuyendo a establecer relaciones más comprensivas, humanas y empáticas con sus alumnos.
6. La capacidad de autorregulación emocional del profesor hace posible un mayor acercamiento, confianza y empatía con sus alumnos, incrementando las posibilidades de aprender y de crear ambientes más alegres y optimistas.

Desde estos descubrimientos cuyo enfoque está centrado en la mejora de la eficacia y la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje, no debe olvidarse tampoco, que la finalidad última de toda Educación Emocional reside en encontrar y disfrutar de un mayor bienestar mental, personal y social. (Bisquerra, 2009). Por tanto, la formación y la Educación Emocional del profesorado, no es solo un asunto de rendimiento y de mejora de la

calidad de su práctica docente, sino sobre todo y especialmente una cuestión de bienestar personal, gozo, alegría y autorrealización personal y profesional.

6.1.- La Educación emocional

La Educación Emocional hay que entenderla como un desarrollo de capacidades emocionales que se inscribe como una dimensión esencial del desarrollo humano con el fin de aumentar tanto en el profesorado como en el alumnado y todos los agentes educativos, el bienestar personal y social. No obstante, insistimos en que el bienestar personal y social del profesorado, depende en gran medida de las políticas dirigidas a reconocer prestigiar su imagen pública, así como a mejorar ostensiblemente sus condiciones de trabajo, lo cual exige, claro está, diseño y elaboración de programas y financiación suficiente para la mejora de infraestructuras y de sus condiciones laborales.

6.1.1.- Argumentos de justificación

Destacando aquí la importancia de la formación emocional del profesorado y conociendo las enfermedades profesionales de carácter psicosomático de este, así como las enormes tensiones que se producen en las aulas y en los centros escolares, no cabe ninguna duda de que la Educación Emocional del profesorado y de todos los agentes educativos es de suma necesidad. No podemos olvidar que en la profesión y en la práctica docente se generan de forma casi continua situaciones de impotencia, ansiedad y estrés debido a la cantidad de decisiones que tienen que adoptar los profesores en el ejercicio de sus competencias. Competencias, por cierto, que son de una enorme complejidad y que están vinculadas unas con otras. En este sentido no podemos perder nunca de vista que:

- La enseñanza y el aprendizaje son actividades profundamente emocionales. Así pues, los docentes con un alto grado de madurez emocional no solo generarán climas de aula más satisfactorios, sino que además inducirán situaciones de aprendizaje más eficaces y motivadoras, incrementando por tanto el éxito escolar y el desarrollo personal de sus alumnos.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientación-desarrollo, son en realidad relaciones interpersonales en las que es indispensable la comprensión humana, la confianza y la empatía, así como virtudes o cualidades como la alegría, el sentido del humor, la resiliencia, la gratitud, la compasión y en suma el amor. En consecuencia, la

capacidad de un docente para motivar a sus alumnos generando en ellos situaciones de seguridad, al mismo tiempo que procura activar y estimular su autoestima, es imposible llevarla a la práctica y hacerla visible y concreta si no se establecen vínculos afectivos.

- Al ser la enseñanza y el aprendizaje procesos de naturaleza emocional, corresponde al profesorado y a todos los agentes educativos realizar intervenciones directas e indirectas para disminuir la presencia y manifestación de emociones destructivas o negativas. Está claro pues, que, si el profesorado no está lo suficientemente formado y desarrollado en el control y autorregulación de sus emociones destructivas o negativas como podrían ser la ira, la culpa, el miedo, la frustración o la ansiedad, difícilmente podrá ayudar a los alumnos a controlarlas y minimizarlas. A su vez, la madurez emocional del profesor no consiste exclusivamente en reconocer, comprender y gestionar sus emociones. Un profesor maduro emocionalmente es además aquel que es capaz de desarrollar emociones constructivas como la alegría, el humor, la gratitud, la compasión y el amor entre otras, emociones que a su vez utiliza permanentemente en sus relaciones e interacciones con el alumnado.
- Formar emocionalmente al profesorado atendiendo a las diferentes capacidades emocionales, no es únicamente proporcionarles recursos para superar el estrés y las emociones negativas. Tampoco consiste exclusivamente en proporcionarles herramientas y procedimientos para afrontar sus dificultades personales en el aula. Es también y, sobre todo, ofrecerles nuevas miradas de su profesión en la búsqueda de nuevos sentidos a la misma que les permitan autorrealizarse como personas y como profesionales sin renunciar al conocimiento objetivo y la reivindicación de unas dignas condiciones materiales y laborales de vida. Formar emocionalmente al profesorado es también ayudarles a que tengan y ejerciten un fuerte y resistente pensamiento crítico que les permita denunciar los obstáculos objetivos al ejercicio de su profesión, Un profesorado maduro, consciente de su situación y con un alto grado de madurez emocional al mismo tiempo que reivindica sus derechos ante las administraciones educativas, necesariamente tendrá que comprometerse en la realización de cualquier acción colectiva que les permita mejorar sus condiciones laborales, profesionales y existenciales.

