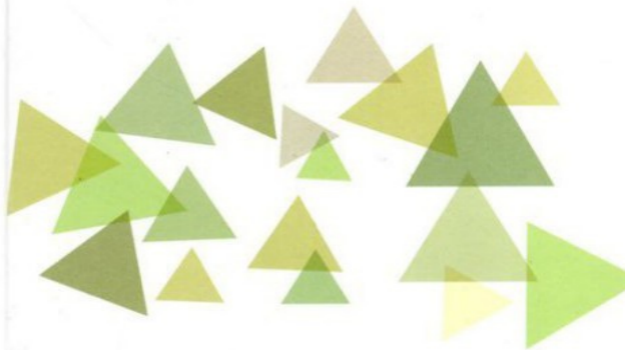


BIBLIOTECA CRECIMIENTO PERSONAL

# Aprender a convivir

José Antonio Marina



Consejos para mejorar la vida en común

**José Antonio  
Marina**

**Aprender a  
convivir**

© 2006, Empresas filosóficas, S. L.

© 2006, Editorial Ariel, S. A.

© 2007, para esta edición, RBA

Coleccionables, S. A.

Diseño de la cubierta: Lemonlab I

SBN: 978-84-473-5366-8

Depósito legal: NA-1271-2007

Impresión y encuadernación: RODESA

Impreso en España — Printed in  
Spain

*A María*

## INTRODUCCIÓN

Las piedras coexisten, las personas convivimos. Y esta inevitable relación es fuente de posibilidades y fuente de conflictos, contradictorio manantial de dichas y desventuras. Nuestro proyecto de felicidad es siempre privado, pero necesita integrarse forzosamente en un proyecto de felicidad compartida. Hasta

el más estricto anacoreta, en las inclementes soledades del desierto, convive consigo mismo desde la cultura que recibió, hablándose en el lenguaje que aprendió, es decir, manteniendo siempre la presencia de los otros. Por desgracia, a los seres humanos no nos resultan fáciles ni siquiera las cosas que nos son imprescindibles. Por eso hay que aprender a convivir, es decir, a aumentar las alegrías y disminuir las asperezas de la convivencia. La calidad de nuestra vida va a depender del sistema de relaciones que consigamos establecer, y trenzarlo bellamente es el arte supremo.<sup>1</sup>

El asunto es complicado porque

entran en juego muchos elementos — biológicos, psicológicos, culturales, sociales y éticos—. Los intereses se enfrentan, y los sentimientos, con frecuencia, también. Las soluciones simplistas son peligrosas, pues despiertan expectativas que no van a ser cumplidas. Decir que si todos tuviéramos tolerancia o nos quisiéramos mucho o fuéramos buenos o se aboliera la propiedad privada se resolverían de golpe todos los problemas sociales, es una ingenuidad. Me recuerda aquella anécdota de un político americano que decía: «No le den más vueltas. El conflicto entre judíos y palestinos se terminará el día en que todos se

comporten como buenos cristianos». Aprender a convivir es un arte en el que la psicología, la cultura y la ética van a intervenir y a interferir— se continuamente.

Pero ¿quién puede enseñar a convivir sin caer en una presunción ridícula? El comportamiento de los adultos demuestra que lo hacemos muy mal. Hay demasiados conflictos, agresividad, fracasos afectivos, falta de compasión y malentendidos en nuestras vidas como para sentar cátedra de sabios. Unos adultos desconcertados tienen que enseñar a vivir a unos niños, y tal vez aquí radique el problema. «El Roto», un filósofo gráfico, presenta en

una de sus viñetas a dos jóvenes, uno de los cuales dice: «Nuestros padres no nos entienden porque pertenecen a otra degeneración». Lo cuento para curarme en humildad. También los adultos tendríamos que aprender a convivir, porque somos fuente permanente de conflictos y, además, porque a lo largo de la vida los problemas —y las posibilidades— planteados por la convivencia son diferentes, con lo que la situación nos coge siempre por sorpresa y tenemos que estar aprendiendo siempre.

La aparición de graves perturbaciones sociales —violencia, conductas de riesgo, fracaso escolar,

drogas, conflictos familiares, depresiones infantiles— ha hecho que en toda nuestra área cultural crezca el interés por la educación para la convivencia. Algo tan complejo como convivir tiene que tratarse a muchos niveles, lo que ha dado lugar a un panorama variado y caótico de disciplinas. En el nivel más elemental está la enseñanza de habilidades sociales, la antigua «urbanidad», que fomenta la creación de los hábitos que favorecen el trato social, los buenos modos: pedir las cosas por favor, excusarse, defender los propios derechos, tratar con el sexo opuesto, afrontar los conflictos. Otro enfoque



insiste en la educación de las emociones, para poder controlar la agresividad o el miedo o el pesimismo. En países anglosajones, se da gran importancia a la «educación del carácter», a medio camino entre la psicología y la moral. Como parte de ella se habla de la enseñanza de conductas prosociales, que ejecutan actos de ayuda a los demás. Cuando se enfoca la convivencia desde el punto de vista político, se diseñan proyectos de educación para la ciudadanía o para la democracia o para la paz. Hay, además, múltiples programas de prevención de riesgos: droga, accidentes, embarazos, racismo. Nos encontramos, pues, ante un

confuso aluvión de disciplinas, experiencias, teorías, programas, objetivos, que en este libro voy a intentar organizar a mi manera.<sup>2</sup>

El método va a ser circular. Comenzaré analizando los problemas de convivencia que tenemos los adultos. Al fin y al cabo, no queremos educar a niños para que permanezcan siéndolo — porque la niñez es territorio de paso— sino que queremos educar a los niños para que sean adultos. Por lo tanto, reflexionar sobre nuestra situación como mayores de edad nos va a permitir saber qué destrezas hemos de fomentar durante la infancia. En esta búsqueda inductiva se irán delineando varios hábitos

cognitivos y afectivos, cuya presencia constante, a todos los niveles, indica su importancia fundamental: la seguridad, la empatía, la compasión, la responsabilidad, el respeto, la libertad, el deber. Veremos cómo el niño los descubre, los aprende o no los aprende. En el último capítulo, tras este viaje por las complejidades de la acción y de los sentimientos, expondré de forma ordenada los resultados de la exploración, como los naturalistas que después de su aventura por la selva exponían sus herbolarios. El lector encontrará allí el retrato del buen ciudadano, es decir, del que une a la virtud privada su virtud pública. Como

es imposible tratar con detenimiento todos los aspectos de tan complejo asunto, y mucho más proponer soluciones concretas, en la bibliografía recomendaré algunos libros que me parecen útiles desde el punto de vista práctico.

# Capítulo 1

## *APRENDER A CONVIVIR*

1. ¿Por qué resulta tan difícil convivir?

¿Por qué nos resulta tan difícil convivir, si somos seres sociales? Las naciones se enfrentan, las parejas se rompen, los vecinos no se hablan, la agresividad se dispara. En *Aprender a vivir* describí la aventura de crecer, la emergencia de una personalidad a partir

de un variado conjunto de influencias genéticas, educativas, sociales, y económicas. Estudié los recursos que deberíamos fomentar para que los niños estuvieran en buenas condiciones de llevar una vida feliz y una convivencia digna. Entre otros se encuentra la «sociabilidad», la capacidad de relacionarse con los demás. No somos islas. Todos los antropólogos han puesto de relevancia la necesidad de vinculación<sup>3</sup> y la necesidad de reforzar las formas de comunicarse. Pero con la misma unanimidad han indicado el carácter conflictivo de nuestras relaciones.

Tenemos que vivir en comunidad,

pero, a diferencia de los animales grupales, esa sociedad no es un mero agregado regido por el instinto, una manada más sabia o una colmena letrada, sino la realización larga, y con frecuencia dramática, de un proyecto de vida inteligente, inventado y tenazmente perseguido por la Humanidad. Llamamos «cultura» a la realización de tan complejo proyecto, y encargamos a la educación la transmisión de esa sabiduría aprendida. Por ello, educar es fundamentalmente socializar, es decir, desarrollar las capacidades, asimilar los valores, adquirir las destrezas que una sociedad considera imprescindibles no sólo para vivir, sino para el buen vivir.

Se trata de aprovechar la experiencia de la humanidad. Todos los animales aprenden, pero sólo el ser humano educa, esto es, se seduce a sí mismo desde lejos y dirige su propio aprendizaje o el de los demás de acuerdo con un proyecto, un modelo o una meta. Esta peculiaridad convierte a la educación en un *fenómeno denso* cuyo análisis nos exige movilizar todas las nociones de la psicología, la sociología y la ética. No es de extrañar que los grandes pensadores —Platón, Santo Tomás, Descartes, Spinoza, Kant, Rousseau, Hegel— se hayan ocupado de este asunto. «La educación —leemos en la *Pedagogía* de Kant— es un arte cuya



práctica ha de ser perfeccionada a través de muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede ir renovando constantemente una educación que desarrolle de modo proporcional todas las disposiciones naturales del hombre con arreglo a un fin, *conduciéndose así al conjunto de la especie humana hacia su destino*». No puede haber una frase más exaltada ni más *difícil* de aclarar: mediante la educación la especie humana alcanzará su meta.

¿En qué consiste esa milagrosa operación? ¿A qué meta se refiere? ¿Tenía razón Kant o se estaba dejando

llevar por el espejismo de su entusiasmo? Mantengo una tesis megalómana pero a mi juicio verdadera: la especie humana se está humanizando. La evolución biológica dejó al ser humano en la playa de la historia. Entonces comenzó la gran evolución cultural, la ardua humanización del hombre mismo y de la realidad. Emprendió la realización de un Gran Proyecto Ético. En eso estamos.

## 1. Entre la neurología y la ética

Toda mi actividad investigadora está dirigida a elaborar una teoría de la inteligencia que comience en la

neurología y termine en la ética. La educación aparece de manera constante, como ese hilo rojo que va trenzado en todas las cuerdas de la marina inglesa. Acabo de recibir un libro editado por la prestigiosa National Academy Press, de Washington, titulado *From Neurons to Neighborhoods*, algo así como «desde la neurona hasta el vecindario».<sup>4</sup> Recorre, desde el punto de vista de la evolución del niño, el camino que intento cartografiar. La educación no surge en el vacío, sino dentro de una cultura a la que está unida por una causalidad circular: la cultura determina la educación y la educación prolonga, conserva o cambia la cultura. Cada

sociedad produce a lo largo de la historia un sistema de creencias, valores, instituciones, obras, costumbres que pretenden resolver los problemas planteados por la relación con el entorno físico o social. Constituye la herencia social que se transmite por la educación. El modo de organizar la convivencia, de resolver los inevitables conflictos que surgen en la interacción de los seres humanos, forma parte importante de esa herencia. No olvidemos que todas las culturas, también la nuestra, elaboran al menos tres teorías o modelos para dirigir su convivencia:

1. *Una teoría sobre el ser humano*, sus capacidades, sus limitaciones, su identidad de género. Con frecuencia estas ideas sobre el hombre están relacionadas con creencias religiosas, míticas o filosóficas.

2. *Una teoría sobre el ser humano bueno*, sobre los comportamientos ideales, sobre el sistema de valores que debe poner en práctica.

3. *Una teoría de los modos ideales de convivencia* —de la sociedad ideal, en una palabra— que procede de las teorías anteriores y a la vez acaba influyendo en ellas.

El ser humano aspira a vivir y a

convivir de cierta manera, necesita hacerlo en una sociedad y, para lograrlo, tiene que comportarse de acuerdo con unas normas.

Como un ejemplo vale más que mil explicaciones, pondré uno. Las culturas orientales rechazan el individualismo occidental, que les parece insolidario y brutal. Creen que el grupo, las redes familiares amplias, son más importantes que la autonomía y la independencia personal. Este modelo normativo de ser humano, comportamiento debido y sociedad ideal penetra en toda la estructura psicológica. Determina modos distintos de organización afectiva, carácter y personalidad.

Haré un zoom sobre este ejemplo. Según los expertos, *amae* es un sentimiento estrictamente japonés. Para Takeo Doi, representa «la verdadera esencia de la psicología japonesa» y proporciona la clave para comprender las diferencias psicológicas entre Japón y los países occidentales. Significa «depender y esperar la benevolencia», «un sentimiento de indefensión y el deseo de ser amado», «la dulce dependencia del cariño de otro». Se trata de un sentimiento infantil ampliado a la edad adulta, y está unido al aprecio que el japonés siente por el espíritu de dependencia.<sup>5</sup> Murase señala que «al contrario de lo que sucede en Occidente

no se anima a los niños japoneses para que den importancia a su independencia individual o a su autonomía». Son educados en una cultura de la «interdependencia» o *amae*. Oponen la cultura occidental, que llaman «cultura del ego», a la cultura japonesa que llaman «cultura *sunao*» palabra que, como *amae*, simboliza relaciones de confianza que fomentan la apertura y la dependencia. Según Murase, la cultura del ego occidental está centrada en el individuo, y la personalidad tipo que promueve es autónoma, fuerte, competitiva, activa, asertiva, agresiva. Por el contrario, la cultura *sunao* subraya las relaciones y fomenta una



personalidad dependiente, humilde, autolimitada, tierna, flexible y adaptable, armoniosa, pasiva, obediente y no agresiva. Las relaciones que fomenta la cultura del ego son contractuales mientras que las relaciones fomentadas por la cultura *sunao* son incondicionales. La cultura japonesa estaría bajo un principio maternal, mientras que la cultura occidental estaría bajo un principio paternal. En esta breve descripción podemos ver los tres modelos presentes en toda cultura: una idea del ser humano, de lo que debe ser, y de cómo debe convivir.<sup>6</sup>

Me fascina este salto desde la

psicología a la norma, este conmovedor esfuerzo de los seres humanos por liberarse de sus limitaciones, por crear modos de vida —me atrevería a decir, modos de existencia— que nos alejan de la selva. Tomás de Aquino, un filósofo que consiguió a fuerza de talento liberarse de sus ataduras dogmáticas, decía que el hombre aspira al placer y también a una vida ardua, «alejada de la facilidad animal». Es cierto, nuestra vida es mucho más azarosa que la del percebe. Éste es nuestro riesgo y nuestra fortuna.

## 2. La sociabilidad

La sociabilidad supone una aptitud para la convivencia, que no es igual en todas las personas. Los expertos han rastreado su origen en las profundidades del temperamento. Es cierto: hay niños más sociables que otros. En principio, parece que la capacidad de relacionarse con los demás, de emprender metas comunes, de entenderse, es beneficiosa. Los seres humanos quieren vivir juntos y lo han intentado durante toda la historia de la humanidad de variadas maneras. Su afán se basa en una creencia tal vez ahora en crisis: que las otras personas pueden ser fuente de ayuda, satisfacción o plenitud, y no sólo de decepciones, exigencias y amenazas. Del refrán «más

vale solo que mal acompañado» se ha sacado una conclusión desolada. No hay compañía que sea mejor que la soledad. Pío Baroja, un ejemplo de escepticismo social, repetía: «El hombre empeora cuando se relaciona». Aumentan en todas partes los solitarios por gusto, a pesar de lo cual, más del 95 % de las personas cree que la felicidad procede de las relaciones amorosas.

Ese pesimismo tiene una gran dosis de impostura. Nuestra felicidad depende de que sepamos integrarnos en un proyecto social, que seamos capaces de colaborar, entendernos, querer, ser queridos, comunicarnos. Este libro es una pedagogía de la convivencia.

### 3. Aprender a convivir: una expresión extraña

La convivencia es una situación inevitable. Nacemos en una familia y, salvo excepciones, los seres humanos viven en agrupaciones más amplias: tribus, pueblos, ciudades. La dificultad de sobrevivir fuerza a los hombres a unirse. Al parecer, en aquellos lugares donde el entorno es especialmente difícil, se exige una mayor solidaridad entre los miembros de una sociedad, porque la red de dependencia es más notoria.<sup>7</sup> Catherine Lutz contaba que los ilongot, habitantes de un atolón del

Pacífico sometido a condiciones extremas, desconfiaban del que se consideraba feliz, porque creían que en esa situación se preocuparía muy poco de los demás.<sup>8</sup> Y según Jeanne Briggs, otra conocida antropóloga, los esquimales no se dejan llevar nunca de la furia. No porque no la sientan, sino porque desde niños se les educa para evitar ese sentimiento que puede entorpecer la convivencia en una sociedad en la que todos necesitan de todos para salir adelante.<sup>9</sup> En muchas culturas se ha desconfiado incluso de la pasión amorosa, por su facilidad para saltarse las normas y crear problemas.<sup>10</sup>

Las dificultades de la convivencia surgen del enfrentamiento de los deseos y de los intereses. Queremos cosas distintas y entonces no nos entendemos, o queremos las mismas cosas y entonces nos enfrentamos. El deseo individual nos separa, los proyectos comunes nos unen. Saint— Exupéry escribe en una de sus obras: «Haz que edifiquen juntos una torre, y les convertirás en hermanos. Pero si de problemas y un grado apropiado de ayuda y colaboración. Una buena convivencia es, pues, aquella que promueve mi bienestar, y me ayuda a ampliar mis posibilidades intelectuales, económicas, afectivas y políticas. En una palabra, me ayuda a progresar. Es

una convivencia mala aquella que produce miedo, hastío, depresión, violencia. La que desanima, decepciona u obstaculiza el propio progreso. La que establece sistemas de dependencia y dominación.

Esta permanente relación con los demás nos obliga a hablar de dos tipos de felicidad: la íntima y la pública, es decir la que depende de nuestra pertenencia a una sociedad, y que he llamado en otros libros «felicidad política». Lo privado se integra en un sistema de interrelaciones e influencias mutuas. La felicidad individual, para ser aceptable desde el punto de vista de la comunidad, debe caracterizarse por las



tres C:

Compatible.

Compartible.

Cooperativa.

La felicidad individual debe ser *compatible* con la de los demás. Pondré un ejemplo de baja intensidad. Mi manera de vivir confortablemente debe poder conciliarse con el modo de vivir confortablemente de los otros. No puedo poner la música a un volumen que impida dormir a los *vecinos*. Desde el punto de vista social, no tienen interés los modos de felicidad absolutamente solitarios, que no puedan ser

*compartidos*. No digo que no sean posibles, digo que desde el punto de vista de la comunidad, en el que estamos ahora, lo importante es encontrar vinculaciones entre sus miembros. De lo contrario sólo habría un agregado de individualidades, de bolas de billar que, a lo más que llegarían, sería a chocar. Por último, deben ser *cooperadoras*. Estamos intentando vivir de un modo noble que exige la colaboración de todos. Las normas morales pretenden hacer compatibles los proyectos individuales de felicidad, y favorecer aquellos valores compartidos que lo faciliten. Desde un punto de vista psicológico, podemos definir la moral

como la inteligencia creadora puesta al servicio de los sentimientos.

De lo dicho podemos sacar una primera conclusión:

En cuanto miembros de una sociedad nos interesa preparar a nuestros niños para que adquieran los hábitos cognitivos, afectivos y operativos necesarios para disfrutar de esa felicidad compatible, compartible y cooperadora.