Por todas estas razones y de la misma manera que el desarrollo cognitivo es inseparable del desarrollo emocional y social, la Educación Emocional, no solo es una necesidad imperiosa, sino que debe ser abordada con rigor y coherencia tanto por las Ciencias de la Educación como por las políticas educativas y sus administraciones.

6.1.2.- Concepto de Educación emocional

En la actualidad y desde que a finales del siglo pasado aparecieran las emblemáticas obras sobre la inteligencia emocional de Salovey y Mayer, Daniel Goleman y Bar-On, de las que hemos dado cuenta anteriormente, la cantidad de libros y documentos publicados es numerosísima. Así, por ejemplo, en el buscador Google aparecen más de 4.940.000 registros, lo cual pone de manifiesto no solo la inmensidad de recursos, conceptos y matices sobre la Educación Emocional, sino también la imposibilidad de concretar un concepto único de esta. A su vez, la abundancia de programas y actividades educativas disponibles en la Web para tal fin es igualmente extraordinaria. En consecuencia, únicamente vamos a señalar aquí aquellas aportaciones elementales que hemos considerado más claras y sencillas para entender que es esto de la Educación Emocional y especialmente en el profesorado.

Para el prestigioso y conocido psicopedagogo Rafael Bisquerra Alzina, la Educación Emocional es un

«...Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social...»
(Bisquerra, 2000, p. 306),

Como puede observarse, Rafael Bisquerra entiende la Educación Emocional en un sentido muy amplio no reductible exclusivamente, aunque pueda incluirlas, a actividades escolares o curriculares. La concibe como una

necesidad esencial para todo desarrollo humano en cuanto que proporciona estrategias y recursos para "*aumentar el bienestar personal y social*". Por tanto y aunque hayan proliferado numerosos programas educativos de Educación Emocional dirigidos al alumnado, es impensable, como ya hemos señalado, que estos puedan desarrollarse sin un profesorado consciente, responsable y decidido a afrontar las tareas de su propio desarrollo emocional, personal y profesional.

Por otra parte, es de suma trascendencia observar que este nuevo constructo psicopedagógico y educativo, surge en el ámbito de la Psicología y está estrechamente ligado al concepto de competencia, es decir, al de la adquisición de procedimientos, hábitos y automatismos dirigidos a la acción y evaluables mediante la observación directa del comportamiento. Sin embargo, como nos señala el conocido y prestigioso pedagogo José Antonio Marina

«...La educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales...» (Marina, 2005).

Por tanto, la Educación Emocional no puede estar exclusivamente centrada en la adquisición de procedimientos para regular nuestras emociones y acceder a estados de bienestar psicofísico o psicosocial, sino que necesariamente tiene que estar enfocada al conocimiento y a la práctica de valores éticos universales, que son, como es sabido los que orientan las finalidades últimas de toda Educación.

No podemos en ningún caso creer que, por el hecho de adquirir unas determinadas competencias emocionales, ya vamos a tener asegurado y garantizado el ejercicio de virtudes y valores éticos universales. Buscar exclusivamente el propio bienestar sin considerar que vivimos acompañados de numerosas personas que sufren todo tipo de carencias materiales, sociales y personales, es sin duda una trampa para desentendernos de valores como la dignidad, la fraternidad, la justicia, la solidaridad o la compasión. En este sentido y con relación a la autoestima como competencia que forma parte de la Educación Emocional nos señala Marina:

«... ¿Favoreciendo tanto la autoestima, no estaremos formando una generación de egoístas y narcisos? La

insistencia en “sentirse bien” como gran objetivo de nuestro comportamiento lleva a los psicólogos a recomendar prescindir de sentimientos “negativos”, como la vergüenza o la culpa. Parece síntoma de salud mental decir: Yo no me arrepiento de nada. Sin embargo, esos sentimientos han formado parte importante de la moralidad, y no parece claro que se pueda prescindir de ellos impunemente...» (Marina, 2005, p. 31-32).