#### 4. Las morales y la convivencia

Todas las morales que han aparecido a lo largo de la historia de la humanidad, han pretendido resolver los

problemas de la convivencia, los inevitables conflictos que aparecen en la interacción humana y diseñar modos de alcanzar esa felicidad de las tres C que he mencionado. La educación tiene una inevitable finalidad moral. Con frecuencia, esas soluciones se han relacionado con las religiones vigentes. Para dar mayor fuerza normativa a sus preceptos, los grandes legisladores de todas las culturas deban hablar en nombre de un dios, pero no tiene que ser forzosamente así. Como veremos, hay una ética laica que aprovecha los descubrimientos de las religiones y, además, las protege.<sup>15</sup>

La palabra «moral» proviene del

latín *mos*, *moris*, que significaba «costumbre». En efecto, la moral es una serie de buenas costumbres. Toda moral es una creación social, aunque impulsada sin duda por grandes personalidades. Ocurre, sin embargo, que la moral occidental, que ha sido una innovadora mezcla de religión cristiana, filosofía griega y derecho romano, ha evolucionado hacia un individualismo que defiende la autonomía de la persona como principio fundamental de la moral. Ya hice antes referencia a este asunto, que me parece central. Sostenemos que el tribunal de la propia conciencia está por encima de los demás tribunales, lo que plantea muchos problemas. Ninguna

cultura antigua pensó nada semejante, porque todas las normas morales eran, en su origen, normas sociales.<sup>16</sup>

Resulta muy llamativo el caso de Antígona, la protagonista de la tragedia de Sófocles, que ha sido durante siglos la heroína de la sumisión a la propia conciencia. El hermano de Antígona ha muerto como un traidor y, según la ley de Atenas, su cadáver no debe recibir sepultura. Pero el deber familiar exige a Antígona que entierre a su hermano. Como ciudadana, debe obedecer la ley de la ciudad. Como persona, debe obedecer a la ley de su conciencia. Anticipándose a la conciencia moderna, Antígona actúa de acuerdo con su propio

sentido del deber. Lo que nos sorprende a los lectores actuales es que el coro de la tragedia, que es una especie de testigo y comentador de la acción, recrimina a Antígona por su comportamiento. Le parece que ha actuado inmoralmente, arrogándose el poder de dictar su propia ley. Critica acerbamente su «autonomía», con lo que utiliza como condena la misma palabra que nosotros utilizamos como máximo valor.

Como he dicho antes, las culturas orientales también critican el excesivo individualismo de la cultura occidental, a la que tachan de egoísta. Piensan que hemos fomentado la autosuficiencia, y favorecido así una insolidaridad funesta.

Creo que su ataque es sólo verdadero a medias, porque en Occidente hemos inventado sistemas de cooperación muy poderosos —como la seguridad social, por ejemplo—, pero a pesar de ello conviene meditar en el mensaje que nos llega de esas culturas.<sup>17</sup>

Piense usted en su situación. La llamada a la individualidad, a la realización personal, a la autonomía, a la independencia, a la autenticidad, defiende valores importantes y justos. Estamos protegidos por derechos individuales que con frecuencia nos recluyen en una actitud de exigencia y queja, desde la que resulta difícil convivir. Necesitamos, por ejemplo,



rehacer unas relaciones de pareja que se apoyen en dos personas autónomas, autosuficientes, y en situación de simetría y reciprocidad. La estabilidad de las relaciones antiguas se basaba en la asimetría y la dependencia, y ahora tenemos que construir la estabilidad sobre bases nuevas, cosa que no estamos sabiendo hacer. ¿Cómo deberíamos educar a nuestros hijos para que estén en buenas condiciones de hacerlo cuando les llegue el momento de vincularse a alguien? ¿O es preferible educarles para una cultura de la desvinculación, del sálvese quien pueda? ¿Debemos fomentar en ellos una identidad nacional, patriótica, o, por el contrario,

hacer de ellos ciudadanos del mundo? ¿Hemos de adoctrinarlos en nuestra religión o dejar que elijan cuando sean mayores? ¿Cómo debemos hablar con ellos sobre sexualidad? Es fácil ver que todas estas preguntas plantean problemas morales. Por eso son conflictivas y producen constantes enfrentamientos.

Las normas morales son impuestas por la sociedad al individuo, en nombre del bien común. Lo que necesitamos es elaborar una noción de «bien común» en la que esté incluida la autonomía, la libertad, la búsqueda de la felicidad privada de cada persona. La gran dificultad de la convivencia procede del

choque entre el individuo y la comunidad, entre el individuo y el otro individuo, y sólo podrá resolverse, o al menos apaciguarse, respetando esas normas. *Convivir es cuestión de habilidades psicológicas y de respetos morales. Por eso, el tema de este libro está a medio camino entre la psicología y la moral. La moral nos protege de las intermitencias del corazón o de los deseos tenaces pero injustos.*

## 5. Unión de la psicología y de la moral

Los campos de la psicología y de la moral tienen una franja común en la que

hábitos y valores se relacionan. Lo que pretenden todas las morales es fomentar en las personas un buen carácter, un conjunto de hábitos operativos, de capacidades o recursos, que aumenten su capacidad de obrar bien, de conseguir la excelencia. Tradicionalmente se han llamado *aretés*, virtudes, *strengths*, es decir, potencias, energías creadoras. Son hábitos psicológicos dirigidos a la realización de unos valores, de un *proyecto creador*.<sup>18</sup> La inteligencia revela en él su máxima grandeza, al articular la razón, los sentimientos y las normas. El esquema es fácil de describir pero difícil de poner en práctica. Necesitamos realizar unos valores que

faciliten nuestra felicidad. Para asegurar su cumplimiento, los concretamos en normas y después intentamos educar los afectos, para que ese cumplimiento sea lo más fácil posible. Cooperar con los demás, por poner un ejemplo, resulta más sencillo si mantenemos hacia ellos una actitud benevolente y amistosa. La educación para la convivencia tendría que establecerse, pues, en tres niveles: *educación afectiva*, que nos ayude a sintonizar con los valores fundamentales, a desear lo deseable; *adquisición de hábitos operativos*, que aumenten nuestra capacidad para realizar esos proyectos; *educación normativa teórica*, que nos proporcione

las nociones básicas de la ética y el derecho.

Estas normas las recibimos de la sociedad —en este sentido, las religiones son también fenómenos sociales—, por lo que de nuevo comprobamos que la educación es, fundamentalmente, socialización: ayudar a desarrollar el modelo de persona que nuestra cultura propone como óptimo. En el campo de la convivencia, de la felicidad compartida, del enfrentamiento entre mis deseos y los deseos de los demás, entre mis pretensiones y sus pretensiones, la meta que unifica todo es la construcción de la ciudad común, el proyecto de huir de la selva e instaurar

un modo nuevo de vida. Hacen falta capacidades psicológicas, pero la psicologización de los problemas, el pensar que todo se arregla con habilidades psicológicas, está favoreciendo el individualismo, reforzando posiciones archiconservadoras y ocultando la necesidad del Gran Proyecto Ético.<sup>19</sup>

Habrá observado el lector que en este apartado he introducido el término ético, en vez del término «moral». Tiene su explicación. «Moral» significa el sistema normativo de una cultura, su jerarquía de valores, sus costumbres, sus modelos de personalidad o de sociedad. En cambio, entiendo por

«ética» una moral transcultural, es decir, que pueda universalizarse. Las morales no nos bastan porque acaban enfrentándose unas a otras. En otras épocas la moral cristiana se enfrentó a la pagana, la católica a la protestante, la nazi a la moral universal, la marxista a la capitalista. En la actualidad, la moral liberal se enfrenta a la moral islámica. Necesitamos, por ello, elaborar una ética transcultural que resuelva, entre otras cosas, el choque entre civilizaciones distintas. Los derechos humanos pueden considerarse un primer esbozo de esa normativa común. La ética es el conjunto de las soluciones más inteligentes que se le han ocurrido a



la Humanidad para resolver los problemas que afectan a la felicidad y a la dignidad de la convivencia, los conflictos que pueden surgir entre personas, religiones, culturas, colectivos, naciones diferentes. Como verá el lector, la convivencia y sus problemas nos introducen en una dinámica expansiva, acelerada por la globalización actual. Todos somos vecinos de una aldea global, y debemos saber cómo relacionarnos.<sup>20</sup>

## 6. Tres niveles de convivencia

Hay, al menos, tres niveles de convivencia, cada uno con sus

peculiares problemas:

*convivencia íntima*: pareja, familia, amigos, compañeros de trabajo;

*convivencia política*: con el resto de habitantes de la polis, los ciudadanos, los extranjeros; *convivencia con uno mismo*.

El primer nivel lo ocupan las relaciones amorosas, de proximidad: la pareja, las relaciones entre padres e hijos, la amistad. Es donde la convivencia se vuelve más necesaria, más fecunda y, también con mucha frecuencia, más conflictiva y dramática. Hemos de tener presente que cuanto más

altas son las expectativas, más fácil puede ser el fracaso.

El segundo lo forman las relaciones de convivencia con el resto de la comunidad. Trata, pues, de las relaciones sociales y políticas. Por último, necesitamos hablar de la —«convivencia con uno mismo», del «cuidado de sí», como decían los moralistas clásicos y los psicólogos modernos.

En el interior de cada uno de nosotros resuenan voces distintas y a veces opuestas. Con demasiada frecuencia estamos en lucha íntima, desgarrados, descontentos, arrepentidos, angustiados. A pesar de que desde el

punto de vista subjetivo esta convivencia es la primera, la trato en tercer lugar porque en esa intimidad suenan inevitablemente voces sociales.

El libro va a estar dividido en tres partes, cada una dedicada a uno de estos niveles. Tendrá un capítulo dedicado a analizar la convivencia y otro a proponer soluciones educativas o reeducativas, es decir, señalará los recursos personales que deberíamos fomentar en el niño para que aprenda a convivir.

Hay algunos objetivos indispensables para una buena convivencia:

1. Limitar los conflictos, y establecer buenos modos para resolver los inevitables.

2. Instituir eficientes y plurales vías de comunicación. Si quiero asegurar mi comunicación con una persona procuraré tener varias líneas telefónicas abiertas, escribirle una carta, mandarle un telegrama, y conectar por Internet. Lo mismo ocurre en la convivencia.

3. Fomentar los sentimientos de la sociabilidad: compasión, respeto, justicia, autoestima propia y ajena, generosidad, altruismo.

4. Disminuir los sentimientos antisociales: agresividad, miedo, envidia, rencor, afán de dominio.

5. Desarrollar la capacidad de cooperar en metas comunes. La convivencia es una meta común. Y también lo es la paz, la justicia. El Gran Proyecto Ético es una formidable meta común.

6. Defender una ética de la justicia y del cuidado.

7. Una clara decisión de aprovechar los recursos amorosos y el apoyo social de que dispongo.

# Capítulo 2

## *LA CONVIVENCIA ÍNTIMA*

### 1. El círculo familiar

Nacemos en una familia. Conviene pues comenzar por aquí. Las encuestas nos dicen que las relaciones familiares son lo más valorado por hombres y mujeres, que las consideran el camino real hacia la felicidad. Pero al mismo tiempo, este alza en las expectativas ha aumentado la posibilidad de fracaso.

Cuando se habla de «quiebra o desestructuración de la familia» se está hablando de un tipo de familia: la familia patriarcal, con los roles masculinos y femeninos muy claramente diferenciados, en la que el espacio público (masculino) y el espacio privado (femenino) no se confundían. A partir de los años 70 este modelo deja de ser hegemónico, y tiene que convivir con otros modelos. Se pretende una relación de pareja entre personas autónomas, en régimen de igualdad y simetría.

Ya no se puede hablar de «familia», sino de «formas familiares» o, incluso, de «formas de convivencia.»<sup>21</sup> Hombres



y mujeres tienen que coordinar la aspiración a una parcela de vida propia y la nostalgia de una vinculación, el afán de independencia y la necesidad de cercanía. Dos grandes especialistas escriben:

En estas condiciones, la respuesta a la pregunta sobre qué es lo que vendrá después de la familia resulta de lo más fácil: ¡la familia! De otro tipo, mejor, la familia pactada, la familia cambiante, la familia múltiple, surgida del fenómeno de la separación, de nuevos matrimonios, de hijos de pasadas o presentes relaciones familiares, tuyos, míos, nuestros; el crecimiento de la

familia reducida, la unión de individuos aislados, el cuidado y énfasis de la misma, debido en gran medida al carácter de monopolio que va adquiriendo como un mundo alternativo viable en la sociedad de riesgo y bienestar actual, desgajada de la tradición.<sup>22</sup>

Éste no es un libro de sociología, pero es preciso conocer estas cosas si queremos educar a nuestros jóvenes para tener éxito en sus futuras vidas familiares. Volvamos a la situación actual. ¿A qué se debe el gran número de fracasos en las relaciones de pareja? ¿Cómo se pueden evitar? Las

dificultades tienen un doble origen: uno afectivo y otro cultural. Convivir es un arte que pone en juego muchos recursos psicológicos. Como dice el libro de Aaron Beck, *con el amor no basta*. La relación familiar es el punto donde individuos y modelos sociales interaccionan, de modo que unas veces los problemas proceden de las influencias afectivas y otras de las influencias sociales. Las creencias vigentes, los modos de organizar el trabajo, la situación económica, influyen en el modo de relacionarse las familias. Y también, por supuesto, el carácter de sus componentes, los sentimientos positivos o negativos que se establecen

entre ellos, la educación. En la familia se realiza este cóctel agradable o desdichado del mundo privado y del mundo público. La misma legislación — que introduce normas jurídicas públicas en un contrato privado como es el matrimonio— revela esta complejidad. Hoy día, la mujer trabaja fuera de casa, pero continúa teniendo casi siempre la responsabilidad del hogar. Insisto en lo de «responsabilidad», porque puede ser una carga mucho mayor que la del trabajo. En esta situación se da un elemento social (la dificultad de coordinar la vida laboral y la familiar) y un elemento personal (el modo como en cada caso concreto se afrontan las tareas

domésticas). La Universidad de Buffalo ha llevado a cabo un estudio longitudinal sobre recién casados. Se confirmó la hipótesis de que los primeros años de matrimonio son la base de un matrimonio satisfactorio, y que es en estas etapas cuando la pareja debe aprender a resolver los conflictos.<sup>23</sup>

Los padres tienen que educar a sus hijos para la convivencia familiar, es decir, para su papel como hijos. Pero también para su futuro papel de adultos. Afrontan la dificultad añadida de tener que preparar para un modo de vida que desconocen o que, tal vez, no les guste. Este asunto se plantea con gran agudeza

en los temas de educación sexual, que muchos padres quisieran abordar desde sus propias creencias morales o religiosas, lo que supone con frecuencia tener que ir contracorriente.

Considerados en orden de mayor a menor intimidad, los círculos de la convivencia cercana son: la pareja, la familia, los amigos y los compañeros de trabajo. En todas estas situaciones se da una peculiar cercanía y un sistema de expectativas. En todas ellas son necesarios unos recursos personales (afectivos, intelectuales, volitivos) que tienen que ser prolongados por unos recursos éticos. No incluyo a los vecinos, porque en las ciudades, en

especial en las grandes, la relación vecinal es escasa y poco cordial. Se ha perdido la estrecha relación que antes se tenía con los habitantes de la casa de al lado.

He dudado entre comenzar el análisis por la relación de pareja o por la amistad. Me gustaría decir que la relación de pareja lleva implícita la amistad, pero esto no es tan frecuente como debiera. Los griegos, que eran unos analistas muy finos de los sentimientos humanos, distinguían entre «eros» y «philia». Entre «amor sexual» y «amistad». Cada uno está fundado en un deseo diferente y en una diferente satisfacción del deseo. La atracción

sexual sirve de impulso primero para la relación erótica. La comunicación, el entendimiento, las tareas compartidas, suelen ser los lazos que conducen a la amistad. Tradicionalmente, la relación sexual llevaba hacia la familia, por lo que *elegir* una pareja sexual suponía elegir una pareja para convivir. Y esto era una cuestión de alto bordo, donde los criterios masculinos y femeninos no han solidó coincidir. En todas *las* culturas, tradicionalmente, el hombre elegía pareja fijándose en el aspecto físico, y la mujer atendiendo a los recursos para la supervivencia que aportaba el hombre. Y *a* pesar de los cambios experimentados en el último



medio siglo, no parece que las cosas se hayan modificado mucho. En cambio, la amistad no conduce a la convivencia, sino a vidas separadas —incluso con amores conyugales y familiares independientes— que mantienen, sin embargo, franjas poderosas de comunicación satisfactoria.<sup>24</sup>

La convivencia, la relación comunicativa entre dos o varias vidas, se da pues en una proximidad y duración mayores o menores. Es evidente que la vida familiar supone más proximidad y, con ello, la necesidad de grandes recursos para salir bien parados de esa cercanía. Unos son personales (el amor, las creencias, el carácter, la educación,

la inteligencia), otros son externos (el ambiente en que se vive, los valores sociales, el trabajo, la situación económica) y otros; por último, normativos, que van desde la buena educación (las nociones básicas de urbanidad) hasta las normas éticas (respeto, ayuda, fidelidad a los compromisos, cumplimiento de los deberes).

### 3. La inteligencia compartida

La «inteligencia social» suele definirse como el conjunto de destrezas necesarias para vivir en sociedad, la capacidad de entender y relacionarse

con otras personas, de evitar conflictos o de resolverlos. Pero me parece importante hablar de la «inteligencia compartida», es decir, de aquella capacidad emergente que surge de las interacciones. Podemos decir que hay parejas que se comportan inteligentemente y parejas que se comportan estúpidamente, familias inteligentes y familias estúpidas, sociedades inteligentes y sociedades estúpidas. Son inteligentes aquellas comunidades que por el modo de relacionarse, por el clima afectivo que suscitan, por la coordinación de energías y capacidades, permiten que cada uno de los miembros esté en

mejores condiciones para ajustarse a la realidad y resolver sus problemas, en especial los más urgentes y profundos: los que afectan a su felicidad y a su dignidad.<sup>25</sup>

Una familia inteligente será la que establezca lazos de afecto, de colaboración y de comunicación que hagan sentirse a todos los miembros más animosos y seguros, más creadores y felices. De esta inteligencia compartida van a surgir las normas de vida, los valores de una sociedad, su capital social, sus instituciones y sistemas políticos, la ética que regirá su comportamiento. La razón solitaria puede justificar el egoísmo, ir a lo suyo.

Puede encontrar mil argumentos para no ocuparse de los demás. En cambio, la razón compartida, que brota del contraste de intereses, tiene que elevarse forzosamente a modos de vida que superen el egocentrismo. Para no matarnos en cada pleito, debemos implantar la noción de justicia, por ejemplo. Ya se ve que se trata de un tema importante, que aparecerá una y otra vez en este libro que, en vez de titularse *Aprender a convivir*, podría haberse llamado, de forma más académica, *Tratado de la inteligencia compartida*.

La familia es un sistema de comunicación que cambia con cada una

de las intervenciones de sus integrantes. Sólo voy a analizar cuatro hilos de la tupida urdimbre de la convivencia, porque van a repetirse en todos sus niveles: la educación de la autonomía, la conexión emocional, la comunicación y la colaboración.

#### 4. La educación de la autonomía

Aspiramos a una convivencia entre personas autónomas, que no sean islas ni desaparezcan en la colectividad. Ni roca ni melaza. Esta pretensión nos fuerza a buscar un buen ajuste entre las distintas autonomías personales. Hemos de inventar modos de vinculación. Para

poder regular nuestras interacciones, conviene que los que intervengan en ella tengan un modelo claro, y que estén de acuerdo en *él*. Si en un matrimonio uno de los cónyuges piensa que lo ideal es una pareja abierta, con plurales relaciones secundarias, mientras que el otro piensa en un modelo de fidelidad estrictamente recíproco, es muy difícil que puedan ponerse de acuerdo. Cuando las sociedades son muy homogéneas, estos modelos suelen estar culturalmente fijados, pero esta unanimidad no se da actualmente en nuestra sociedad, lo que puede dar origen a graves desencuentros. Si no fuera un anticlímax, después de cada declaración amorosa

habría que hacer un paréntesis y preguntar: «Antes de seguir adelante, ¿puedes decirme a qué te refieres cuando dices la palabra “amor”?».