En consecuencia, la Educación Emocional no debe enfocarse exclusivamente en la adquisición de competencias para aumentar nuestro bienestar individual, sino que debe abordar también todo un conjunto de intervenciones y actividades que se inscriban en el ámbito de la voluntad consciente y libre que opta por la realización concreta de valores éticos universales. Y esto Marina lo explica afirmando la insoslayable trascendencia del concepto de deber moral más allá de que ese deber no esté consonancia con nuestras necesidades de bienestar psíquico. Y así nos dice:

«...Una parte de la educación emocional tiene que insistir en que hay acciones que “deben” ser hechas, aunque no se esté motivado. He entrecomillado la palabra “deben” porque plantea un problema urgente. ¿Tenemos que incluir el hábito de cumplir los deberes dentro de la educación emocional? El concepto de deber es psicológico y ético. Es un lazo afectivo que liga (ob-liga) a una norma o a un valor. Cuando educamos a un niño debemos explicarle lo que tiene que hacer, intentar convencerle, fomentar sus habilidades psicológicas para hacerlo, animarle, aumentar su autoestima, pero, al final, si esto no funciona, habrá que acabar la cuestión con una frase terminante: Y además, tienes que hacerlo porque es tu deber (...) el cumplimiento del deber constituye un automatismo de la conciencia moral, un hábito firmemente establecido. Es un requisito indispensable para la libertad, porque nos libera del determinismo de las emociones o de la situación. Lo que tiene que someterse a crítica es el contenido de los deberes, no

que los deberes deban o no cumplirse. Por ejemplo, cuando decimos que no se debe obedecer una norma injusta, no estamos negando la obligación de obedecer a la norma, sino afirmando la obligación de obedecer sólo a la norma justa. El automatismo del deber no impide la conciencia crítica, sino que la potencia. Ser críticos es también un deber...»
(Marina, 2005, p. 36-37).

Vista así, la Educación Emocional es inseparable de la Ética y la Educación Moral, dado que su finalidad no puede consistir en proporcionar procedimientos para que las personas persigan exclusivamente su propio bienestar o felicidad individual haciéndose así más individualistas, soberbias, vanidosas, engréidas y egocéntricas, cuando es sabido, además, que en el origen de la opción por unos valores determinados están precisamente las emociones.

6.1.3.- Objetivos de la Educación Emocional del profesorado

Siguiendo las aportaciones de la profesora de la Universidad de La Serena (Chile), investigadora e impulsora de la utilización de las “*Historias de vida*” en la formación de profesores, las características de un buen profesor (López de Maturana, 2010) pueden agruparse en las siguientes categorías

1. **Autoconfianza.** Frente al temor, la inseguridad o la perturbación emocional que pueden sentir determinados profesores ante una situación azarosa que no pueden controlar o ante las demandas de sus alumnos, los “buenos profesores” son aquellos que disponen de un alto grado de confianza y seguridad en sí mismos:

«...La falta de confianza de los profesores, generalmente viene aparejada con la falta de esperanza, que los hace conformarse con la rutina y cerrar las posibilidades de búsqueda de alternativas, nuevos conocimientos y exploración activa de diferentes situaciones de aprendizaje...» (López de Maturana, 2010, p. 154)

2. **Motivación logro.** Las personas con motivación de logro son aquellas capaces de asumir retos, desafíos y esfuerzos persistentes y sostenidos para conseguir un objetivo. Para ello, además de ser conscientes de los riesgos y dificultades que implican la realización

de una determinada tarea o proyecto, se comprometen consigo mismas siendo capaces de establecer estrategias y recursos alternativos para conseguir sus objetivos:

«...Los profesores con motivación logro indagan por lecturas y alternativas que mejoren su práctica a través del perfeccionamiento autónomo, muchas veces autodidacta, escriben y participan en seminarios, congresos y encuentros educativos. Como se procuran una formación permanente y les gusta lo que hacen, las probabilidades de que se cumplan satisfactoriamente las expectativas profesionales son altas. La preparación de los profesores y el interés que demuestran por saber más de lo que saben, es una fuerza para el cambio y una forma de liberarse de la enajenación. La motivación de logro implica preguntarnos por las cosas que realmente importan en la vida y no seguir estancados en el mutismo de la misma rutina...» (López de Maturana, 2010, p. 155)

3. **Colaboración y cooperación.** Las personas colaborativas y cooperativas son aquellas que siempre están dispuestas a ayudar y a comprometerse con los demás en la mejora de una obra o un proyecto colectivo. No son solo capaces de generar climas positivos de convivencia y de productividad en la realización de proyectos, sino que además disponen de virtudes como la generosidad incondicional y la humildad:

«...La colaboración mejora el proceso de enseñanza y de aprendizaje al compartir los recursos de todos los agentes educativos implicados. De esa forma, eluden la enajenación tan característica de muchos profesores que se encierran en la soledad de su aula. Abrirse al mundo también es un acto de valentía, de seguridad y complacencia con lo que se hace. Tener algo que compartir implica que los profesores y alumnos van más preparados para el debate sobre diversos temas y para transformar el proceso lineal vertical de la clase, en la transmisión activa y multidireccional de contenidos, el diálogo, el debate, la escucha y reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones...» (López de Maturana, 2010, p. 156-157)

4. **Autonomía.** Como es sabido, la autonomía personal es la capacidad de todo ser humano para tomar decisiones libres y hacer aquello que considere necesario para satisfacer sus deseos y conseguir sus metas, sin perder de vista, claro está, que nuestra autonomía siempre es relativa dado que somos seres de vinculación e interdependientes. Aplicada a la profesión docente, la autonomía es el principio o si se prefiere, el derecho que tiene todo profesional a establecer sus propios criterios y procedimientos en el desarrollo de las competencias profesionales. Un buen profesor es aquel que, por su cuenta, argumentada y fundadamente y por lo general de forma autodidacta, explora, investiga, descubre, innova y experimenta nuevas y creativas formas de aprender y enseñar basadas en sus nuevos descubrimientos.

«...Un profesor autónomo rechaza las prácticas injustas y perjudiciales para el desarrollo de sus alumnos como sujetos autónomos, aunque muchos compañeros las consideren aceptables. Hablamos de la autonomía mental; que nadie diga por nosotros lo que queremos decir. La autonomía necesita del pensamiento crítico del profesor, pero la sola crítica no sirve de nada si no va acompañada de una reflexión sobre los motivos y consecuencias de lo que se está criticando para proponer alguna vía alternativa de acción...» (López de Maturana, 2010, p. 158)

En definitiva y de acuerdo con la profesora Silvia López de Maturana, los buenos profesores son aquellos que aprenden y enseñan a partir de sus experiencias vitales, es decir, de aquellas experiencias que han supuesto para ellos transformaciones significativas tanto en su vida como en su profesión. Así pues, los buenos profesores:

«...Enseñan con una visión humanista de la vida, se preocupan y ocupan por conocer individualmente a sus alumnos y por generar grupos de discusión y debate con los mismos. Usan y generan distintas estrategias que, al final, la práctica se las reafirma. Enfatizan las habilidades de pensamiento y utilizan la lectura como medio para preguntar, comparar, relacionar, enlazar y analizar, razón por la cual desarrollan habilidades comunicativas en sus alumnos. Les interesa ser trascendentes, aunque no siempre lo logran. Son, generalmente, personas analíticas, prácticas, autónomas y apasionadas por su labor

pedagógica. Procuran hacer clases dinámicas, relacionadas con la cotidianidad donde participan activamente con los alumnos y crean para ellos mejores oportunidades de aprendizaje...» (López de Maturana, 2010, p. 162)

Observando y analizando atentamente cada una de estas características, es obvio que los buenos profesores disponen de un alto nivel de madurez emocional y personal. Poseen una equilibrada valoración de sí mismos; son capaces de satisfacer sus necesidades personales y profesionales; gestionan eficazmente sus emociones y sentimientos; transmiten optimismo y esperanza; son alegres y capaces de afrontar las dificultades y obstáculos como retos y desafíos; convierten su práctica docente en experiencias de flujo y en definitiva contagian alegría, ánimo y positividad a todas las personas con las que se relaciona. Desde esta perspectiva, los objetivos de la Educación Emocional del profesorado podrían ser los siguientes:

1. Conocer, comprender y valorar la extraordinaria importancia que tienen las emociones y sentimientos en nuestra vida personal y en la práctica docente.
2. Reconocer y comprender nuestras propias emociones y la de los demás que en el caso de los profesores exige una profunda y sostenida atención a los sentimientos y emociones de los alumnos.
3. Conocimiento y aplicación de estrategias y procedimientos de gestión o autorregulación de las propias emociones y sentimientos, poniendo una atención especial a aquellas que se experimentan en sus relaciones con los alumnos y los propios compañeros.
4. Identificación y reconocimiento de las emociones y sentimientos de sus alumnos. Preocupación y ocupación efectiva por promover emociones constructivas y crear ambientes psicosociales de aula alegres, agradables y saludables.
5. Elaborar, diseñar, programar y realizar actividades de Educación Emocional con sus alumnos, siendo plenamente consciente de que las emociones y sentimientos se aprenden y se enseñan por modelado, es decir, mediante el ejemplo, el testimonio que impacta de manera trascendente o transformadora en quien lo observa, participa y lo vive.