Uno de los aspectos esenciales de ese modelo de convivencia es el juego entre independencia y vinculación, el problema de la distancia. ¿Cuál debe ser la proximidad entre dos personas que se quieren? Un mito romántico hablaba de fusión: Dos personas se hacen una. Pero este ideal da lugar a decepciones sin cuento. Rilke, más bien frío y con dificultades de relación, definía el amor como dos soledades que mutuamente se respetan. Tampoco es sólo eso. La proximidad deseable se da entre dos



personas que conversan amorosamente entre sí. Las voces no se funden en un monólogo, sino que interaccionan hasta producir la emergencia de algo nuevo — una buena conversación— de la que ambos son autores, precisamente por estar en relación. Sólo en algunos momentos de brillante exaltación pueden las dos voces unirse, como en un cántico, un himno o una risa, para después retomar a su propia personalidad autónoma, vinculada y creadora.

Todos hemos sentido la experiencia de estar en un grupo donde la conversación decae, se degrada, bien en insultos, bien en malignidades. El clima

de intercambios sólo favorece  
ocurrencias mediocres, quejumbrosas,  
devaluadoras o cáusticas. Al final se  
llega al convencimiento de lo mal que  
está el mundo y de lo miserables que  
somos los seres humanos. En cambio, en  
otras ocasiones, la dinámica es  
ascendente, nos sentimos impulsados  
por el ánimo de la interacción, se nos  
ocurren pensamientos ingeniosos,  
brillantes, inteligentes, generosos. Nos  
sentimos más vivos y creadores. Así son  
las conversaciones amorosas. No se  
trata de desaparecer en el otro, ni de  
navegar en barcos diferentes, sino de  
alcanzar una felicidad compartida, en  
una continuada serie de intercambios

agradables y fecundos. Todo amor es fértil. Virginia Woolf reclama el derecho a una «habitación propia», y ésta es una buena recomendación para la convivencia. Tener una habitación propia, aunque con la puerta abierta, en un piso compartido.

Personas independientes y libres pueden vincularse para la realización de un proyecto, de tal manera que el atractivo, la pasión, el compromiso con esa meta, permiten aligerar la insistente atención al yo en la que todos podemos embarrancar. Las fuerzas centrífugas compensan la inevitable fuerza centrípeta que nos encierra en nosotros. La convivencia se ve facilitada cuando

existe ese proyecto que unifica motivaciones individuales. Crear una familia o una ciudad feliz o un mundo humanizado son algunos de esos proyectos. Los proyectos compartidos exigen para su realización una inteligencia compartida.

Del análisis de los sentimientos que he hecho en mis libros, saco una conclusión que me parece evidente.<sup>26</sup> Lo que mantiene una relación amorosa es que sus protagonistas establezcan entre sí un tupido y variado sistema de premios recíprocos. Es decir, que su convivencia vaya acompañada de sentimientos agradables, alegres, estimulantes. Todos necesitamos el

bienestar y la ampliación de nuestras posibilidades, el placer y el reconocimiento, la comodidad y la grandeza, sentirnos acogidos y acoger, sentirnos protegidos y proteger también, reconocer y ser reconocidos. Nos esforzamos por buscar un regalo cuando sabemos que lo van a recibir con una expresión de alegría, porque entonces nos convertimos en autores de un hecho hermoso. Y ésta es una de nuestras grandes aspiraciones: hacer que algo bello que no existía, exista por mí. Cuando una pareja acierta a concederse esas múltiples satisfacciones, es irrompible. En cambio, cuando abundan los sentimientos desagradables —

tensiones, inquietud, violencia, desánimo, celos— la relación es intrínsecamente precaria. No hay amor que aguante la desdicha evitable. Puede soportar la tragedia —la enfermedad de la otra persona—, pero no el desdén o el aburrimiento o la infidelidad o la crueldad o la indiferencia o simplemente la mala educación. Ni falta que hace.

## 5. La conexión emocional

En este apartado voy a seguir las investigaciones de John M. Gottman.<sup>27</sup> Todos necesitamos estar afectivamente conectados con otras personas. La sexualidad, la solidaridad en el

combate, la unión a la que incita el miedo compartido, la unión en juegos, deportes, cacerías o fiestas, son formas de vinculación. Pero en la vida diaria hay mil ocasiones para que esa conexión se rompa. Como dice el poema de Vicente Aleixandre:

Todo conspira  
contra la perduración sin descanso  
de la llama imposible.

Iras esa ruptura —una decepción, una mentira, un enfado, una riña— hace falta gran inteligencia para restablecer la comunicación. Una vez «puestos de morros», cambiar de cara suele suponer

un esfuerzo tremendo. Parece comprobado que lo que daña más las relaciones de pareja no son los conflictos, que pueden ser inevitables, sino el modo de resolverlos, es decir, de mantenerse afectivamente unidos en medio del problema.

Los expertos distinguen cuatro modos de enfrentarse con los conflictos conyugales, atendiendo al afán por cooperar o no a la solución, y a la actitud activa o pasiva: Negociación (cooperativo/activo), evitación (cooperativo/no activo), pelea directa (competitivo/activo), pelea indirecta (competitivo/no activo). Las he ordenado de mejor a peor.



Para evitar la agresividad necesitamos estar emocionalmente conectados. Todas las culturas han creado ritos de vinculación, unos superficiales y otros profundos. Superficiales son los saludos, los regalos, los modos de cortesía. Norbert Elias ha estudiado cómo la civilización supone una suavización de los modales.<sup>28</sup> Profundos son los sentimientos de respeto, las mil y una maneras de estar atentos, de dispensar atenciones, las conductas de cuidado. Estos ritos de vinculación son indispensables en toda convivencia. También, por supuesto, en la convivencia íntima. Es escandaloso que

aceptemos dentro de la vida familiar modos zafios, descorteses y maleducados. Es como si nuestros buenos modales fueran un esfuerzo mantenido de puertas afuera, por presión social, para mantener nuestro prestigio, pero se desbarataran de puertas adentro, en una especie de desidia cotidiana, cuando parece que lo lógico debería ser lo contrario: los modales más exquisitos, más corteses, más delicados, deberían guardarse para el círculo privilegiado, el círculo íntimo. Algo semejante ocurre con las personas que son mansos corderitos asustados en las relaciones con el exterior, pero se convierten en matones domésticos.

Salvo casos patológicos de insensibilidad, queremos que los demás comprendan nuestros sentimientos y respondan a ellos. En el círculo íntimo, esta necesidad se convierte en expectativa e incluso en exigencia. Con frecuencia resulta difícil la conexión emocional, se perturba por motivos fútiles, pero hay personas que incluso cuando no están de acuerdo o discuten son capaces de permanecer conectadas y comprometidas entre sí. El fracaso en la conexión afectiva constituye la principal causa de la elevada tasa de divorcios.

Pagamos un precio por cortar las relaciones con otros adultos en nuestras vidas. Existen estudios que demuestran

que la gente que cuenta con buenos amigos, o mantiene una buena relación conyugal, tiene mejor salud mental y física, e incluso mayor resistencia a las infecciones. Pero la pregunta complicada de responder es ¿qué es lo que hace que unos matrimonios tengan éxito y otros fracasen? Después de grabar en vídeo y analizar centenares de horas de convivencia de parejas, Gottman llegó a la conclusión de que lo más importante no era la profundidad afectiva de las conversaciones, ni siquiera que las parejas estuvieran o no de acuerdo. «Quizá lo importante sea cómo esas parejas se muestran mutua atención, sin que tenga importancia

alguna lo que hagan o de lo que hablen».<sup>29</sup> Con frecuencia uno intenta conectar con los otros, y de la índole de la respuesta va a depender la textura de la relación. A veces se da tan sólo una respuesta pasiva, monosilábica, que bloquea toda continuación. «¿Qué tal hoy en el trabajo? Bien.» En cambio, las respuestas atentas o entusiastas animan a mantener la conexión.

Mi consejo, por tanto, es el siguiente: si queremos construir una conexión emocional más profunda con alguien, atendamos a las necesidades y deseos de esa persona tan a menudo como nos sea posible. Habrá variaciones, por supuesto, dependiendo

de lo cómodos que nos sentimos uno y otro miembro con el nivel de independencia y de intimidad que exista en nuestra relación. De forma típica, por ejemplo, existen muchas más posibilidades de que atendamos las necesidades de nuestro hijo que las de un compañero de trabajo, y las oportunidades de dar respuesta positiva a las demandas de nuestro cónyuge son, por lo general, mucho más frecuentes que las que tenemos con un hijo adulto. Sin embargo, y en líneas generales, si podemos responder de forma positiva a cualquier persona importante en nuestras vidas, incluso cuando estamos de mal humor, frustrados, quejosos o tristes,

momento en que atender adecuadamente a los intentos de conexión del otro nos resulte imposible, la buena voluntad que habremos acumulado bastará para conducirnos a mejores momentos.<sup>30</sup>

Las actitudes y comportamientos anteriores forman parte de la actitud de cuidar a la otra persona, es decir, de prestar atención a sus sentimientos, procurar ayudarle en sus problemas y estar interesado no sólo en su bienestar sino en su progreso, pues éstos son los dos componentes de la felicidad, según expliqué antes.

Hay actitudes —humores— que favorecen extraordinariamente esta conexión emocional. El buen humor y el

sentido del humor ejercen una influencia benéfica. Frente al buen humor se encuentra el mal talante, los caracteres esquinados, susceptibles, picajosos, que crean a su alrededor un clima de tensión insoportable. Lo contrario del sentido del humor es el sentimiento trágico de la vida, el pesimismo, y la pesadez. El sentido del humor tiene la virtud de desactivar situaciones que pueden convertirse en dramáticas. Hay un instante de indecisión, en que la pelota puede ir a un lado u otro de la red — como en la película *Macht Point*, de Woody Allen— y una sonrisa oportuna puede hacerla caer en el campo conveniente.



## 6. La comunicación fracasada

Me preocupa mucho un fenómeno que todos hemos experimentado. Una palabra, un comentario, deriva la conversación por derroteros no queridos. Deseamos no haber dicho lo que dijimos, pero no se puede recomponer el cristal quebrado. Un ejemplo sencillo: uno de los cónyuges, hombre o mujer vuelve a casa:

He tenido una reunión espantosa con mi jefe. No hace más que quitarme autoridad y humillarme. No lo puedo soportar. Me está amargando la vida y voy a terminar diciéndoselo a la cara y

perdiendo el empleo.

Esta intervención está pidiendo una respuesta, que va a depender del estado de ánimo de la otra persona o de una actitud más general, cuidadosa o harta. Voy a dar dos posibles respuestas, cada una de las cuales desencadena dinámicas distintas.

Respuesta A:

Ya estás exagerando otra vez. Tu jefe está sufriendo muchas presiones y tiene muchos problemas encima. Tienes que comprenderle. Seguro que no es para tanta

Te digo que la ha tomado conmigo.

Siempre te pones en lo peor.

Tranquilízate, te sulfuras por cualquier cosa.

No, si al final tendré yo la culpa. Olvídalo. No quiero ponerme de peor humor todavía.

Respuesta B:

No hay nada peor que tener un jefe que no sabe serlo. ¡Qué imbécil! Si tiene problemas que se los aguante. ¿Y tú que le has dicho?

Que si tiene algo en contra mía que me lo diga directamente. Que no venga con puyitas e indirectas.

¡Qué desagradable, tener que aguantar todos los días a un tipo así! ¡Me sacan de quicio esos piojos resucitados! ¿Por qué no le mandas a paseo?

Bueno, no voy a dejar que nos amargue la vida. No vale la pena.<sup>31</sup>

El comienzo de la conversación desencadena un proceso no meditado, que desemboca en consecuencias con frecuencia no queridas. En la primera respuesta tal vez sólo se quisiera tranquilizar a la otra persona, quitando importancia al asunto, pero lo hace de una manera torpe. John Gottman, que ha escrito un libro muy conocido titulado

*What Predicts Divorce*, afirma: «Puedo predecir si una pareja se divorciará después de observarla y escucharla durante cinco minutos». <sup>32</sup> Es una petulancia bastante infantil, pero que indica la relevancia de los hechos que comento.

El mismo Gottman pone otro ejemplo de conversación fracasada:

¿Alguna vez hemos iniciado una conversación sólo para darnos cuenta de que nos gustaría rebobinarla como si fuese una cinta de vídeo y volvería a iniciar de nuevo? Pues a mí me ocurrió no hace mucho. Era después de la cena, y Julie, mi mujer, había

bajado a su despacho para abrir su correo electrónico. Mi hija y yo nos sentimos algo decepcionados porque nos habíamos hecho la ilusión de pasar la velada con ella.

—¡Eh, Julie! ¡Para ya de trabajar! ¡Es hora de estar con la familia! —grité desde arriba.

La dureza de mi tono puso a Julie a la defensiva, de modo que me contestó con tono enfadado:

—¡No puedo! ¡Tengo que dejar esto acabado!

¿Resultado? Se sintió criticada e incomprendida, y yo, más alejado que cuando empezamos.

Imaginémonos —como hice yo al día

siguiente— qué hubiese pasado si yo hubiera iniciado la conversación con Julie de otra manera. Podría haber dicho algo parecido a esto:

—¡Eh, Julie! Te echamos de menos. Sube en cuanto te sea posible, ¿de acuerdo?

Pero en vez de eso, nuestro intercambio de palabras constituyó un ejemplo clásico de lo que yo llamo «comienzo duro». Queremos conectar con alguien y hacemos algo para conseguirlo. Sin embargo, si el intento comienza de una forma tan negativa, acusadora o crítica, se consigue justo el resultado contrario del que se buscaba. Alejamos a la otra persona.<sup>33</sup>

Una cosa es el amor, otra las manifestaciones del amor, y otra muy distinta manifestar el amor de la forma que la otra persona necesita o quiere. Un hombre o una mujer pueden demostrar su amor trabajando esforzadamente para mejorar el nivel de vida de la familia, pero tal vez la manifestación de amor que su mujer o su marido quieren es que sea más cariñoso, que haya más calma para la ternura o para la comunicación o para el sexo o para hablar de la educación de los hijos o de su propia vida.

## 7. La colaboración esperada



La convivencia impone muchas tareas diarias y una de las razones de queja más frecuente es que uno de los dos cónyuges, frecuentemente el marido, no coopera en las tareas domésticas. Los métodos de reparto de las tareas domésticas son complejos. Unos se basan en hábitos, otros se improvisan. Las parejas antiguas suelen ser más normativas, estableciendo reglas de interacción en las que sólo tienen que insertarse. Muchas parejas jóvenes, en cambio, rechazan este sistema. No quieren encasillarse y hacen valer el deseo de libertad también en el ámbito de la vida doméstica, lo cual implica tomar continuamente decisiones para

saber quién va a hacer qué.

Sin embargo, es muy difícil vivir sin algún modelo de relación, por lo que si no existe al comienzo, acabará constituyéndose poco a poco. La vida en pareja, normalmente, suele pasar progresivamente de formas improvisadas a formas cada vez más rígidas, que facilitan la ejecución de tareas. Así, el esfuerzo empleado en elegir y negociar se ve considerablemente disminuido. Jean-Claude Kaufmann ha estudiado esta economía de la colaboración.<sup>34</sup> La entrega y la deuda se mezclan continuamente. Si el balance no existe o no es percibido, pueden aparecer

comentarios incidentales, breves pero violentos, que son dejados escapar en un momento de irritación por el comportamiento de la pareja. Este comentario se presenta como una ruptura en la cooperación; como la contraprestación se hace esperar, proclama la deuda del cónyuge: «¡Podías al menos recoger tus calcetines!»). Pero esta apariencia, con todo lo importante que pueda ser, es sólo una apariencia y es necesario ampliar el campo de visión. Muy a menudo, el comentario incidental ha liberado a aquel o a aquella que lo ha pronunciado de la irritación que gangrenaba la entrega; ha sido

pronunciado más para sí mismo, para reconstruir la capacidad de acción, que para el cónyuge. La expectativa, en efecto, se limita por lo general a que este último se dé por enterado y que, por un instante, tome conciencia de su deuda. «¡Podrías recoger tus calcetines» no significa «¡Recoge tus calcetines!» Una de las mujeres entrevistadas confiesa que suele dudar entre dos posibilidades: «O se lo digo o lo hago yo misma». Es decir, o bien obliga a su marido a recoger de inmediato sus calcetines o bien se ocupa ella misma de hacerlo, acompañando su gesto con un «comentario incidental» o aun sin decir nada. Las dos actitudes ocupan una

posición opuesta en las economías contradictorias de las relaciones conyugales. Titubea, sin embargo («Depende de si estoy un poco alterada»), pues las diferencias que pueden conducir a una u otra decisión son ínfimas. La confrontación entre entrega y deuda opone, por lo general, gestos y pensamientos; los hábitos del cuerpo incitan a la incansable repetición, mientras que la reflexión tiende a cuestionar las razones del movimiento. El cálculo de la deuda permite así limitar el impulso ciego de los gestos o rectificarlos y colocarlos en un nuevo marco de significación.<sup>35</sup>

Las conductas de colaboración

forman parte de nuestra convivencia en todos los niveles, lo que nos indica su importancia. Son parte importante de la inteligencia compartida. Las familias, las amistades, las relaciones de trabajo, la convivencia ciudadana se fundan en sistemas de recimas gramaticales, para hacerme entender. También en la convivencia tengo que respetar a la otra persona, reconocer su dignidad, cuidar sus derechos, cumplir las normas básicas de educación. Ésta es la sintaxis básica de la convivencia. Resulta escandaloso comprobar con cuánta frecuencia la gente es más educada con los de fuera que con los de su entorno íntimo. En tercer lugar, el escritor no

sólo debe conocer, sino conectar afectivamente con la realidad. La empatía ocupa el mismo lugar en las relaciones personales. Empatía —un vocablo que no me gusta, pero que no sé cómo sustituir— incluye tres elementos: comprensión de los sentimientos propios y ajenos, simpatía que me hace alegrarme con las cosas buenas que le suceden a la otra persona, y compasión que me hace sentirme afectado por el sufrimiento de los demás.<sup>38</sup> Es fácil sacar una consecuencia. Si alguien no se alegra con las alegrías de otra persona y no se entristece con sus tristezas, la convivencia va a ser una rutina torpe o una pugna peligrosa.

Por último, el buen escritor tiene que cuidar su estilo. No se puede fiar de la primera ocurrencia. Debe seleccionarlas teniendo en cuenta su proyecto artístico. Lo mismo ocurre en la convivencia. El gran proyecto es el amor —que si es verdadero es un proyecto de felicidad recíproca— y las ocurrencias son las mil y una llamadas de la comodidad, el egoísmo y la miopía afectiva. En esa lucha permanente que mantienen nuestros dos grandes deseos —la comodidad y la superación— las breves satisfacciones empañan fácilmente la grandeza de la meta. Acabamos no viendo la salida del sol por aguantar cinco minutos más en la cama.