6.1.4.- Estrategias de intervención

Hasta ahora y por lo que conocemos, las estrategias de Educación Emocional que se han venido realizando en nuestras aulas, han sido, como nos dice el eminente psicopedagogo Rafael Bisquerra (Bisquerra, 2000) de tres tipos: mediante implementación de programas educativos en horarios específicos fuera o al margen del curriculum preceptivo; mediante la consulta y atención individualizada de especialistas en orientación escolar y por la inclusión de los temas de Educación Emocional como área transversal, responsabilidad y competencia de todo el profesorado independientemente de su especialidad curricular, si bien esta última está todavía por desarrollar.

Nuestra experiencia de más 21 años como docente de educación obligatoria y 9 años como orientador escolar, nos ha permitido observar, que por lo general los temas de Educación Emocional se han venido desarrollando de un modo reactivo, es decir, como terapia o solución provisional de los diferentes problemas de conducta y socialización que presentaba el alumnado. Por tanto, su necesidad no surgía de la evidencia científica de articular estas actividades a partir de la propia naturaleza del aprendizaje y del hecho de que tanto profesorado como alumnado son seres emocionales.

A su vez, nuestra experiencia nos permitió observar también, que todo el profesorado con el que tuvimos la oportunidad de trabajar consideraba la realización de actividades de Educación Emocional como una sobrecarga añadida a sus competencias docentes disciplinares y para la que no estaban suficientemente formados. Y efectivamente, en los tiempos en los que nos desempeñamos como orientador escolar, no existían módulos formativos específicos de formación inicial del profesorado y mucho menos para los profesores de Secundaria, cuya competencia exclusiva era desempeñar las actividades de su disciplina específica establecidas oficialmente.

Sin embargo, la experiencia también nos ha mostrado, que independientemente de la disciplina o la especialidad curricular de un determinado profesor, a la postre, vendrá a ser su actitud y su conducta emocional con el alumnado la que va a condicionar e incluso a determinar tanto la eficiencia y eficacia de su práctica docente como su propia satisfacción como profesional.

Así pues, la Educación Emocional más que una necesidad de desarrollo personal y educativo de nuestros alumnos, dado que las emociones están en

la base de todo aprendizaje y de todos nuestros valores sociales, éticos y morales, es antes que nada una necesidad esencial e imprescindible de toda aquella persona que se dedique a la formación y a la Educación. Y esto es así porque si un profesor o profesora no es lo suficientemente maduro personalmente y no está implicado en su propio proceso de desarrollo personal, le resultará sumamente difícil ayudar o cooperar a que sus alumnos se eduquen emocionalmente y aprendan con eficiencia. Así por ejemplo si un profesor o profesora no es capaz de mostrar a sus alumnos de forma explícita, persistente y ante cualquier circunstancia, emociones constructivas como la alegría, la gratitud, la confianza, la compasión, la esperanza, el entusiasmo, el afecto o el amor, no podrá en ningún caso esperar ese tipo de emociones en sus alumnos como tampoco podrá incrementar la eficiencia y la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, si aplicamos aquella famosa frase de Leon Bloy de que "*un santo triste es un triste santo*", necesariamente "*un profesor triste es un triste profesor*". Esto no significa, claro está, que todo profesor deba estar cantando, bailando, riendo o gozando todo el tiempo, dado que los profesores somos también personas que sufrimos, nos dolemos, nos desanimamos y nos entristecemos. En cualquier caso, si el profesor o profesora no dispone de un equilibrado concepto de sí mismo y una sana autoestima, así como de recursos emocionales para hacer frente a la adversidad, difícilmente podrá abordar con unos mínimos de alegría y entusiasmo sus responsabilidades profesionales, docentes y educadoras. En consecuencia podríamos decir que incluso antes que el conocimiento de su propia disciplina, la primera competencia de todo profesor estaría centrada en el conocimiento de sí mismo, al mismo tiempo que comprometida en su desarrollo emocional y personal, lo cual le proporcionaría un estado sostenible de positividad, optimismo, alegría, fe y esperanza en su profesión, e incluso de agradecimiento por tener la fortuna de dedicarse a una tarea que al mismo tiempo que le proporciona satisfacciones, alegrías, preocupaciones y tristezas, le permite aprender integralmente y desarrollarse como una persona sana y un profesional competente.