## 8. Las relaciones con los hijos<sup>39</sup>

Hasta aquí me he referido al círculo más íntimo: la pareja. Aunque el derecho no lo considera así, creo que desde el punto de vista psicológico, social y ético, la familia en sentido estricto comienza con el nacimiento de un hijo. Hasta ese momento hay una relación o una estructura conyugal, que tiene su propia dinámica y sus propias normas éticas. Con el bebé se reestructura la relación entera. El niño tiene sus propios derechos que los padres han de atender y, como no puede reclamarlos, se encuentra bajo la

protección de la sociedad. Desde el punto de vista psicológico, el nacimiento del primer hijo provoca un cambio que unas parejas llevan mejor que otras. Supone una alteración radical del modo de vida, un tiempo hipotecado y una limitación de la libertad. Pueden aparecer otras dificultades, por ejemplo la aceptación del niño como es. No voy a mencionar el caso de los niños que nacen con alguna discapacidad, y que plantea a los padres unas situaciones emocionales tan dramáticas que a veces perjudican seriamente su relación. Pero de una manera mucho menos dramática, por supuesto, los padres han de aceptar el temperamento del bebé, que tal vez

sea difícil, y ayudarle a ajustarse bien a la realidad.

Brazelton —que considera que el pediatra es el abogado defensor del niño — cuenta con gracia las aventuras de los padres primerizos:

Los médicos y las enfermeras han acabado por comprender que también los padres se enfrentan a un mundo nuevo y que tienen tanta necesidad de cuidados «maternales» como su hijo. En las islas Goto, en Japón, donde hemos estudiado familias durante varios años, la madre joven permanece acostada, envuelta en su edredón, durante un mes después del parto. Su

bebé, bien abrigado, está a su lado. Durante ese mes, las abuelas, las tías y otros miembros de la familia, se ocupan de ellos, la alimentan, ayudándola en todo. La madre no debe hacer más que alimentar a su bebé y descansar; mientras tanto su familia se dirige a ella hablándole como si fuera un bebé, y ella se expresa también de la misma manera. Durante un mes se ha convertido en una niña.<sup>40</sup>

Cuando los padres acuden al pediatra tres semanas después del nacimiento, están ya agotados. Todos tienen necesidad de ser ayudados por una persona capaz de responder a sus

preguntas y de aplacar sus inquietudes. Los llantos, la alimentación, los vómitos, el sueño, son problemas angustiosos. Todo puede ser significativo. Recomienda que las madres, si pueden, permanezcan en casa cuatro meses antes de volver al trabajo, aunque considera ideal que estén un año, hasta que el niño sea capaz de relacionarse con otros niños y resulte más fácil el cuidado en una guardería.

Tras cumplir el primer año, el niño se vuelve turbulento, y conviene decir a los padres que esto es un paso normal en el desarrollo. «Aunque esto signifique que la historia de amor del primer año ha terminado —comenta con humor

Brazelton— este impulso hacia la autonomía es beneficioso». El segundo año es turbulento, el niño está tanteando los límites suyos y de todos los que le rodean. Trata casi siempre de forma distinta a cada uno de sus padres y es más exigente y más difícil con el progenitor que cuenta más, que es habitualmente la madre. Las furias son frecuentes. Los padres que trabajan todo el día suelen volver a casa deseando un encuentro con su niño lleno de amor y ventura, pero un niño sano ha reservado sus sentimientos más intensos para ese momento, y ensaya sentimientos positivos y negativos. Un niño a esa edad debe expresar sus conflictos.

Brazelton escribe:

El papel de los padres es reconocer esos conflictos y aceptarlos, pero también ayudar al niño a dominarlos. El aprendizaje del control de sí mismo y la manera en que se puede vivir con los conflictos, es un proceso a largo término, y esas primeras lecciones pueden ser tormentosas. Se diría que le gustan los niños insoportables, me dijo un día una madre furiosa, cuando elogiaba el negativismo de que daba prueba su niño. Sí, me gustan, mientras no sean los míos.<sup>41</sup>

Un dato consolador para los padres.

A los 3 años aparece una segunda luna de miel entre padres e hijos. Los conflictos desaparecen y el niño se vuelve tranquilo y cooperador. A partir del tercero y cuarto año el niño necesita relacionarse con otros niños.

La relación entre padres e hijos vuelve a plantear los mismos problemas que habían tenido que resolver en su propia relación, y que he analizado antes: los límites de la autonomía, la conexión emocional, la comunicación expresa, la colaboración. Es evidente que fijar la relación adecuada entre proximidad y autonomía es una de las tareas más difíciles del comportamiento



parental. El problema es más difícil en las familias monoparentales. El proceso educativo consiste precisamente en ayudar al niño a que pase desde la dependencia absoluta a la independencia de la familia. Como ideal aparece la *autonomía vinculada*. En los últimos años se ha prestado mucha atención al tema del *parenting*, de la crianza, es decir, de la influencia que los padres tienen en la educación de sus hijos. Sobre este asunto hablaré detenidamente en el capítulo siguiente. Pero en éste, donde estoy hablando de los adultos, quiero mencionar el fenómeno inverso: la influencia que tienen los niños sobre sus padres.

Un problema que preocupa a muchos padres es la influencia de un divorcio sobre los niños. Como no vivimos en un mundo ideal, hay que admitir el conflicto. Aquí entran en juego las normas éticas, que van más allá de la psicología: Los padres se comportan éticamente mal cuando implican a los hijos en sus enfrentamientos. La tensión, las broncas, el miedo inducido, la utilización indecente de los niños contra el cónyuge, son destructivos y, por lo tanto, injustos.

Y la sociedad no debe ser tolerante con estos comportamientos.

El divorcio tiene también implicaciones psicológicas y éticas.

Derechos y deberes se entremezclan. Un divorcio es malo para los hijos, pero mantener un matrimonio mal avenido puede ser peor. Las encuestas longitudinales de Judith Wallerstein muestran que los niños de padres divorciados continúan esperando la reconstitución de la familia hasta 15 años después. Una familia separada es algo *difícil de vivir* para un niño.<sup>42</sup> Sin embargo, puede suavizarse si se mantiene una poderosa red de apoyo afectivo.

## 9. La amistad

Vamos ampliando el círculo. De la

unión de la pareja hemos pasado a la familia y, ahora, a la amistad. Hoy en día nos *sorprende* comprobar la importancia que los antiguos griegos daban a la amistad. El sabio Aristóteles dijo: «La amistad es lo más importante de la vida», y dedicó gran parte de su *Ética a Nicómaco* a analizarla. En una tradición cultural tan antigua y diversa como es la china, Confucio enumeraba cinco tipos fundamentales de relaciones entre las personas: la relación entre el emperador y sus súbditos, entre padres e hijos, entre el hombre y la mujer, y entre hermano mayor y hermano menor. Estos cuatro tipos son jerárquicos, entre un superior y un inferior. Sin embargo,

existe una quinta relación no jerárquica, la que se da entre iguales y ésta es la amistad.

Seguiré en este apartado el libro de Francesco Alberoni.<sup>43</sup> Los amigos no son los meros conocidos, aquéllos con los que tenemos vínculos laborales o profesionales, la gente con la que me une alguna solidaridad o simpatía. Reisman, después de analizar la extensa bibliografía sobre el tema, dio la siguiente definición: «Amigo es aquél a quien la agrada hacerle bien a otro, desea hacérselo, y considera que sus sentimientos son correspondidos». Es demasiado genérica para ser buena, porque no distingue de otras formas de

amor entre las personas. La amistad, por de pronto exige reciprocidad. No se puede ser amigo de quien no es nuestro amigo. En cambio, los padres pueden querer a un hijo ingrato. También deben tener imágenes recíprocas similares, porque esperamos de un amigo que no nos malentienda. Mientras que el amor es compatible con la injusticia, la amistad no lo es.

Surge a través de encuentros sucesivos, discontinuos, que provocan un fuerte impulso de simpatía, de interés y de afinidad. Los compromisos de la amistad son distintos a los de la relación amorosa. Hay una parte de la vida que no está comprometida en la amistad,

cosa que no sucede en la relación de pareja. Los amigos se reencuentran y renuevan su amistad a través de los encuentros. Cuando están juntos lo pasan bien, no necesitan ponerse a prueba. Cuando nos encontramos con un amigo después de años reanudamos la conversación como si se tratara de un diálogo interrumpido. Es interesante la diferencia con lo que sucede cuando encontramos a un conocido a quien no habíamos visto en mucho tiempo. Le asaletamos a preguntas. En cambio, con los amigos, lo que hacemos es hablar sobre lo que interesa en el presente, como si el pasado no tuviera mucho interés. No se encuentran para construir

una nueva entidad colectiva que los trascienda. No se tienen que modificar mutuamente. Cada uno sigue su trayectoria vital y su destino personal. El amigo lo acompaña, está de su lado, pero se queda fuera. Al amigo le contamos las cosas y contar no es otra cosa que pensar en voz alta. Los amores pueden ser un problema, pero no la amistad. También se diferencia de ellos porque el amigo desea la libertad del otro, cosa que es más conflictiva en la relación amorosa. La amistad se basa en la lealtad; las relaciones amorosas, en la fidelidad. Para que haya infidelidad tiene que haber una promesa. *Fieles*, en su sentido original, significaba



precisamente eso —una promesa—  
como se ve en un delicioso romance  
antiguo:

Madre, un caballero De casa del rey,  
Siendo yo muy niña,  
Pidióme la fe.

La lealtad es más amplia y no depende de promesas, sino de valores compartidos. Los antiguos insistían en que la verdadera amistad aspiraba a un ideal de perfección mutua. Si sabemos que un amigo nuestro se portó de un modo deshonesto, sentimos una profunda turbación. Los antiguos lo tenían muy claro, y Cicerón escribe: «La amistad

debe sancionar esta Ley: No exigir jamás a los amigos cosas deshonestas y no hacerlas jamás si se las exigiera. A los amigos sólo hay que pedir cosas honestas». <sup>44</sup> Ya he dicho que se trata de un encuentro entre pares. Es incompatible con un alto grado de necesidad, porque no admite desequilibrios de poder demasiado grandes. Debo permitir al amigo que me ayude con alegría, pero esto presupone la necesidad excepcional y no habitual. En la antigüedad se discutía si la amistad podía ser comunitaria. Es cierto que los que forman parte de un movimiento, o colaboran en alguna tarea común que les enardece, pueden sentir

un nexo profundo, pero la amistad, de alguna manera se separa del grupo.

Cuando es verdadera es aventura, exploración, búsqueda, como ocurre en la infancia y en la adolescencia. Hay gente que se encuentra, por la noche, un año tras otro para charlar un rato; no dicen nada nuevo y este sentimiento de estar parados, empantanados, no es un buen representante de la amistad. Mientras que el erotismo sólo busca la experiencia, la amistad busca la persona en sí.

Resulta difícil hacer compatible las relaciones de pareja con los amigos que cada uno tenía previamente, por muchas razones más de tipo práctico que

teórico. Alberoni escribe:

La amistad interrumpe y trasciende la vida cotidiana. La vida cotidiana intenta entonces infiltrarse en la amistad, capturarla e imponerle sus normas. Esta situación es muy evidente en la conexión entre las relaciones de pareja y las relaciones amistosas. La pareja es exclusiva; pretende controlarlo todo, no deja espacios vacíos; su tiempo es continuado, en contraste con la naturaleza granular del tiempo de la amistad. Pero cada integrante de la pareja tiene también sus amigos. Son suyos y no del otro, y no son transferibles como podrían ser los

conocidos. De hecho, el encuentro es un punto de contacto entre dos destinos personales, que no se puede compartir con nadie más. La lógica de la pareja y de la cotidianidad, en cambio, quiere que todo se comparta. Para la pareja no debe haber amigos personales, los amigos de uno son los amigos del otro. Algunos hasta sienten celos de los amigos de su amado. Viven la intimidad del otro con su amigo como algo que se les sustrae a ellos.<sup>45</sup>

Nada de esto tiene por qué ser así, y no lo es en muchas ocasiones, pero ocurre con excesiva frecuencia para ser casual. Decía al principio que los

griegos se preguntaban si el *eros* y la *filia* podían unificarse, es decir, si el enamoramiento y la amistad son compatibles. El análisis de ambos ha puesto de manifiesto las diferencias y algunas incompatibilidades. Sin embargo, creo que esa unión aparece como un modelo ideal, irrealizable en una estructura patriarcal, pero que puede ser posible en la relación entre dos personas autónomas. Su conversación amorosa puede darse en registros distintos: el erótico y el amistoso. En un discurso que se base a la vez en la lealtad y en la fidelidad.

## 10. Los compañeros de trabajo

He dudado si introducir esta relación dentro del círculo íntimo. El trabajo, sus peripecias y sus relaciones ocupan una parte importantísima de la vida. Puede ser fuente de satisfacción o de angustia. Las habilidades sociales son imprescindibles para tener éxito en el mundo de la empresa, y debemos educar a nuestros hijos para que sepan desenvolverse bien en este dominio. Pero, además de lo dicho, hay una importante razón que me ha animado a incluirlo en este capítulo. Las empresas han dedicado mucho esfuerzo a estudiar las relaciones entre los empleados, a mejorar su eficiencia, a averiguar el

modo de aumentar la inteligencia compartida. Quieren convertirse en *learning organizations* y en organizaciones que aprenden o que crean conocimiento. Necesitan que sus empleados aprendan a trabajar en equipo, a compartir la información, a colaborar. Muchos de estos comportamientos, y de las virtudes que los facilitan, son aplicables a todos los modos de relación y muchos aspectos pueden resultar más claros al estudiarlos en la empresa, una relación más simple y más fría que la familiar.

Mencionaré algunas de las cosas que dicen los expertos en *management*. La gente que trabaja en un equipo debe



conocerse para evitar incomprendiones y celos; librarse de una competencia excesiva por el poder, porque esto les hace olvidar que lo importante es el proyecto; fomentar la comunicaci3n, estimular las ocurrencias, no precipitar la cr3tica, premiar los hallazgos brillantes, compartir un modelo de relaci3n (o de empresa, o de modo de colaborar). Cada d3a se da m3s importancia al *empowerment*, a la capacidad de ampliar las posibilidades, los poderes, de cada empleado. La empresa antigua, al igual que la familia, se mov3a en un sistema patriarcal, jerarquizado, donde las 3rdenes descend3an en cascada desde la

autoridad suprema. Esta estructura resulta pesada y poco eficaz en un entorno económico complejo y veloz, donde hay que aprovechar y potenciar el talento de cada persona.

Algo parecido sucede en las familias.

Hay sentimientos que rompen la posibilidad de colaborar: la agresividad, el miedo, la impaciencia, la envidia, el afán de poder, el egocentrismo, la incapacidad de comunicarse, la falta de comprensión o de empatía con los demás, la dificultad de conectar afectivamente con el otro, la falta de esfuerzo para entender a los demás, la disposición para aprender

juntos, la responsabilidad compartida, la lealtad. Estas virtudes son necesarias no sólo para las relaciones laborales, para la inteligencia de los equipos, sino para todas las demás relaciones. Una organización inteligente es aquella que consigue que un grupo de personas, tal vez no extraordinarias, pueda hacer cosas extraordinarias por el modo en que se relacionan entre sí. Ese plus es la inteligencia emergente. La inteligencia compartida.

## Conclusiones

¿Cuáles son las virtudes que se muestran esenciales para la convivencia

íntima? Hay, en primer lugar, un sentimiento de afecto, de interés por el otro y por su felicidad, sin el que resulta imposible una convivencia satisfactoria. Pero también una afirmación de la propia autonomía, que encuentra su desarrollo, precisamente, en la vinculación con otras personas. La convivencia íntima es un modo de conversación emocional, con diferentes ritmos y modos. Una buena conversación es interactiva. No es un monólogo, ni un interrogatorio, ni una lección y, menos aún, una disputa. El respeto a la otra persona, la empatía para comprender y sentir lo que le sucede, el alegrarse con sus alegrías y entristecerse con sus

tristezas, la facilidad para establecer una conexión emocional, cuando se ha roto, el reconocimiento de los propios fallos, y la capacidad de cooperar, son los grandes recursos que hacen la convivencia agradable.

# Capítulo 3

## *EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA INTIMA*

### 1. Genealogía de la intimidad

El niño nace en el círculo más íntimo. Desde él va a desarrollarse como ser independiente y descubrir el mundo. Y esto significa pasar del afecto a la norma, del refugio al descampado, de la sumisión a la autonomía. Una navegación nada fácil de la que quiero

hacer la crónica. El bebé es un breve espacio de actividad expectante, una pregunta a la espera de respuesta. Nace preparado para la comunicación y por eso se angustia ante un rostro inexpresivo.<sup>46</sup> Se siente bien o mal, y expresa ese sentimiento. La sonrisa y el llanto son sus primeros lenguajes. Sonríe para otros y llora también para los demás, aunque no lo sepa. Judy Dunn ha hablado de la necesidad que tiene el niño de consuelo.<sup>47</sup> El llanto es una queja y una búsqueda de interlocutor. A medida que el niño crece y empieza a desarrollarse la apreciación que tiene del mundo, cambian las causas de su llanto y la eficacia de los consuelos.

Durante las dos o tres semanas que siguen al nacimiento, cuando empieza el interés del niño por el entorno, es más fácil calmarle enseñándole algo interesante. La voz humana calma más que un sonajero. Empieza a llorar cuando es abandonado, lo que revela que es una existencia vinculada. A los dos o tres meses, cuando está muy interesado en coger objetos, llorará si le privan de algo que tiene en la mano. Con respecto a la reacción con las personas cambia mucho con la edad. A las cinco o seis semanas llora si su madre le deja, pero si aparece otra persona que le habla y le sonrío se calmará. Por el contrario, si eso sucede a los ocho



meses, llora más ante la persona extraña.

A los cuatro meses se le despierta una gran curiosidad, que suele interferir en las comidas, que se vuelven a veces problemáticas. Es el momento del «nacimiento psicológico» como dice Margaret Mahler.<sup>48</sup> Los sentimientos transfiguran su fisiología. Se ha demostrado que las secreciones necesarias para la digestión sólo se producen si el niño está contento durante la comida. A los 7 meses comienzan a sonreír a las personas conocidas, y empiezan los diálogos expresivos con los cuidadores. A partir del segundo año, los niños disfrutan haciendo reír a

los demás.<sup>49</sup> A los 9 meses, el niño ya no quiere estar en el regazo de sus padres. El movimiento es su gran meta y los padres deben aprender a decir NO, en vez de aplaudir todas las ocurrencias del niño como habían hecho hasta entonces. Tiene que aprender la noción de riesgo, porque ya se mueve mucho. Tras cumplir el primer año, el comportamiento del niño se desorganiza y se vuelve turbulento. El deseo de independencia suele inquietar a los padres. Aprende a decir no, y utiliza este conocimiento con una insistencia desesperante. Se convierte en su palabra favorita. Un antiguo proverbio sueco dice: «Tengo dos años, tengo que decir

no». Los ataques de furia son una característica general de esta etapa. La autoridad se hace necesaria, pero conviene reservarla para cosas importantes. El niño se vuelve experto en chingar, «siente la necesidad de encontrar lo que molesta a sus padres — escribe Brazelton— y es fácil predecir a qué hora va a ser más desagradable». El niño quiere que le hagan caso y los castigos no suelen ser útiles. Le interesa conocer sus propios límites. Una frase que repiten mucho los padres es «¿Estás sordo?». El niño tiene necesidad de averiguar hasta dónde llega la tolerancia de los adultos que le rodean. Se comporta de manera diferente con cada

uno de ellos. El manejo de metas que le proporcionan algún sentimiento de éxito es importante.<sup>50</sup>

Su capacidad de relación se ha ido ampliando. A los 15 meses los niños ya se reconocen en el espejo. Esa autoconciencia forma parte esencial de la vida emocional y social del niño. Al principio, el sentido del yo está relacionado con las posesiones. ¡Esto es mío! Desde muy pronto los niños comprenden los sentimientos de los otros. A los dos años, en todas las culturas, ya entienden las palabras «bueno» y «malo».<sup>51</sup> La empatía y la compasión aparecen a esa edad. La solidaridad parece que desaparece con

la abundancia. Los niños de dos años comparten más a menudo sus juguetes cuando escasean que cuando hay muchos.<sup>52</sup>

Éste es el esquema general del desarrollo pero, como ya expliqué en *Aprender a vivir*, los niños no son iguales. Nacen con un temperamento diferente, a partir del cual, en interacción con su entorno, configuran un carácter que después se despliega en un plan de vida, en un estilo de vivir, en una personalidad. Uno de los rasgos temperamentales que los especialistas descubren es la sociabilidad o retraimiento del niño. Durante los dos o tres primeros años de vida, los padres

colaboran al buen ajuste del temperamento del niño a su entorno, o a su mal ajuste. Los expertos dicen que durante estos años, la enseñanza principal que están recibiendo los niños es la de aprender a regular sus propias emociones. Necesitan entender y controlar lo que les pasa. Dewey, uno de los grandes educadores americanos, escribió: «La instrucción ha de consistir en un intercambio de experiencias en el que el niño trae la experiencia al progenitor o al docente para ser interpretada».<sup>53</sup> Ello supone admitir que la educación es intercambio de ideas, una conversación, por lo que pertenece al universo del discurso.

## 2. Los estilos de crianza

Cada cultura, en cada momento histórico, diseña un marco general de crianza, que se concreta después en cada *familia*. Unas culturas son patriarcales, otras comunitarias; unas religiosas, otras laicas; en unas se somete a los crios a una firme disciplina, en otras se les deja a su aire; en unas trabajan y en otras estudian. La cultura occidental ha cambiado los patrones de educación familiar. Hemos pasado de una estructura educativa basada en la autoridad, a otra más indulgente, que quiere estar basada en la amistad de

padres e hijos, en el convencimiento y no en la orden, en ideas *igualitarias aplicadas a* la familia. Hay cierta alergia ante la *norma*, y se confía más en las habilidades psicológicas que en los preceptos éticos. Todo el mundo piensa que habría que *restaurar algún tipo de* autoridad, pero para empezar no *podemos* siquiera utilizar esta palabra, que suena a dictadura. *Saçater* ha advertido, con razón, de que en una familia alguien ha de aceptar el sacrificio de ser adulto, porque de lo contrario nadie va a educar.<sup>54</sup>

Dentro de este marco, los estilos de crianza pueden, sin embargo, ser variados. Me interesa la clasificación



que hacen algunos expertos (Maccoby, Baumrid) basada en dos dimensiones: *exigente / no exigente* y *cálido /frío*.<sup>55</sup>

La mezcla de estas dos dimensiones da lugar a cuatro estilos fundamentales de crianza.

Exigente + frío destilo autoritario

Exigente + cálido = estilo responsable (*authoritative*)

No exigente + cálido = estilo permisivo

No exigente + frío = estilo no implicado

Numerosos estudios demuestran que la mezcla de exigencia y calidez

produce los mejores resultados. Los padres ayudan a los niños a conseguir lo que los investigadores denominan «competencia instrumental» y «responsabilidad personal y social».<sup>56</sup> En los últimos años, los investigadores han estudiado la familia como un sistema. Belsky, por ejemplo, afirmó que no sólo había que considerar la relación diádica entre madre-hijo y padre-hijo, sino que tenía mucha importancia la relación matrimonial y la relación de los hermanos.<sup>57</sup> Lewis, Owen y Cox descubrieron que la calidad positiva de la relación matrimonial de los padres en la etapa prenatal predecía mayores niveles de «inversión afectiva» de los

padres en el hijo al año del nacimiento.<sup>58</sup> Philip y Carolyn Cowan fueron los primeros en investigar el impacto de las relaciones matrimoniales en la co-paternidad a lo largo del tiempo.<sup>59</sup> En una investigación longitudinal de 10 años, encontró que el descenso en la satisfacción matrimonial provocaba una disminución en la calidez de las interacciones con el niño. Otros autores han estudiado la copaternidad, el apoyo mutuo del padre y de la madre en la educación, con resultados positivos para el niño.

### 3. El proceso de socialización

Recuerdo que educar quiere decir socializar, o al revés.

1. que ambas cosas son una sutil mezcla de conocimientos, creencias, sentimientos y normas. Sería maravilloso que nuestros sentimientos armonizaran de tal manera con la realidad y con los sentimientos de los demás, que pudiéramos fiarnos de ellos para dirigir nuestro comportamiento, pero con frecuencia no ocurre así. La furia nos impulsa a la agresión, el miedo a la huida, el deseo a la satisfacción del deseo, la pereza a la inacción. Cuando hablamos de educación en valores estamos mencionando una idea —los

valores— a medio camino entre el sentimiento y la norma

Me explicaré mejor. Entendemos por «valores» aquellos aspectos de las cosas, las personas, las situaciones que las hacen ser atractivas o repulsivas, bellas o feas, interesantes o aburridas, buenas o malas. Nos afectan positiva o negativamente, y nos incitan a la acción. A unos peculiares valores los llamamos «éticos». Son tan necesarios para la felicidad personal y para la dignidad de nuestra convivencia, que creemos que es importante realizarlos mediante la acción, y por eso los reforzamos con normas. La justicia, la igualdad, la paz, la libertad, nos parecen valores éticos y

por eso debemos ponerlos en práctica.

En *Ética para náufragos* mostré que el ser humano puede dirigir su conducta por «valores sentidos» o por «valores pensados», distinción que vuelve a plantear la necesidad de completar la educación emocional mediante una educación ética.<sup>60</sup> En el primer caso, los sentimientos son el órgano de captación de esos valores y nos ayudan a dirigir la conducta. En el segundo, se trata de valores no sentidos, cuyo poder normativo no depende de la emoción sino que se impone a ella. Les pondré un ejemplo. Para un sediento, el valor positivo del agua resulta evidente en el propio sentimiento de sed. No necesita

ninguna argumentación para beber. Pero si un nefrólogo recomienda a un paciente que beba cinco litros de agua al día, el asunto cambia. No «siente» el valor de ese volumen de agua, que le resulta desagradable, pero «piensa» en la conveniencia de bebería. La libertad consiste, precisamente, en poder regir la conducta por valores sentidos o por valores pensados.

Sería estupendo que todos los «valores éticos» fueran valores sentidos, que en el trato con los demás pudiéramos dejarnos llevar de nuestros sentimientos. Todo resultaría más fácil, menos coactivo, más espontáneo. Para intentar acercamos a este ideal, la

educación en valores debe comenzar siendo una «educación sentimental». Queremos que el niño —el adulto— sienta empatía por los demás, sea generoso, esté dispuesto a ayudar y establezca lazos afectivos con otras personas, sin que el miedo, la agresividad, la envidia o el afán de dominio los dificulte o pervierta. Pero, por desgracia, en muchas ocasiones no podemos conseguir esta sintonía y es preciso apelar al concepto de deber. Es decir, necesitamos guiar la conducta por valores pensados, aunque ningún sentimiento dulcifique nuestra acción. La persona agresiva deberá controlar su comportamiento, a pesar de que no



pueda evitar el sentimiento de furia. La persona celosa deberá reprimir la expresión de sus celos.

Es importante separar los sentimientos de la acción. Haim Ginott, un famoso pedagogo americano, insistía en que hay que ser crítico con los actos y tolerante con los sentimientos.<sup>61</sup> Con frecuencia no podemos controlar nuestras emociones. Nos irrita la envidia como un sarpullido, sentimos miedo, los deseos surgen como una erupción volcánica, y podemos sentirnos víctimas más que culpables. En cambio, la acción es nuestro territorio. Salvo en casos patológicos, hay que admitir que no somos responsables de nuestros

sentimientos, pero sí de nuestros actos.

En la primera infancia, necesitamos fomentar en el niño el sentimiento de seguridad —del que ya he hablado—, la empatía hacia los demás, en especial la compasión ante el dolor ajeno, la indignación ante la injusticia, la generosidad, el respeto ante todo lo valioso y el sentimiento del deber. Son sentimientos que van a facilitar el comportamiento ético, porque lo contienen en germen.

Como he señalado antes, *empatía* es comprender la emoción que otro siente. Tiene un aspecto afectivo y otro cognitivo. En la actualidad se dedica mucho esfuerzo a intentar promover y

educar la empatía, la capacidad para ponerse en el lugar de los demás y adoptar la perspectiva de otro, porque se considera requisito indispensable para la buena convivencia y el desarrollo moral.<sup>62</sup> La *compasión* va más allá de la empatía. Es sentirse afectado por el dolor de otra persona. Es el sentimiento básico de «humanidad». El niño lo desarrolla espontáneamente a los dos años y pocos meses después lo prolonga con conductas de ayuda. Ésta es la buena actitud. El mero entristecerse no basta.<sup>63</sup> La *indignación* es la protesta ante un trato injusto o humillante del que somos víctimas nosotros u otras personas. El

niño también la desarrolla espontáneamente. Hay un sentido de la justicia posiblemente innato, basado en la reciprocidad, que debemos fomentar.<sup>64</sup> La *generosidad* nos vacuna contra el egoísmo. El respeto es el sentimiento adecuado ante lo valioso — personas, valores, cosas, la naturaleza— Sólo lo valioso merece respeto. Y ha de ir acompañado de comportamientos de cuidado y protección.<sup>65</sup>

Todos los sentimientos —y éstos también— pueden ser inteligentes o estúpidos. Por eso debemos enseñar a los niños no sólo a sentirlos, sino también a analizarlos. Recuerdo que en mi adolescencia me impresionó

muchísimo una novela de Stephan Zweig titulada *La piedad peligrosa*. Contaba la historia de una persona que se compromete con otra por compasión, un buen sentimiento que acaba trágicamente. Podemos dejarnos guiar por la piedad para ayudar a alguien; no para elegir pareja. Hablar con los niños acerca de estos sentimientos, enseñarles a pensar en ellos, aprovechando los sucesos diarios, los cuentos o las películas, es una bella y eficaz manera de educar en valores. Por eso, al final de este capítulo, les voy a contar un cuento.

Martha Nussbaum, una persona a la que admiro mucho —y por eso deseo

que esté presente en este libro—, ha explicado convincentemente la importancia que tiene la literatura para estimular esa imaginación social, que nos permite entender a los otros.<sup>66</sup> El cine, con su maravilloso poder de emocionarnos, nos conmueve, nos zarandea, nos lanza de cabeza a la piscina de las vidas ajenas, pero necesitamos de la palabra para comprender lo que sentimos, como María de la Válgoma y yo hemos explicado en *La magia de leer*. No es verdad que una imagen valga más que mil palabras. Pero una imagen acompañada de mil palabras oportunas, es irresistible.<sup>67</sup>

Sería maravilloso hacen el bien espontáneamente, movidos o conmovidos por los buenos sentimientos. Eso es la perfección. Pero, por si acaso los sentimientos no bastan, conviene fomentar desde niños el sentimiento del *deber*. Podemos explicarles una y otra vez la necesidad de que se laven los dientes, de que hagan los trabajos escolares, de que no sean agresivos con otros niños, de que se compadezcan del que sufre, pero tras apelar a la convicción, a la motivación, a los procedimientos seductores, en muchas ocasiones habrá que acudir a un último recurso y decir tajantemente: Y

esto tienes que hacerlo porque es tu deber.

Éste es el punto decisivo en que la ternura se junta con el rigor. En eso consiste el «cuidado».

Conviene que los padres expliquen al niño que ellos también hacen muchas cosas por obligación: ir al trabajo, pararse en los semáforos aunque estén apresurados, ordenar la casa aunque prefieran ver la televisión, preparar la cena aunque estén cansados. Esa conversación sobre sentimientos, sobre los valores implicados en las conductas, sobre los conflictos y la manera de resolverlos, es uno de los grandes métodos educativos cotidianos. Los



padres están ayudando al niño a que descifre el mundo. Lipman, el creador de la «filosofía para niños», insiste mucho en la importancia de la conversación que permite a los padres ayudar al niño a comprender sus experiencias.<sup>68</sup>

Todos estos sentimientos —la empatía, la compasión, la indignación, el respeto, la generosidad, el deber— interactúan entre sí. Al hablar de ellos por separado, podemos abrumar. ¡No puedo atender a tantas instrucciones! ¡No puedo mantener en la memoria esos formularios que se van a convertir en mis acusadores! Afortunadamente esos sentimientos y actitudes están

profundamente relacionados entre sí y forman un modelo de carácter que facilita la convivencia. Por ejemplo, la compasión es un gran antídoto contra la agresividad, y favorece también las conductas de ayuda y la generosidad. Lo mismo sucede con la indignación y el respeto. No se puede respetar sin indignarse ante la violación de lo valioso. Y también la compasión se inmiscuye. Nos urge atender a la víctima, al humillado, a todo el que no ha sido tratado con respeto. Nos convierte en guardián de nuestro hermano. Todos estos sentimientos pueden ampliarse, como veremos, a los demás niveles de convivencia, pero en

este capítulo me estoy refiriendo sólo al papel que juegan dentro del círculo íntimo. Por ello, volveré a ocuparme de cuatro aspectos que me parecieron importantes en la vida de los adultos: la educación de la autonomía, la conexión emocional, la comunicación, la colaboración.

#### 4. La educación de la autonomía

El niño nace en una situación de dependencia absoluta de los padres, y el proceso educativo tiene como finalidad ayudarlo a conseguir su autonomía. El niño siente, a partir del segundo año, un insistente afán de independencia, que le

hace soltarse de la mano, coger la cuchara, explorar, desear afanosamente sentirse capaz de hacer cosas. Ser libre no es otra cosa que ir liberándose de limitaciones, ignorancias o coacciones. Aunque suene estrepitoso, el niño tiene que aprender a liberarse de la dependencia de los padres. La cultura occidental considera la libertad como valor supremo, lo que está fomentando un individualismo insolidario. Las experiencias del niño y del adolescente en el círculo íntimo, van a determinar que su autonomía personal se configure bien o mal.

De lo que se trata es de conseguir una *autonomía vinculada*. Es decir, una

independencia que sea compatible con profundas vinculaciones afectivas y éticas. La seguridad, la valentía, la asertividad, los recursos personales, son indispensables para mantener la autonomía. Pero el amor, la compasión, el respeto, la generosidad, la búsqueda de la justicia, nos vinculan a los demás. El niño debe contar con redes de apoyo social, y debe colaborar al establecimiento de estas redes. Debe respetar la autonomía de las personas, al mismo tiempo que se vincula a ellas.

Lo que deseamos es que el niño vaya adquiriendo una autonomía responsable, que permita a padres y educadores aligerar la vigilancia, la tutela, al

comprobar que el niño es capaz de tomar decisiones adecuadas.

*Responsabilidad* es una palabra que se repite continuamente, sin que nos tomemos el trabajo de precisarla.<sup>69</sup> Para hacerlo tenemos que responder a tres preguntas, que señalan las tres líneas de despliegue del concepto:

¿Quién es el responsable de un acto?

¿De qué o de quien soy responsable?

¿Ante quién soy responsable?

La primera pregunta se refiere a la responsabilidad psicológica. Soy responsable de aquellas acciones que realizo consciente y voluntariamente.

Los bebés, los enfermos mentales o las personas ebrias no son responsables de sus actos. Cuando la justicia habla de imputabilidad o no imputabilidad de las conductas se está refiriendo a esta dimensión de la responsabilidad. El ser humano tardó mucho tiempo en exigir el conocimiento y la voluntariedad como requisitos de la responsabilidad. Durante milenios se consideró que una persona era responsable de lo que hacía, lo hiciera consciente o inconscientemente. Edipo, en la famosa tragedia, mata a su padre y se acuesta con su madre sin saberlo, lo que no le impide considerarse culpable y sacarse los ojos como autocastigo por su

pecado. Más aún, en los pueblos primitivos, la tribu entera era responsable del acto de cualquiera de sus miembros.

Al hablar de la educación de la responsabilidad a este nivel nos estamos refiriendo a los sistemas de control de la propia conducta. Un niño impulsivo, o que no sabe controlar su furia, o una persona ebria o drogada, carecen de esa responsabilidad. No son libres.

La segunda pregunta relaciona la responsabilidad con la ética. No se trata ya de ser responsable de mis actos, sino de cómo utilizar esa capacidad. El ámbito de mis responsabilidades está definido por los deberes que me afectan,



deriven de mi profesión, de mi estatus o de las normas morales. El médico es responsable de sus pacientes, el administrador de los caudales que le han confiado, el conductor de camión de respetar las normas de tráfico, los padres de los hijos, los maestros de sus alumnos, los gobernantes de procurar la justicia y el bienestar. Fijar el alcance de las responsabilidades es un tema ético de primera magnitud. Nadie negará la responsabilidad de los padres hacia sus hijos pequeños, pero ¿hasta qué edad llega esa responsabilidad? ¿Hay una responsabilidad recíproca de los hijos respecto de los padres? ¿Hasta dónde llega nuestra responsabilidad con

los ajenos? En este capítulo sólo voy a ocuparme de la educación de la responsabilidad en el ámbito íntimo, y que está íntimamente relacionado con el deber. Cuando nos preguntamos ¿quién es el responsable del servicio de urgencias? queremos preguntar ¿quién tiene la obligación por su cargo de organizar el servicio?

La tercera pregunta —¿ante quién soy responsable?— tampoco admite una respuesta sencilla. Puedo responder: ante mi conciencia, ante las personas de quien soy responsable» ante la justicia, ante los afectados por mi acción, ante la sociedad. Las personas religiosas añadirán: fundamentalmente, ante Dios.

Más adelante les indicaré la respuesta que me parece más adecuada.

¿Cómo se educa la responsabilidad? En los pueblos poco desarrollados, la responsabilidad se enseñaba a los niños por la propia dinámica de la vida cotidiana. No era una obligación educativa sino una necesidad. Tenían que ocuparse de tareas domésticas imprescindibles para la supervivencia de la familia. Hace unos días me contaba un catedrático de instituto recuerdos de su infancia. Nació en un pueblo minero de Asturias, a dos kilómetros de la escuela más cercana. Su padre trabajaba en la mina. Su madre se ocupaba de los hijos y de la huerta.

Cuando tenía doce años, al volver de la escuela, él y su hermano menor tenían que ocuparse de dar de comer a cien patos que estaban a su cuidado, recoger los huevos, limpiar los corrales. Si no lo hacían, los patos se morían. La vida les enseñaba responsabilidad. Los hermanos cuidaban de los hermanos más pequeños, o de los abuelos. En la actualidad, por una equivocada idea de protección de la infancia, una persona puede salir de la universidad sin haber cuidado de nadie, ni haberse responsabilizado de nada. Esta cultura de la irresponsabilidad, favorecida por confusas ideologías psicológicas, filosóficas o políticas, produce efectos

deletéreos. Los niños necesitan sentirse responsables de algo. Lo repetiré una vez más: el cariño es destructivo cuando no va unido a la exigencia.

La educación de la responsabilidad —a la que dedicaré uno de los *Manuales de primeros auxilios educativos* que les he prometido— debe afrontarse por la familia, por la escuela en colaboración, y seguir los siguientes pasos:

L El niño debe saber distinguir entre las cosas que se hacen voluntaria e involuntariamente.

1. El niño debe aprender que los actos tienen consecuencias, y que al

tomar una decisión hay que pensar en los efectos. Una persona es irresponsable si acerca una cerilla a un bidón de gasolina sin prever que va a explotar.

2. El niño debe aprender que cuando tiene algo a su cuidado es responsable de lo que le suceda. Si es responsable de una planta debe regarla, y si es responsable de un perro debe darle de comer. Conviene decirle que, en su medida infantil, es responsable del bienestar de la familia, de la misma manera que la familia es responsable de su bienestar.