Para el profesor español Natalio Extremera y sus colaboradores las emociones negativas más frecuentes en el profesorado son (Extremera et. al., 2016, p. 68):

1. **Ansiedad**. Causada generalmente por la incertidumbre o el sentimiento de incapacidad para realizar y llevar a cabo sus competencias docentes, cuando, además, estas competencias se han multiplicado,

sin que se hayan adoptado las estrategias de formación inicial y continua pertinentes. A su vez, hoy es bastante común asistir a climas de aula tensionados, así como frecuentes conductas disruptivas en el alumnado. Y si a este panorama añadimos las cada vez más numerosas exigencias administrativas y los cambios de leyes y normativas, resulta realmente muy difícil permanecer tranquilos, en calma y con la serenidad y el discernimiento suficiente para distinguir las tareas esenciales de la función de enseñar y educar.

2. **Frustración.** Causada por las condiciones laborales, salariales y escolares que el profesorado tiene que soportar y también por las exigencias burocráticas y administrativas de la función docente. Exigencias por cierto en las que el profesorado ni participa, como tampoco es consultado a través de sus organizaciones sindicales o profesionales. Y si a esto añadimos la tendencia social de las familias y de las propias administraciones educativas a controlar, exigir y responsabilizar al profesorado de todos los males sociales, las condiciones para la frustración, la decepción, el desasosiego están servidas. En este sentido, se hace necesario recordar que por lo general y muy a menudo, tanto las políticas educativas como las normas y medidas administrativas suelen ser muy avanzadas y esperanzadas en los objetivos y finalidades de la Educación. Sin embargo, cuando se trata de proporcionar medios, recursos y estrategias sostenibles para que esas finalidades puedan ser concretadas por el profesorado en las aulas, las insuficiencias, la lentitud e incluso el abandono, suelen ser también frecuentes, lo que explica en gran medida el fracaso de las Reformas Educativas.
3. **Culpabilidad.** Diariamente, cualquier profesor en su aula se tiene que enfrentar al reto de que sus alumnos consigan aprender y conseguir los objetivos formativos y educativos establecidos prescriptivamente. No obstante, cuando un profesor se da cuenta de que sus alumnos no progresan adecuadamente o no consiguen los objetivos educativos y de aprendizaje, tienden a sentirse culpables, generando en sí mismos estados de impotencia que desembocan a menudo en depresión. De hecho, una de las enfermedades profesionales del profesorado es precisamente la depresión que surge a partir de sentimientos de incapacidad e incertidumbre. En este sentido, se acostumbra a ignorar que el problema del fracaso escolar no es tanto un problema de responsabilidad exclusiva del profesor, sino que se trata de un problema complejo y sistémico cuya raíz hay que buscarla en las estructuras organizativas y el modo de

funcionar de las escuelas, así como en las condiciones socioculturales. En realidad, quien fracasa no es el alumno, como tampoco el profesor. Quién fracasa realmente es un sistema escolar educativo profundamente burocrático, competitivo, meritocrático, disciplinar y exclusivamente centrado en aquellas competencias cognitivas necesarias al sistema económico.

4. **Enfado**. El enfado como sentimiento basado en la ira, adquiere como sabemos muchos matices sentimentales tales como indignación, hostilidad, malhumor, resentimiento, etc. Por lo general es siempre provocado por situaciones que ocasionan un daño objetivo en el bienestar emocional del profesor, situaciones que pueden ir desde las tensiones y disgustos de los comportamientos disruptivos del alumnado hasta las decepciones producidas por medidas administrativas que se anuncian y después no se cumplen. Obviamente, si la emoción de enfado es persistente y duradera, el profesorado acabará bien por rutinizar o mecanizar sus tareas obstaculizando el desarrollo de sus propias capacidades de creatividad, innovación y disfrute, o también por sentir un singular sentimiento de agotamiento, cansancio y quemamiento.

En consecuencia, necesariamente tendremos que convenir que los problemas, dificultades y sufrimientos del profesorado no pueden resolverse únicamente con Educación Emocional, sino también y sobre todo con el cambio y la mejora de sus condiciones laborales, organizativas y existenciales.

6.1.5.- Ámbitos de intervención

Hoy son extraordinariamente numerosas las investigaciones que se han realizado en torno a la validez y la necesidad de la Educación Emocional. Al mismo tiempo, son también muy variados los fundamentos filosóficos, psicológicos y de la Neurociencia que justifican dicha necesidad (Bisquerra, 2009). Fundamentos a los que hay que añadir las numerosas experiencias educativas que se han desarrollado a lo largo de toda la Historia de la Educación basadas en el mejoramiento y el desarrollo pleno de todas las capacidades y potencialidades humanas, así como en la construcción de sociedades más justas, libres y fraternas. Por tanto, la Educación Emocional del profesorado, del alumnado y de todos los agentes educativos es indispensable, una necesidad que a nuestro juicio hay que dar satisfacción en diferentes ámbitos educativos como:

1. Las prácticas de gestión y organización de los centros educativos o formativos.
2. La formación inicial y continua del profesorado.
3. En las actividades de enseñanza-aprendizaje en particular, así como en el curriculum formal e informal.
4. En las relaciones profesor-alumno.
5. En las relaciones alumno-alumno.
6. En las relaciones con todos los agentes sociales de la comunidad educativa.
7. En el ámbito del desarrollo personal de todos los profesionales de la educación.

Esto exige de forma especialmente importante y urgente, que las administraciones educativas garanticen los tiempos, espacios, recursos, contenidos y programas necesarios para que no haya ningún agente educativo que no disponga de los recursos necesarios para su formación personal y profesional en esta dimensión del desarrollo humano.

6.2.- Hacia la Educación Emocional del profesorado

Así pues, cabe ahora preguntarse y profundizar en la medida de nuestras posibilidades, tanto por las temáticas y aspectos que debe abordar la Educación Emocional del profesorado, así como por las virtudes y hábitos psicológicos y morales indispensables para la práctica docente y educadora.

En cuanto a los núcleos fundamentales de carácter teórico y práctico que consideramos indispensables para la formación emocional del profesorado tanto inicial como continua, creemos que son al menos los siguientes:

1. Autoconocimiento.
2. Autoconciencia y gestión emocional.
3. Autoconcepto
4. Autoestima
5. Relaciones interpersonales y resolución de conflictos.
6. Motivación intrínseca.
7. Optimismo y humor

8. Resiliencia.
9. Pasión por enseñar.
10. Ética docente y responsabilidad social.
11. Autorrealización.
12. Espiritualidad.

A su vez, respecto a las virtudes, cualidades personales y profesionales de todo educador que podrían considerarse indispensables y ser objeto de formación inicial y continua, creemos que son al menos las siguientes:

1. Alegría.
2. Humildad.
3. Sinceridad.
4. Confianza.
5. Comprensión humana.
6. Paciencia.
7. Empatía.
8. Atención.
9. Pensamiento crítico y autocrítico.
10. Generosidad.
11. Gratitud.
12. Esperanza.
13. Valentía.
14. Amor.

Obviamente estos dos listados de contenidos de la Educación Emocional del profesorado y de las virtudes o cualidades necesarias para la práctica educadora y docente, obedecen tanto a nuestra experiencia como a nuestro sentir, si bien, están basados en todas las aportaciones que hemos ido presentando a lo largo de este volumen. No obstante, debemos advertir algo sumamente trascendental que hemos descubierto a través de nuestra propia experiencia como ser humano y como profesional de la Educación.

Creemos con firmeza que de ningún modo se trata de conseguir docentes y personas perfectas, sino más bien personas singulares, creativas, innovadoras y esperanzadas en sus propios recursos y posibilidades, capaces de levantarse de las caídas, asumiendo sus errores y aprendiendo de ellos. Los profesores, al igual que cualquier ser humano, son seres de naturaleza compleja, es decir, nuestra conducta cotidiana en el presente se caracteriza, con mayor o menor intensidad, por expresar o manifestar errores, contradicciones, frustraciones, oscilaciones anímicas, decepciones, alegrías, gratificaciones, deseos y placeres. Sería ridículo no considerar que todo lo

que nos sucede está en permanente procesos de cambio y que por tanto la madurez emocional de una persona no es algo que se adquiere de una vez y que una vez adquirida ya siempre nos va a asegurar bienestar mental. Tener un título o una credencial académica de Educación Emocional, no garantiza que una persona se conduzca realmente con inteligencia y madurez emocional. Pero, además, la Educación Emocional, mucho más que un conjunto de principios, orientaciones, estrategias y procedimientos es en realidad un camino que se inscribe, como nos dice Marina, en la Ética y por tanto puede considerarse como una forma, un estilo, una actitud permanente de vida y en definitiva una visión psicológica y moral de nuestra existencia como humanos.