3. El niño debe comprender que para merecer la confianza de sus padres o de sus maestros tiene que demostrar que

sabe cumplir con sus obligaciones.

4. La responsabilidad es un modo de comportarse y sólo se aprende poniéndola en práctica. De ahí la necesidad de responsabilizar a los niños de tareas concretas y vigilar su cumplimiento. Hablo de «tareas concretas» porque las inconcretas —hay que ser buen estudiante, ordenado, cariñoso, etc— tienen poca eficacia pedagógica.<sup>70</sup>

5. El niño debe saber cuándo debe decir «no», y tener el valor de hacerlo a pesar de las presiones que pueda recibir.

La vida diaria ofrece múltiples ocasiones para fomentar la responsabilidad. La responsabilidad ecológica, por ejemplo, ha tenido éxito entre los niños, porque ha sido acometida por muchos caminos. Apelando a los sentimientos infantiles ante las plantas o los animales, explicando los efectos de nuestra acción, promoviendo acciones de ayuda, organizando actividades, fiestas, o conmemoraciones.

## 5. La conexión afectiva

El proceso de socialización es interactivo.<sup>71</sup> Queremos dar al niño los



recursos que la cultura nos proporciona, pero ello exige tender un puente entre los deseos y necesidades del niño y los valores adultos que queremos transmitir. Esto supone la transformación de las metas del niño mediante la influencia de los adultos. Platón decía que la finalidad de la educación era enseñar a desear lo deseable. Era, pues, una educación del deseo. Esta guía afectiva no es posible si las metas del adulto no coinciden de alguna manera con las metas del niño. La enseñanza del lenguaje proporciona un maravilloso ejemplo. Los padres quieren que el niño aprenda, y el niño está deseando hablar.<sup>72</sup> No podemos olvidar que el niño quiere progresar y

sentir que su eficacia crece, y que este impulso proporciona la gran energía que debemos aprovechar los educadores.

La conexión afectiva se va tejiendo a partir de los apegos básicos, de la urdimbre emocional que se trenza desde la primera infancia, pero que luego debe prolongarse mediante comportamientos adecuados.<sup>73</sup> Los padres deben buscar al niño donde el niño está, que es en sus propios intereses, preocupaciones y sentimientos. Lo que le sucede parecerá minúsculo a quien lo mire con gafas de adulto, pero para él constituye su mundo entero. Haim Ginott titula el primer capítulo de uno de sus libros: «Conversando con los niños». Comienza

transcribiendo una pregunta formulada por Alf, un niño de diez años, a su padre: «¿Cuántos niños abandonados hay en Harlem?». Su padre, tras proporcionar una lección sobre los problemas sociales, comprueba que el interés de su hijo no era intelectual sino afectivo. «Su pregunta no demostraba una preocupación por los niños sin hogar, sino su propio temor. No quería saber la cantidad de niños abandonados, sino estar seguro de que él no lo sería». Subraya la importancia de *escuchar* no las palabras, sino la emoción que está detrás de las palabras. Al niño le preocupan cosas muy concretas: ser abandonado, que se niegue su

autonomía, los conflictos entre los padres, no ser aceptado por sus iguales, la muerte.<sup>74</sup>

Los libros de psicología evolutiva dan cada vez más importancia al modo cómo se le enseña al niño a autorregular sus propias emociones. Daré cinco consejos muy elementales:

1. Es preciso ser consciente de las emociones que el niño experimenta.
2. Conviene ver en esas emociones una oportunidad para la intimidad y la enseñanza.
3. Es preciso escuchar con empatía y dar importancia a los sentimientos del niño.

4. Ayúdele a expresar verbalmente las emociones, poniéndoles el nombre adecuado.

5. No le dé soluciones hechas. Ayúdele a buscarlas.<sup>75</sup>

## 6. La comunicación

La familia es un sistema de comunicación, afectiva y cognitiva.<sup>76</sup> Hay muchos medios de comunicación — las demostraciones de afecto, el lenguaje corporal, los actos de atención — pero la palabra continúa siendo el fundamental. Nuestra convivencia está trenzada con palabras. Mediante ellas expresamos nuestros sentimientos,

compartimos nuestras experiencias, nos transmitimos creencias e ideas. Las familias silentes pierden su mayor herramienta educativa. Las parejas no hablan entre sí y cada vez se habla menos con los hijos. Hacerlo no es siempre fácil, en especial con los adolescentes. Conversar es un hábito hecho de confianza, interés y sensibilidad y no se puede improvisar. O se ha cultivado a lo largo de los años o no se conseguirá cuando se desea.<sup>77</sup>

No es difícil dar algunos consejos mínimos para facilitar la comunicación —demostrar interés, no interrumpir, intentar ponerse en el lugar del otro, etc. —,<sup>78</sup> Me parece importante no olvidar

que el significado de una frase no está contenido en la frase como el agua en la botella. Si damos la botella hemos dado necesariamente el agua, lo que no ocurre en el lenguaje. Una frase es sólo un conjunto de pistas, de indicios, a partir de los cuales el oyente reconstruye lo que el hablante ha querido decir. Por eso, cuando escuchamos con mala intención podemos entender cosas distintas de las que entendemos si nos guía la buena intención. Una de las características de la amistad, del cariño o del amor es que interpreta las cosas a partir de una actitud benevolente.<sup>79</sup>

La comunicación con los niños, y sobre todo con los adolescentes, puede

resultar complicada. Faber y Mazlich han escrito un libro con un título muy sugerente: «Cómo hablar a los niños para que escuchen, y cómo escuchar a los niños para que hablen».<sup>80</sup>

Ponen un ejemplo. Un padre viaja con su hijo en coche y queda atrapado en un atasco de tráfico. El niño dice: «Papá, quiero una cocacola». El padre responde suavemente: «Ahora no puedo dártela. La tomarás en cuanto lleguemos a casa». El niño repite la petición con más insistencia: «¡La quiero ahora!». El padre le explica por qué no puede dársela en ese momento. El debate continúa y el niño comienza a gritar y a llorar. Se ha planteado una lucha de



voluntades. La conversación pudo discurrir por otro camino. El padre podía haber dicho: «¡Hum! ¡Qué bien suena eso! Me encantaría beberme una ahora mismo!». El niño, que se siente comprendido, asentirá. El padre continúa: «Aunque tampoco estaría mal tomarse un helado grande grande». «De fresa», dice el niño.

En el capítulo anterior, mencioné otro aspecto importante. Las conversaciones se nos van de las manos cuando una intervención imprudente dispara los mecanismos de la incomprensión. Pondré el ejemplo de Carmen, cuya hija quinceañera, Arantxa, lleva saliendo algún tiempo con una

pandilla diferente y llegando demasiado tarde a casa. Preocupada por ir perdiendo toda su influencia maternal, Carmen sabe perfectamente que tendrá que hablar con Arantxa sobre el tema. Quiere sentirse más conectada con su hija. Sin embargo, una mañana, en el momento del desayuno, lanza su intento de tal forma que hace que su hija se ponga automáticamente a la defensiva.

—¿A qué hora llegaste anoche? — pregunta con tono crítico y acusador.

—Sabes perfectamente a qué hora llegué—responde mirándola fijamente con el ceño fruncido—. Tenías encendida la luz de tu cuarto.

—Así es —dice Carmen—. Eran las dos.

—Entonces ¿para qué me preguntas? —responde Arantxa, intentando de manera obvia que su madre se pique, lo que consigue.

—No me contestes con ese tono —dice Carmen.

En sólo este corto intercambio, las dos se las han arreglado para sentirse tan enfadadas que existen pocas probabilidades de que puedan sostener una conversación seria. Carmen ha perdido la oportunidad de decirle a su hija lo mucho que se preocupa por ella y las razones de ello. Arantxa tampoco

consigue contarle a su madre todo lo que le viene sucediendo en su vida.

## 7. La cooperación

La familia, además de un sistema de comunicación, es un sistema de cooperación. En la segunda mitad del siglo pasado se asistió a una revolución pedagógica que «centraba la educación en el niño». Esta *child centered education* suponía un importante progreso, porque tenía en cuenta las peculiaridades de la infancia. El niño no era un adulto pequeño, sino todo un peculiar modo de existir. Había que comprender y atender sus peticiones,

porque, como dice un famoso libro, «el niño sabe lo que necesita». Pero cualquier verdad se convierte en disparate cuando se la saca de sus límites o se la aplica fuera de contexto. La pedagogía centrada en el niño ha servido de justificación a todo tipo de prácticas hiperindulgentes.<sup>81</sup> Hemos considerado que no se puede contrariar la espontaneidad del niño sin dañarle. Pondré un ejemplo. En Estados Unidos —de donde nos están llegando muchas modas educativas— una de las expertas en educación infantil más conocidas es Penelope Leach, cuyo libro *Your Baby and Child from Birth to Age Five*, sucedió al del doctor Spock como

lectura obligada para las jóvenes madres.<sup>82</sup> Considera que lo importante es seguir los deseos del niño. El sueño y las comidas deben guiarse por sus esquemas y no por los de los padres. La limpieza, por ejemplo, debe ser una elección del niño. Justifica la mentira y los pequeños hurtos en la edad escolar. Los niños se convierten así en pequeños chantajistas afectivos, por incitación de sus padres. Damon cuenta el siguiente caso:

Un niño y su padre esperan en la caja de un supermercado. Mientras el padre paga, el niño coge un bolígrafo del bolsillo del cajero. El cajero le pide

que se lo devuelva. El niño le pide que se lo dé porque es el bolígrafo que estaba buscando. El cajero le responde que a él también le gusta mucho, y que se lo devuelva. El niño comienza a llorar. El padre se compromete a comprar al cajero, a cambio, un bolígrafo expuesto en un estante cercano. El cajero cortés— mente rehúsa, diciendo que prefiere que le devuelva el suyo. En ese momento, el padre se pone furioso y dice al cajero que es un egoísta y que no tiene consideración con los sentimientos del niño. Intenta quitar el bolígrafo a su hijo para devolverlo, lo que aumenta los llantos. Molesto por el escándalo, el

cajero cede y admite el cambio por el otro bolígrafo.<sup>83</sup>

Estos excesos de la pedagogía centrada en el niño son destructivos. El niño debe sentirse importante, pero no el único importante. Debe aprender a convivir con los demás y a colaborar con ellos. Sería bueno —para padres y niños— recuperar una idea de la familia como sistema de colaboración, es decir de labores comunes, de trabajos. He dicho repetidas veces que toda cooperación exige un modelo compartido. La familia también. La pertenencia a la familia puede ser fuente de identidad y de energía, que ha de



concretarse en acciones. Es imprescindible comprometer a los niños en las tareas domésticas. Ordenar su habitación, poner o recoger la mesa, etc., son hábitos que tienen que introducirse con normalidad desde los primeros años. Durante siglos este hábito se ha inculcado a las hijas, pero no a los hijos, lo que ha prolongado una mala educación.

## 8. Las amistades

Los expertos están de acuerdo. El trato con los iguales, con los amigos, es una de las grandes tareas del desarrollo infantil. Tiene una importancia decisiva

en la formación de los niños. Hace unos años, el mundo educativo se vio conmocionado por la aparición del libro de Judith Rich Harris, traducido en España con el título *El mito de la educación*, y el provocativo subtítulo: «Porqué los padres no pueden educar».<sup>84</sup> Defiende la tesis de que las dos grandes influencias educativas son la genética y el grupo de compañeros. Muchos expertos se sintieron ofendidos por esta afirmación, sin duda excesiva, pero que pone de manifiesto una influencia que conforme el niño crece va a ser cada vez más decisiva. La conclusión que conviene sacar de esta constatación es que los padres tienen

que preocuparse de los amigos de sus hijos.

La sociabilidad entre compañeros empieza temprano en culturas donde los niños tienen un contacto regular durante el primer año de vida con otros niños. Las sonrisas y balbuceos dirigidos a iguales se dan ya a los seis meses. Los niños con una cálida relación parental entran en intercambios más intensos con iguales y se muestran socialmente más competentes durante los años preescolares. A medida que los niños se desarrollan, aplican su perspicacia a comprender las relaciones entre personas, la amistad, por ejemplo. El amigo se entiende al principio como un

compañero de juego, después como confianza y apoyo mutuo y al principio de la adolescencia como lealtad y amistad. El desarrollo social se da en tres pasos: actividad no social, juego en paralelo, juego asociativo. Al llegar a la enseñanza primaria tienen que tratar con niños muy diferentes y las relaciones son distintas. Los padres que frecuentemente organizan actividades informales con iguales tienden a tener preescolares con una mayor red de iguales y mejor comportamiento prosocial. Probablemente, el trato con niños mayores, por ejemplo hermanos, favorece la sociabilidad. Prefieren hacer amistad con compañeros de la

misma edad, buscan ayuda, aliento e instrucciones en niños mayores, y dan ayuda y simpatía a los más pequeños.<sup>45</sup> La complejidad de las interacciones aumenta al dominar el lenguaje. El mismo objetivo que se conseguía con un empujón o un tirón puede conseguirse ahora con una petición verbal.

Durante el tercero y cuarto año el trato con los niños de la misma edad es importante, y los padres deben hacer todo lo posible por fomentarlo. El parque donde juegan es frecuentemente la primera expedición al vasto mundo. En los que efectúan el aprendizaje sobre los otros niños y a través suyo descubren la individualidad propia. Los

niños están programados para buscar y establecer relaciones. A los tres años son capaces de reflexionar sobre ellas. Son capaces de prestar atención a otros niños de modo más complejo. Aprenden a comprender los sentimientos de los demás.

La necesidad que tienen los niños de hacer amistades presenta a veces algunos problemas. Las estadísticas nos dicen que los niños pueden agruparse en cuatro categorías atendiendo a su aceptación social. Hay niños populares, rechazados, polémicos e ignorados.<sup>86</sup> En la aceptación influye la apariencia física, el comportamiento social, la habilidad para colaborar con los demás.

En ocasiones surgen situaciones conflictivas, como la aparición de matones, que deben ser tratadas cuidadosamente. El niño tiene que aprender a resolver conflictos, y conviene que los educadores proporcionen un apoyo afectivo consistente, que permita al niño resolver por su cuenta los problemas adecuados a su edad. Éstos son los años en que se adquieren las competencias sociales. Rubin y Rose-Krasnor han definido la competencia social como «la habilidad para conseguir las metas personales a través de la interacción social, manteniendo relaciones positivas con los otros a lo largo del tiempo y de las

diferentes situaciones». <sup>87</sup>

Como Piaget señaló, los juegos ponen en contacto a los niños con un sistema de reglas objetivas que hay que respetar. La interacción con los demás exige la aceptación de normas de comportamiento, por eso tienen tanta importancia para la educación ética. <sup>88</sup> Por eso es tan útil enseñar a los niños a discutir y elaborar las normas de comportamiento dentro del aula. Además, la amistad, el compañerismo, fomentan el desarrollo de importantes virtudes: la confianza, la lealtad, la mutua ayuda.

## 9. Los compañeros de trabajo



La escuela es el lugar de trabajo de los niños, y poco a poco, una vez que pasan las primeras etapas, donde el juego tiene tanta importancia, conviene que los niños lo reconozcan así. Los padres van a su trabajo y ellos al suyo. Desde este punto de vista, aprender a colaborar con sus compañeros tiene la misma importancia que tiene para sus padres. Cada vez se da mayor importancia al aprendizaje colaborativo, a los trabajos en grupo, no tanto por su utilidad en el aprendizaje de materias concretas, sino por su importancia socializadora.

De nuevo nos tropezamos con el

tema del deber, las responsabilidades y obligaciones de cada uno. Durkheim repitió hasta la saciedad que la escuela, era el puente que unía la familia, fundamentada en el sentimiento, con la sociedad, fundada en un sistema de derechos y deberes objetivos.<sup>89</sup> Si lo hace bien, debe permitir que ese tránsito se dé en un ambiente estimulante, motivador y alegre, que no puede sin embargo, eliminar el rigor y la responsabilidad personal. A los 16 años, nuestra sociedad termina su tutela educativa, y el adolescente va a enfrentarse con situaciones cada vez más complejas. Ha comenzado su paso al mundo de los adultos.

## 10. La sexualidad

La sexualidad forma parte importante de la convivencia y, por lo tanto, necesita también ser educada. Me parece importante distinguir entre «sexo», que es una característica fisiológica, y «sexualidad», que es un universo simbólico construido sobre una realidad biológica: el sexo. Se trata de una complicada mezcla de estructuras fisiológicas, conductas, experiencias, sentimentalizaciones, interpretaciones, formas sociales, juegos de moda, normas morales. Para muchos padres, la educación sexual continúa siendo un

problema. En Estados Unidos se ha emprendido una gigantesca campaña para retrasar las relaciones sexuales entre los adolescentes, incluso para evitarlas hasta después del matrimonio. En España es una de las cuestiones que los padres católicos temen dejar en manos de una ética laica. Se trata, pues, de un tema controvertido, que traté en *El rompecabezas de la sexualidad*,<sup>90</sup> y que se mueve entre una trivialización boba y un dramatismo atormentado.

Hay dos tipos de moral sexual. Una —la católica, por ejemplo— se centra en el acto sexual. Otra —la ética griega sería un caso claro— se basa en el papel que la sexualidad tiene en la vida.

Para aquélla, cualquier acto sexual que se realice fuera del matrimonio, o impidiendo que se ordene a la procreación, es intrínsecamente malo. Para una ética laica, lo importante no es el acto, sino el lugar que ocupa la sexualidad dentro del conjunto de la personalidad. Por muchas razones, esta segunda solución me parece la correcta.

Lo que nos importa desde el punto de vista educativo es que chicos y chicas tengan comportamientos responsables, y esto quiere decir que actúen de acuerdo con las normas éticas. Pero ¿es que a estas alturas vamos a seguir moralizando una actividad tan natural? El sexo nos parece una

actividad lúdica y placentera, y el hecho de que todas las culturas —y he estudiado cientos de ellas— hayan impuesto siempre algún tipo de regulación sexual, nos resulta extravagante. Pero los antropólogos saben que cuando algo se repite invariablemente en todas las sociedades responde a una necesidad o a un deseo universalmente compartido. ¿Cuál puede ser en este caso? Fundamentalmente ha habido tres razones para tomarse en serio la sexualidad, y las tres continúan vigentes, lo que nos exige elaborar una brevísima e inevitable ética sexual. El primer asunto es la relación del sexo con la procreación. Una cosa es pasar un

buen rato y otra concebir un hijo. Aquí podríamos establecer una norma clara: *Tener relaciones sexuales que puedan llevar a un embarazo no querido, sin tomar las precauciones debidas, es una infamia.* El segundo aspecto tiene que ver con la fuerza del deseo sexual, que ha sido temido por todas las culturas. Aquí la antropología nos proporciona datos imprescindibles. El ser humano es el único animal que puede obsesionarse con el sexo, porque las hembras pueden mantener relaciones sexuales fuera del período fértil y porque la imaginación se convierte en sustitutivo del estímulo. El resto de los animales no se pueden permitir este exceso. Si estuvieran

ocupados con el sexo durante todo el año serían presa fácil para sus predadores. Para ellos es más seguro concentrar toda la función procreadora en un período corto de tiempo. De esta capacidad exclusiva del ser humano podemos sacar una segunda norma: *Cualquier adicción —incluida la sexual— es mala porque limita la libertad, y cualquier obsesión —incluida la sexual— también lo es, porque limita el ejercicio de la inteligencia.* Por último, el sexo crea expectativas sentimentales. Salvo raras ocasiones puramente instrumentales — relaciones sexuales esporádicas e impersonales— la sexualidad despierta



una resonancia emocional, que puede complicar la vida. La tercera norma sería: *Suscitar mediante la sexualidad expectativas afectivas que no se está dispuesto a satisfacer, no es bueno.*

Teniendo en cuenta estos tres aspectos, creo que la inteligencia ética —ya lo saben, social, compartida, embarcada en un diálogo en busca de la racionalidad— puede enunciar una moral sexual mínima, válida con independencia de la situación o de la orientación sexual:

1. El sexo puede incluirse en distintos proyectos humanos: individualista, hedónico, afectivo,

familiar, etc. Un proyecto exclusivamente hedónico no es compatible con el Gran Proyecto Ético, porque éste es un sistema de reciprocidades. El placer va a lo suyo, no a lo nuestro, que es el terreno de la ética. Al profundizar en la idea de placer vemos que es un motor indispensable para la vida feliz («No se puede vivir sin ningún placer», decían los clásicos), pero que no tiene dentro de sí sistemas de control. Se puede disfrutar vivamente con el dolor ajeno. Dejado a su mero arbitrio no encaja bien en el Gran Proyecto Ético, del que, sin embargo, puede recibir encuadre y ayuda. Recuerden que la ética sólo se

ocupa de la felicidad compatible, compartible y cooperadora.

2. Son malos todos los actos o relaciones sexuales que atenten contra los derechos básicos de otra persona. Es decir, que sean injustos porque atropellen la libertad, la igualdad, la seguridad, la integridad física o el derecho a no ser engañado que tienen todos los seres humanos. La relación sexual, como todas las relaciones, tiene su propia justicia.

3. Una relación abierta a la procreación sexual es mala, por muy legitimada que esté por el matrimonio, el mutuo consentimiento, o el más profundo amor, si no incluye un

compromiso de atención y cuidado hacia la posible nueva criatura.

4. Partiendo de la idea de dignidad, sobre la que hemos construido todo nuestro sistema de vida, son malos los actos que degraden la libertad de una persona, favoreciendo cualquier tipo de adicción o dependencia. No es que sean malos en sí, sino por los efectos que producen en la estructura personal. Por ejemplo, una obsesión por el sexo que impida otro tipo de intereses o consideraciones.

5. Son buenos todos los actos o relaciones sexuales que favorezcan el bienestar, la ampliación de posibilidades afectivas, comunicativas,

creadoras, de una persona, y que con ello colaboren en el Gran Proyecto Ético de la Humanidad.

6. Son indiferentes —no malos, pero tampoco buenos— todos aquellos actos o relaciones que no sean buenos ni malos.

7. Como principio ético fundamental podemos decir que es mejor realizar lo bueno que lo indiferente, y que es mejor realizar lo indiferente que lo malo.

11. Un cuento para facilitar el aprendizaje del deber

Las narraciones, sean literarias o cinematográficas, son una estupenda

herramienta educativa. Para suavizar la travesía de este libro, y como ejemplo de lo que puede ser una pedagogía del deber para edades muy tempranas, le propongo un cuento:

## La historia del mago D

Cascarrabias era un niño de 8 años a quien no le gustaba ir al colegio. Todas las mañanas, su mamá o su papá, o los dos juntos tenían que ponerse pesados primero para que se levantara, luego para que se lavara, después para que desayunara y, por último, para que fuera a la escuela.

A cada cosa que le mandaban sus

padres, Cascarrabias respondía: ¿Y por qué tengo que hacerlo? Sus papás se esforzaban por darle razones: «Porque si vas al colegio aprenderás cosas y no serás un burro», «porque si no te lavas los dientes se te caerán a pedazos», «porque si no desayunas te vas a quedar enano» y cosas así. Cascarrabias no se daba por vencido y seguía preguntando: «¿Y por qué no voy a ser un burro?» «¿Por qué no voy a tener los dientes mellados?» «¿Y por qué no voy a ser un enano?» Al final, los padres agotados por el interminable interrogatorio lo terminaban diciendo: «Se acabó. No se hable más. Tienes que ir al colegio porque es tu deber».

Cascarrabias llegó a la conclusión de que el deber era el culpable de todos sus males, porque siempre que lo mencionaban sus padres era para obligarle a hacer algo desagradable. Así que decidió declararse en huelga de deberes.

Yo no quiero que haya deberes — dijo una mañana. No pienso hacerlos nunca.

Y así siguió un día y otro sin que sus padres supieran qué hacer para convencerle. Cascarrabias era muy terco, se enfurruñaba, y no hacía lo que le decían. Ni amenazas, ni castigos, ni regalos parecían conmoverle. Como última solución, sus padres decidieron



pedir ayuda al mago D de quién habían oído hablar a otros padres en apuros.

Una tarde dijeron a Cascarrabias: «¿No te gustaría ir a ver un espectáculo de magia?». Como aquello no era un deber, Cascarrabias decidió ir. El mago vivía en una casa muy alta y muy rara, mitad de piedra y mitad de árbol. De la chimenea salía una frondosa vegetación, y las barandillas de los balcones eran las ramas floridas de unas plantas trepadoras. La casa no tenía ni ascensor ni escalera, sino un mecanismo con muchas ruedas, palancas y poleas, que se ponía en funcionamiento cuando se descifraba una adivinanza que estaba escrita en una pantalla como de un

ordenador. La correspondiente a aquel día decía:

Una señora muy enseñorada  
Que siempre va en coche  
Y siempre va mojada.

Afortunadamente Cascarrabias sabía la solución y pudo escribirla en una pantallita. Todo aquel raro tiovivo se puso en movimiento y les condujo al último piso de la casa, pasando por ramas de árbol, arcos y túneles.

El mago D le decepcionó al principio. Era un hombre muy delgado y muy alto, con unas gafas muy grandes. Sólo se parecía a los magos del circo

porque tenía unas manos muy largas y muy finas, que movía de una manera muy rara que obligaba a mirarlas aunque no se quisiera. Estaba en una sala muy grande, iluminada con unas grandes ventanas, como si fuera un invernadero. Había muchos muñecos casi de tamaño natural y unos caballetes con grandes papeles llenos de dibujos. Había también muchas plantas y flores, algunas de formas tan raras que no parecían naturales. No parecía una habitación, sino un jardín tropical.

Mientras sus padres curioseaban, Cascarrabias y el mago se sentaron en un columpio que había en un rincón.

—Así que, jovencito, te gustaría

vivir en un mundo donde no hubiera ningún deber que hacer.

Cascarrabias afirmó con la cabeza.

—Tiene que ser estupendo vivir sin tener ninguna obligación —continuó el mago—, hacer siempre lo que a uno le apetece, sin que nadie venga a decirte: debes estudiar, debes lavarte, debes irte a dormir, debes levantarte, debes dar las gracias.

—Tiene que ser guay.

—La sesión de magia de hoy consiste en darse un paseíto por ese mundo, ¿Te gustaría ver como es?

—¡Siiiiiiiií!

—Pues cierra los ojos.

Cascarrabias se encontró de repente

en un gran salón, lleno de niños y de juguetes. Estaban pasándolo estupendamente, cuando uno dijo:

—Huele a quemado.

En efecto, había mucho humo. Se asomaron al balcón y vieron que el piso bajo de la casa estaba ardiendo. Abrieron la puerta y se encontraron con que la escalera también estaba en llamas. Afortunadamente oyeron la sirena del coche de bomberos y respiraron tranquilos. Estaban salvados. Los bomberos se detuvieron con un frenazo muy ruidoso, pero en vez de empezar a echar agua con las mangueras, sacaron un balón y se pusieron a jugar al fútbol.

Los niños veían que las llamas iban subiendo por los muros y comenzaron a gritar a los bomberos pidiendo ayuda. Por fin, uno de ellos los oyó y se acercó:

—¿Qué queréis?

—Tenéis que apagar el fuego porque nos vamos a quemar.

—¡Qué pesados sois! ¿No veis que estamos jugando?

No nos apetece ir a pasar calor junto a las llamas.

—Pero sois bomberos y vuestro deber es apagar los incendios.

—Eso será en vuestro país. Aquí nadie tiene ningún deber, por eso vivimos tan contentos, nos pasamos la vida jugando o durmiendo o sin hacer

nada.

—¡Nos vamos a achicharrar! —  
gritaron los niños muertos de miedo.

Menos mal que en ese momento apareció el mago D y con un movimiento de sus maravillosas manos consiguió que por arte de magia las mangueras se desenrollaran como si fueran grandes serpientes y empezaran a luchar contra el fuego con sus potentes chorros de agua.

Una vez apagado el incendio Cascarrabias salió corriendo, deseando llegar a su casa y estar a salvo. Por suerte, estaba cerca. Entró y vio a su padre y a su madre que estaban viendo la televisión.

—¡Menos mal que estoy aquí! ¡Con tanta agitación tengo un hambre! ¿Qué hay de cenar?

—Nosotros ya hemos cenado —dijo su mamá—. No tengo ganas de ir otra vez a la cocina, así que hazte tú la cena o vete a dormir sin cenar.

A Cascarrabias le extrañó mucho aquella respuesta de su madre, que siempre estaba mareándole con que tenía que comer. Cenó lo que encontró en la nevera y se fue a dormir.

A la mañana siguiente le despertó su madre diciéndole:

—¿Quieres ir al colegio, o prefieres quedarte durmiendo?

A Cascarrabias le extrañó la



pregunta de su madre, y le dijo:

—¿Entonces no debo ir al colegio?

—No, en este mundo donde nos ha traído el mago nadie tiene ningún deber. Tú no tienes por qué ir al colegio, ni yo tengo por qué hacerte el desayuno, ni la comida, ni la cama. ¡Qué bien vamos a vivir todos!

Cascarrabias se dio media vuelta en la cama, pero no se pudo dormir. Se levantó, cogió de la nevera un paquete de galletas y se sentó en la cocina a comerlas, mientras veía a su madre leer tranquilamente un libro, sentada en un sillón. La oyó decir: ¡Por fin voy a poder estar toda la mañana leyendo un libro tranquila! Sin planchar, ni guisar,

ni limpiar la casa.

A media mañana, Cascarrabias estaba tan aburrido que decidió irse al colegio. Muchos días iba solo porque sólo tenía que cruzar la calle, y había siempre un guardia de tráfico que cortaba la circulación para permitir que pasara. Pero ese día la calle estaba muy rara. Los coches iban por la acera, el guardia de tráfico se dedicaba a vender globos, y los transeúntes saltaban por los coches, se subían a las ramas de los árboles o dormían la siesta en los bancos.

Cascarrabias volvió a su casa. Esperó pacientemente la llegada del mediodía, y se empezó a preocupar

cuando su madre dejó de leer y le dijo:

—Me voy a comer. Tenía muchas ganas de ir a las rebajas de los grandes almacenes.

—Mamá —gimió Cascarrabias—  
¿Es que nunca más me vas a hacer la comida?

—Sí mi cielo, claro que te la haré. Pero sólo cuando tenga ganas de hacerla. Tenías razón. Es estupendo declararse en huelga de deberes y hacer sólo lo que a uno le da la gana. ¡Qué sabio es mi niño!

Su madre se fue y Cascarrabias se quedó solo. Al poco rato vino su padre. Como estaba tan aburrido, le pidió que jugara con él a un juego en el ordenador.

Comenzaron a jugar, pero comprobó con sorpresa que su padre hacía trampas.

—¡Papá, estás haciendo trampas!  
¡Eso no se hace!

—¿Por qué? —preguntó el padre—.  
¡Me estoy divirtiendo mucho!

—¡Porque no se deben hacer trampas!

—¿Por qué? —preguntó el padre.

—Porque entonces no hay juego —replicó Cascarrabias—. Si cada uno hace lo que le da la gana, entonces no se puede jugar. Hay que respetar las reglas.

—Pues entonces no juego —dijo el padre—. En este mundo al que nos ha traído el mago por tu culpa, no hay ni reglas, ni obligaciones, ni deberes, ni

nada.

Y su padre se quedó jugando solo al ordenador.

Cascarrabias se pasó toda la tarde en su habitación pensando en lo que le sucedía. Cuando vino su madre entró en la habitación muy alegre.

—¡No sabes cuánto me he divertido en los grandes almacenes! ¿Y tú lo has pasado bien? ¿Qué piensas hacer mañana?

Cascarrabias no sabía que contestarle. Le hubiera gustado decirle que le gustaría volver al desayuno calentito, y al colegio a jugar con los amigos, y a las comiditas cuidadosamente preparadas, pero tenía

una preocupación más urgente, que le había angustiado toda la tarde:

—Mamá ¿es que ya no me quieres?

—Sí, mi vida, ¿cómo no voy a querer a mi príncipe?

—Entonces, ¿por qué no me haces las cosas que me hacías antes?

—Mira, querido mío, aunque quieras mucho a una persona, hay cosas que te cuesta trabajo hacer. Yo te quiero mucho pero cuando vengo del trabajo cansada, preferiría irme a descansar a un sillón en vez de ocuparme de tu merienda. Pero lo hago porque el cariño también tiene sus deberes. Si tú me quieres a mí también debes hacer aquellas cosas que sabes que me gustan, como estudiar y ser

obediente. Yo nunca habría pensado vivir en otro mundo, donde no tuviera que ocuparme de ti. Fuiste tú quien lo elegiste. Yo vivía muy feliz haciéndote el desayuno, la comidita y ayudándote a hacer los deberes del colegio. Y ahora me voy porque ponen en televisión un programa que nunca tengo tiempo de ver.

Cascarrabias se quedó solo en su cuarto con muchas ganas de llorar. Quería volver al mundo de siempre, pero no sabía cómo. Estaba tumbado en su cama mirando a la pared, cuando vio que aparecía una mancha, que se abombaba tomando la forma de unas manos y luego la de dos brazos y una cara y, de repente el mago D estaba

dentro de su habitación.

—¿Estás disfrutando mucho con las sesiones de magia? Cascarrabias lloriqueando negó con la cabeza.

—Quiero volver a mi casa de siempre —dijo.

—¿Cómo? —preguntó el mago levantando mucho las cejas—. ¿No te gusta esto de hacer siempre lo que te de la gana?

—No, mago, porque los demás también hacen lo que les da la gana y todas las cosas funcionan muy mal.

—¿Y entonces qué hacemos? ¿Crees que vas a preferir volver al colegio, a lavarte los dientes y todas esas manías que tienen tus padres?



Cascarrabias afirmó con la cabeza.

—¿Seguro, seguro?

Cascarrabias volvió a afirmar en silencio.

—Entonces, cierra los ojos.

Cuando abrió lo ojos, Cascarrabias se encontró en el luminoso taller del mago. Sus padres, cogidos de la mano estaban mirando una extraña enredadera llena de flores naranjas, que entraba del jardín y salía por el techo. Cascarrabias se fue corriendo hacia ellos y les separó las manos, y se colocó entre ellos.

—¿Te ha gustado? —le preguntó su padre.

Cascarrabias no supo qué decir. La experiencia había sido emocionante,

pero muy triste.

—Sí —dijo sin mucha convicción—. Pero me gustaría ir a casa porque tengo que hacer los deberes de lengua.

—¿No prefieres que nos vayamos al cine? —preguntó su madre—. Tengo muchas ganas de ver una película de dibujos animados.

Cascarrabias sintió un escalofrío, y dijo apresuradamente:

—No, no. Prefiero ir a casa.

# Capítulo 4

## *LA CONVIVENCIA POLÍTICA*

### 1. La noción de ciudadano

La Ciudad no es el municipio, ni las calles, ni el conjunto de edificios. La Ciudad es el símbolo de la vida social regida por normas y ordenada a la justicia. Es una creación ética. Cuando en 1789 la Asamblea francesa promulgó la «Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano» reconoció dos

niveles que no se pueden confundir. El «hombre» es naturaleza, el «ciudadano» es una construcción moral. No vivimos en la selva, ni en la familia. Vivimos en la ciudad, en la *polis*. En este capítulo voy a hablar de la convivencia política, es decir, con el vecino» el compatriota, el extranjero, con todo el mundo que no pertenece a mi círculo íntimo. La palabra «política» está pervertida y necesitamos que recupere su antiguo esplendor. Ahora significa la organización y práctica del poder estatal, los modos de conseguirlo, ejercerlo o perderlo. Y como casi todo el mundo está de acuerdo con la frase de lord Acton —el poder corrompe y el

poder absoluto corrompe absolutamente — también piensa que la política corrompe.

Así las cosas, nos sorprende leer en Aristóteles que la Política es superior a la Ética, porque ésta trata de la felicidad privada y aquella de la felicidad pública, del bien común. Tal es la noción que quiero reivindicar. Aristóteles define la ciudad como «una comunidad de seres semejantes, que se unen para conseguir la mejor vida posible». En efecto, movidos por sus propias necesidades, buscan el bienestar y la ampliación de sus posibilidades. El bienestar incluye la satisfacción de las necesidades vitales, fisiológicas,

psicológicas, afectivas, la seguridad ante los peligros, etc. Ampliar las posibilidades quiere decir que viviendo en la ciudad las personas pueden hacer más cosas de las que podrían hacer si estuvieran solas. Imaginemos a una familia viviendo aislada, en un país sin ciudades. Estaría siempre en precario, sometida a una economía de subsistencia. Cualquiera podría hacerles daño, al no poder pedir ayuda ni reclamar a nadie. La fragilidad humana es la raíz de la sociabilidad, «pues los hombres se asocian siempre con vistas a algo que les conviene y a procurarse algo de lo que se requiere para la vida» (Aristóteles, EN, 1160 a). Eso significa

que, como seres insuficientes, buscan, sobre todo, la autosuficiencia, que sólo puede radicar en el vivir bien (Pol 1252).

Aristóteles continúa describiendo al ciudadano. El hombre «tiene el *logos* para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo o lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él solo, el sentido del bien y del mal, de lo justo o de lo injusto, y de los demás valores. La participación comunitaria en estas cosas constituye la casa y la ciudad (Ib. 1253 a). Ser social, estar dotado de palabra y razón y ser capaz de obrar por valores son propiedades que

se complican. «Esto puede resumirse como una precedencia objetiva de la política y una prioridad subjetiva de la moral: el hombre forma parte de una comunidad antes de ser individuo para sí mismo: se halla sometido a normas políticas antes de que él decida su exigencia moral».<sup>91</sup> Otra vez la paradoja.

## 2. De nuevo, la felicidad

Como requisito importante para nuestra felicidad personal, deseamos que la convivencia en la ciudad se rija por normas justas. Felicidad y justicia están unidas por un parentesco casi



olvidado. Hans Kelsen, uno de los grandes juristas del pasado siglo, lo describió con claridad: «La búsqueda de la justicia es la eterna búsqueda de la felicidad humana. Es una finalidad que el hombre no puede encontrar por sí mismo, y por ello la busca en la sociedad. La justicia es la felicidad social, garantizada por un orden social». <sup>92</sup> Es una condición imprescindible para la felicidad personal, de ahí su importancia y urgencia. Hemos de realizar nuestros proyectos más íntimos, como el de ser feliz, integrándolos en proyectos compartidos, como el de la justicia. Sólo los eremitas de todos los tiempos y

confesiones han pretendido vivir su intimidad con total autosuficiencia. Han sido los atletas de la desvinculación.