No se trata pues de ofrecer a nuestros profesores doctrinas, normas, consejos que son exclusivos y únicos para su bienestar mental, dado que necesariamente será el propio juicio y la propia práctica personal, social y docente de los profesores la que vendrá a funcionar de criterio de validez y eficiencia. Los profesores estamos muy cansados de seguir directrices, obedecer normas y recibir consejos de especialistas cuya experiencia en las aulas ha sido mínima o incidental. En consecuencia, los profesores perfectos, como tampoco las personas perfectas, existen.

Como ya hemos señalado cuando abordamos el apego insano a la perfección, es evidente que perseguir obsesivamente la perfección muy posiblemente nos conducirá a la frustración y paradójicamente a la imperfección ligada a una ansiedad permanente por insatisfacción. Por tanto, la Educación Emocional del profesorado únicamente puede abordarse desde la naturalidad, la sencillez, la modestia y la humildad, dado que lo queramos o no, vamos a seguir cometiendo errores, errores que son, diríamos, de suma necesidad para utilizarlos como trampolín o punto de partida para nuestro mejoramiento y desarrollo personal, social y profesional. Esto no quiere decir, claro está, que no podamos aprender de las personas y educadores que nos han precedido, como tampoco que no podamos mejorar como docentes y como personas. En consecuencia, nada de catecismos ni de catequesis, nada de recetas ni de fórmulas de obligado cumplimiento y nada de doctrinas, dogmas e imposiciones por muy significativas y ejemplares que sean las personas que nos las ofrecen. En suma, la Educación Emocional del profesorado pasa necesariamente por su propia vida, su propia práctica y su propio criterio para evaluar si el camino educativo y emocional iniciado, le proporciona realmente paz interior, confianza, entusiasmo y esperanza.

Obviamente, el análisis y la profundización de cada uno de los ítems anteriores, sobrepasa considerablemente los límites de este tercer volumen de Educación Transdisciplinar. Por tanto y si las condiciones de salud física, de recursos bibliográficos y sobre todo de empeño entusiasmado por seguir aprendiendo y extrayendo implicaciones educativas de la obra de la doctora Maria Cândida Moraes, las veremos en un nuevo libro no previsto en nuestra programación inicial, pero en el cual ya estamos trabajando.

6.3.- Referencias

ALONSO, Francisco. **Una panorámica de la salud mental de los profesores**. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 66. 2014. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf> Acceso: 29 abr. 2024.

BARRIENTOS, Amelia; SÁNCHEZ, Roberto; ARIGITA, Amaya. **Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula**. Tunja-Boyacá (Colombia): Uptc. Praxis&Saber, 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187006/html> Acceso: 14 abr. 2024

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Madrid: Wolters Kluwer, 2000.

BISQUERRA A., Rafael. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

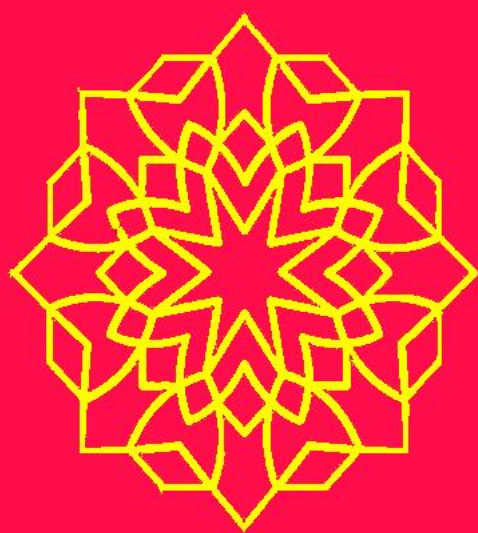
EXTREMERA P, Natalio; REY P, Lourdes; PENA G., Mario. **Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente**. Revista Padres y Maestros. Nº 368; 2016, Disponible em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7525/7349> Acceso: 15 jun. 2023.

LÓPEZ DE MATURANA, Silvia. **Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas**. Granada: Universidad de Granada. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol 14, nº 3, 2010. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20689>. Acceso: 14 abr. 2024.

MARINA, José A. **Precisiones sobre la Educación Emocional**. Universidad de Zaragoza. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2005, N 19(3), 27-43. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927003> . Acceso: 28 ene, 2024.

THOMPSON, Greg. Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021. Internacional de la Educación. 2021. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/es/item/25366:nuevo-informe-mundial-apunta-a-la->

[sobrecarga-de-trabajo-la-escasa-remuneracion-y-la-infravaloracion-de-la-profesion-docente](#) Acceso 2 may. 2024.



Apoio



CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDGAR MORIN