La historia muestra el juego de influencias entre la felicidad y la justicia. El viejo Platón ya se preocupó y se ocupó de las leyes «que harían a una ciudad feliz». Las primeras declaraciones americanas de independencia consideraban que la felicidad era una meta políticamente relevante. La Declaración de derechos del buen pueblo de Virginia (1776) afirmaba que los hombres tienen por naturaleza el derecho a «buscar y obtener la felicidad», y la Declaración de Independencia (1776) proclama que

el fin del gobierno es «alcanzar la seguridad y la felicidad». En su artículo 13, la Constitución española de 1812 proclamaba: «El objeto del gobierno es la felicidad de la nación». Y lo mismo dicen Constituciones recientes y culturalmente ajenas. No creemos que sean expresiones retóricas, aunque lo parezcan. Delatan la energía que unifica nuestra vida privada y nuestra vida pública, asunto especialmente importante en un momento en que el nexo entre ambas se ha roto, y es necesario reedificar los puentes entre la ética política y la ética personal. La estructura de ese puente, que permite unir la orilla de lo privado y de lo

público es, precisamente, la felicidad.

Pero ¿no es una ingenuidad relacionar la felicidad y la justicia? «¿Es la justicia capaz de hacer felices a los hombres?», se preguntaba Platón, político exaltado y decepcionado. Sólo un cierto angelismo podría afirmar que el justo es feliz aun en medio de las más espantosas torturas. No. La justicia no produce inexorablemente la felicidad personal. No es una dispensadora automática de alegría, amor, paz, salud y concordia. Pero es la mejor garantía, la ayuda más eficaz para que cada uno de nosotros, de acuerdo con nuestros planes, atentos a nuestra situación, realicemos nuestra mejor posibilidad.

A la vista de lo expuesto, tenemos que hablar de dos tipos de felicidad. Una es la felicidad subjetiva, un sentimiento pleno de bienestar, personal, íntimo. Otra es la felicidad objetiva, pública, política, social que no es un sentimiento sino una situación, el marco deseable para vivir, aquel escenario donde la «búsqueda de la felicidad» de la que hablaban los textos citados resulta más fácil y tiene más garantías de éxito. Pondré un ejemplo muy elemental. Los judíos torturados en los campos de exterminio nazi, humillados, privados de todos sus derechos, despojados de su condición de personas, ¿no recordarían la República de Weimar como una

situación objetivamente feliz? Lo cual no quiere decir que entonces no tuvieran desdichas, fracasos y enfermedades. Eso eran infelicidades privadas, pero el marco público no añadía más dolor a ese dolor. La felicidad política es el teleférico que nos deja en el arranque de la pista de esquí. Luego, descrismarnos o disfrutar con la ligereza del descenso es cosa nuestra.<sup>93</sup>

## 1. Los sentimientos de la justicia

Un sentimiento de injusticia precede a la idea de justicia. O, para ser más preciso, un sentimiento de injusticia, de ofensa o de humillación.<sup>94</sup> «La más

grande y repetida forma de miseria a que están expuestos los seres humanos consiste en la injusticia más que en la desgracia», se quejaba Kant. No en vano, cuando el desdichado se siente abrumado por su dolor, además de quejarse, grita: ¡No hay derecho! Al hacerlo, protestamos contra algo que nos parece un desorden, un desequilibrio, la negación de algo que nos pertenecía.

Movidos por un sentimiento de protesta, meramente negativo, los seres humanos han intentado darle un contenido concreto a ese ideal vacío, la justicia. Así comienza la más apasionante historia de la Humanidad, decidida a apartarse de la selva, donde

inevitablemente el grande se come al chico, para inventar un nuevo modo de vida, el orbe moral.

Es interesante ver que desde el principio de esa historia, la idea de justicia ha ido unida a la idea de compasión, que a primera vista parece su contraria. Con frecuencia oímos la expresión «no quiero compasión, sino justicia». Sin embargo, la compasión ha sido el gran motor de la justicia. Sentirme afectado por el dolor ajeno, y no sólo por el mío, me impulsa a intentar que ese dolor desaparezca. Ese sentimiento forma parte de nuestra definición como seres humanos, por ello a quien carece de él, a quien muestra



insensibilidad o desprecio ante de desdicha ajena, lo llamamos «inhumano». La compasión ha abierto el paso a la justicia. Mientras nadie se compadeció de las castas inferiores en la India, no se inició el camino para conseguir su igualdad legal. En los enfrentamientos bélicos, sobre todo en los conflictos raciales, se deshumaniza al enemigo, se pierde toda compasión por él, y esto abre la puerta a las crueldades más terribles. El genocidio de los armenios, la persecución nazi de los judíos, la interminable guerra de Uganda, las guerras de exterminio en la antigua Yugoslavia, los atentados terroristas en todo el mundo, comienzan

con una anestesia afectiva. «No he matado a una persona —decía no hace mucho un asesino de ETA—, he matado a un empresario». Durante la guerra de Bosnia, Rorty, un conocido filósofo, escribió: «Los asesinos y violadores serbios no consideran que violen los derechos fundamentales, porque ellos no hacen estas cosas a otros seres humanos, sino a musulmanes. Ellos no son inhumanos, sino que discriminan entre los verdaderos humanos y los pseudohumanos. Los serbios consideran que actúan en interés de la verdadera humanidad al purificar el mundo de los pseudohumanos». Theodor Fritsch, en su *Catecismo antisemita*, consideraba a

los judíos como «enemigos de la Humanidad». Por lo tanto, la «realización del género humano se tenía que hacer *eliminando a los parásitos*». El esquema es desoladoramente repetitivo y difícil de descascar.

El sentimiento de humanidad compartida es tardío y frágil.<sup>95</sup> Por eso es tan importante fortalecerlo. Los hombres tienden a definirse por su cultura y limitar su compasión a aquellos que pertenecen al grupo. Geertz, en sus estudios sobre la cultura balinesa dice que la palabra «ser balinés» es sinónima de «ser humano». Sólo se puede llamar «hombre» a un extranjero cuando adquiere la cultura

balinesa. La primera reacción espontánea frente al extranjero es imaginarlo inferior, puesto que es diferente de nosotros: ni siquiera es un hombre o, si lo es, es un bárbaro; si no habla nuestra lengua es que no habla ninguna.<sup>96</sup> Este fenómeno se repite. Los eslavos de Europa llaman a su vecino alemán *nemec*, «el mudo»; los mayas de Yucatán llamaban a los invasores toltecas *nunoh*, «los mudos», y los aztecas llaman a las gentes que están al sur de Veracruz *nonualca*, «los mudos», una vez más. Son salvajes. Para los himba, que habitan en Angola y Namibia, «el ganado hace hombres a los hombres». Quienes no poseen ganado

quedan reducidos al mismo estatus que los niños o los extraños, que «no son considerados del todo hombres». Los diversos grupos de la tribu bantú, al sur de África, consideran a los blancos infrahumanos, ni siquiera se refieren a ellos como personas. Se llaman a sí mismos «el pueblo elegido». Los hebreos, también. Ante esta propensión a la división y el enfrentamiento, que la globalización no ha eliminado, conviene fortalecer el sentimiento de humanidad compartida.

Tras la larga y terrible historia de la humanidad, impulsados por la experiencia moral, la reflexión filosófica, la influencia de las grandes

religiones, hemos llegado a la conclusión de que para solucionar nuestros grandes problemas de convivencia, para organizar la Ciudad global, necesitamos hacer un acto de afirmación constituyente: reconocemos como seres dotados de dignidad, es decir, poseedores de un valor intrínseco por el hecho de ser hombres. Se trata de una afirmación extraña, que contradice la evidencia: hay seres crueles, inhumanos, indignos. ¿Por qué vamos a reconocerles dignidad? Porque estamos intentando redefinirnos como especie. Queremos pasar de ser animales listos —es decir, contradictorios: crueles y altruistas, destructivos y creadores,

astutos e inocentes, mentirosos y buscadores de la verdad— para convertirnos en animales dotados de dignidad. Esto nos introduce en un tupido sistema de derechos y deberes, con los demás y con uno mismo. Cuando hablamos de la dignidad de todo ser humano estamos diciendo que es «intrínsecamente valioso en sí mismo», con independencia de su raza, cultura, situación económica, salud o aspecto físico. Y que nadie debe atentar contra esa dignidad. De aquí se desprende una consecuencia altamente beneficiosa desde el punto de vista psicológico y educativo: cada uno de nosotros, por ser intrínsecamente valioso como persona,

debe ser protegido, cuidado por los demás —en eso se funda nuestro sistema de derechos—, y también por uno mismo. Yo debo ser consciente de mi dignidad, protegerla y actuar en consecuencia, es decir, dignamente. No me puedo despreciar, ni maltratar, ni degradar a mí mismo, de la misma manera que no puedo hacerlo a los demás. Si me parece repugnante esclavizar a alguien, también lo será esclavizarme a mí mismo. Y eso es lo que hago si adquiero alguna adicción. El antiguo sentimiento del «honor», antes de pervertirse, se refería a este sentimiento de la propia grandeza, que exigía actuar de acuerdo con él.



El respeto a los demás es un sentimiento necesario para la convivencia política, y también para la convivencia íntima, como hemos visto ya. Tiene muchos niveles, que van desde protección de los derechos fundamentales, hasta el respeto al bienestar. Las normas de urbanidad — las necesarias para convivir en la urbe, en la ciudad— tienen que incluirse en ellas. La zafiedad en los modales endurece el trato, hace áspera la convivencia y puede llegar a encanallarnos a todos.

Al estar embarcados en un Gran Proyecto Ético, en un sistema de derechos y deberes que nos implica a

todos, se impone un sentimiento de responsabilidad. Todos somos responsables de todos, aunque ciertamente en grados distintos. En primer lugar, de mi familia, de los que dependen de mí, de aquéllos a los que trato en mi tarea profesional, de los vecinos de mi ciudad, de mis compatriotas. Pero mi responsabilidad no termina en mis fronteras. La historia que me liga, que define mi identidad, no es la de mi patria, sino la tremenda y gloriosa historia del ser humano en busca de la dignidad.

Hemos hecho un rápido viaje por los sentimientos ciudadanos. El sentimiento de justicia, la compasión, el altruismo,

el sentimiento de humanidad compartida, de dignidad propia y ajena, de respeto y de responsabilidad universal, forman el dinamismo afectivo del buen ciudadano.

4. Tenemos que hablar de derechos y deberes

No tengo más remedio que explicar algunas cosas de la estructura ética que mantiene a la Ciudad. Ocurre con ella como con los cimientos y vigas de una casa: la sostienen, pero suelen ser invisibles. Los adultos tenemos que enseñar a los niños y a los jóvenes a integrarse en el Gran Proyecto Ético, en la forma de vida noble y justa que

tratamos de inventar, y para ello debemos conocer bien sus entretelas. Todos hemos sido víctimas de una mala pedagogía de los derechos, que ha dado lugar a una sociedad de la queja y de la falta de responsabilidad.

El concepto de dignidad puede definirse como la posesión de derechos.<sup>97</sup> Ambos son la más poderosa creación de la inteligencia humana. En la naturaleza no hay derechos, es inútil buscarlos. Lo que hay es un incansable dinamismo de la inteligencia para alumbrar modos de vida más felices. Vivimos un proceso de humanización de la especie, un esfuerzo por alejarnos de la «facilidad animal», que decía Tomás

de Aquino, y alcanzar un nivel deseable de bienestar y de amplitud de posibilidades. Ésta es una noción importante que quiero retomar.

Todos los seres tenemos una serie de propiedades reales. El hombre también. Pero lo que nos diferencia del resto, incluidos nuestros primos animales, es que nuestra inteligencia descubre «posibilidades» en la realidad. Lo explicaré como lo explico a mis alumnos más jóvenes.

Les pregunto: ¿Qué es el petróleo y cuáles son sus propiedades? Me dicen que es un hidrocarburo, de origen orgánico, oleaginoso, que combustiona. A continuación les pregunto:

¿Volar es una propiedad del petróleo? No, responden.

Sin embargo, argumento, el petróleo hace volar a los aviones y él mismo vuela en su panza. ¿No es eso una propiedad del petróleo?

No, no lo es. Es una posibilidad que la inteligencia humana ha descubierto, aprovechando las propiedades del petróleo, es decir, su capacidad de producir energía al combustionar. Bueno, pues los derechos son algo semejante. No son «propiedades del ser humano», no nacemos con ellos como nacemos con hígado. Son «posibilidades» que la inteligencia descubre y que se mantienen mientras

los mantenemos. Por eso es tan importante la colaboración de todos, por eso no podemos ser tolerantes con los que quieren vivir al margen: porque los derechos son una realidad frágil que puede desaparecer. La selva está siempre a la vuelta de la esquina.

Me gustaría recordara una definición muy sencilla de «derechos».

Derecho es un poder eficaz y simbólico que permite a un sujeto realizar pretensiones reconocidas y justificadas por la inteligencia social

Es un poder eficaz porque aumenta realmente nuestro poder de actuar. El derecho a la sanidad significa que usted va a poder recibir cuidados médicos

aunque no tenga dinero. El derecho a la enseñanza, que sus hijos van a tener escuela aunque usted no pueda pagarla.

El derecho a la propiedad significa que voy a poder mantener mi casa aunque mi vecino la codicie y sea más fuerte que yo. Al viajar por países donde no se respetan los derechos se siente terror. Se está a merced de la violencia, sin poder acudir a ninguna instancia salvadora.

La definición de «derecho» dice también que es un poder «simbólico». Símbolo es lo que representa una cosa distinta de él. La bandera es símbolo de la nación. Aplicada la palabra al derecho significa que el poder que éste



me confiere remite al resto de los ciudadanos que se comprometen a defenderlo y, de esa manera, a ayudarme. El sistema de derechos me integra en un sistema de reciprocidades, en el que recibo beneficios pero también tengo que proporcionarlos a los demás. Quien sólo quiere recibir y no dar, es un gorrón, personaje nefasto para la convivencia.

La mención a la inteligencia social recuerda que, como he explicado tantas veces, no es la inteligencia privada, sino la inteligencia social en su permanente debate la que va creando las normas.<sup>98</sup>

## 5. Los deberes

Esta reciprocidad es la que impone, junto al sistema de derechos, un sistema de deberes. Aparece la palabra proscrita que tenemos forzosamente que volver a aceptar.

Empecemos por la pregunta más elemental. ¿Qué es un deber? ¿Qué tipo de fenómeno designamos con ese nombre? ¿Se trata de una relación psicológica, real, social, lógica, religiosa? En la naturaleza física, por supuesto, no hay deberes. Las leyes de la naturaleza no imponen al sol el deber de salir todas las mañanas a ver como anda el patio.<sup>99</sup>

Un deber es una obligación. Un

vínculo, una ligadura, que exige o pide obrar de una determinada manera. La exigencia —esa presión para que el sujeto ejecute algo que depende de su voluntad— procede de una orden, de un compromiso o de un proyecto. Hay pues, de entrada, al menos tres tipos de deberes:

Deberes de sumisión.

Deberes de compromiso.

Deberes de construcción.

Al establecer una pedagogía de los deberes, debemos tener en cuenta su diferente origen e índole. Los deberes de sumisión son los que dimanar de una

orden, norma o ley dada por alguien que tiene autoridad o poder. Pueden imponerse por presión social, por influencia afectiva o por coacción. En este grupo hay que incluir tanto las normas de tipo religioso como las del derecho positivo. Sólo son válidas si la autoridad es legítima y si actúa legítimamente. Las normas de tráfico, por ejemplo, imponen deberes de este tipo: hay que circular por la derecha.

Otro tipo de deberes proceden de un compromiso, de una promesa o de un contrato. Fijémonos en la peculiaridad de estos actos. Una promesa crea un nuevo derecho. Confiere a la persona que la recibe el derecho a reclamar su

cumplimiento. Como correlato de ese nuevo derecho conferido, el que otorga la promesa o firma el contrato se liga con un deber. Si usted promete fidelidad a otra persona, ésta tiene derecho a exigírsela.

Lo que me importa destacar es que este tipo de deberes no procede de una autoridad externa, sino que el mismo contrayente es su propio legislador. Por eso ha tenido tanta importancia en la vida de la humanidad la aparición del contrato y de la capacidad para contratar, porque implicaba el reconocimiento de la capacidad de comprometerse. Los esclavos romanos, por ejemplo, no tenían esa facultad. Las

niñas indias cuyos casamientos son concertados por los padres, tampoco. Muchos autores consideran que el contrato está en el origen de la vida social y del Estado. Por ello, la sociedad debe insistir —no sólo a través de los sistemas penales coactivos, sino de los sentimientos sociales— en la obligatoriedad de cumplir los compromisos. El descrédito debe acompañar a quien no cumple sus deberes de fidelidad, palabra que sólo significa «hacer lo que se ha dicho». En muchas culturas, faltar a la palabra dada es motivo de violento rechazo social. La nuestra, en cambio, ha empezado a considerar la infidelidad (que es no

cumplir una promesa dada) como un comportamiento aceptable, siempre que no atente contra preceptos del código penal. Se olvida que se puede ser inmoral sin ser delincuente.

Hay todavía un tercer tipo de deberes que me interesan especialmente, los que he llamado deberes constructivos, arquitectónicos. Son deberes derivados de un proyecto. No son ni de sumisión a la autoridad, ni de contrato, sino que dependen de una meta elegida. Todas las actividades creadoras, por poner un noble ejemplo, tienen que admitir estos deberes. Si deseo construir un edificio *debo* calcular la resistencia de los materiales.

Si pretendo hacer ciencia *debo* seguir los métodos científicos. Si quiero bailar con soltura *debo* hacer aburridos ejercicios en la barra. Si aspiro a jugar bien al baloncesto *debo* entrenarme. Si deseo hacer feliz a la persona que quiero *debo* realizar ciertos actos y evitar otros. Mis alumnos suelen encrespase cuando les digo que el amor impone deberes, porque piensan que los deberes significan coerción mientras que el amor es mera espontaneidad. Se equivocan: todas las actividades creadoras —la amorosa también— son el despliegue de una libertad que se somete a los deberes de su proyecto. Comprender y explicar esta estructura



de la acción —que la elección de un fin implica inevitablemente la aceptación de los medios para llegar a ese fin— es una exigencia educativa ineludible para librarnos de la irresponsabilidad. Si no hay una clara decisión de realizar los medios, no hay decisión en absoluto sino tan sólo un vago deseo, un simulacro de propósito, un espejismo de decisión. En suma, una impostura. Este sonido hueco es el que me parece escuchar casi siempre que oigo hablar de los derechos. No se puede afirmar el gran proyecto de los derechos si no se aceptan al mismo tiempo las condiciones de su realización, que son los deberes.

Porque, en efecto, los derechos son un colosal proyecto. Habrá quien en este punto dé un respingo y considere que estoy disparatando. ¿Cómo van a ser los derechos un proyecto? Los derechos son una propiedad de la persona humana, innata, imprescriptible, natural.

Creo que aquí empieza la mala pedagogía de los derechos humanos. Si son algo que tengo (no sé muy bien qué tipo de propiedad serían: una capacidad como la memoria, una fuerza como el sistema muscular, una condición vital como el metabolismo celular, una propiedad como mi coche, una ley como la gravedad), si son algo que tengo, repito, bastará con que me sienta a

esperar que funcionen.

Es este concepto de los derechos lo que nos ha metido de hoz y coze en el crepúsculo de los deberes. Por ejemplo, se ha configurado el Estado como el gran deudor, el que debe a todos los ciudadanos. Intentemos ver de otra manera la índole de los derechos. En vez de considerarlos como algo recibido vamos a estudiarlos como medios indispensables para conseguir «libramos del miedo y de la miseria», como dicen los pactos internacionales sobre derechos humanos, o como dice la Declaración, «alcanzar la paz y la justicia». Ésta es la pedagogía del deber que me parece necesario llevar a cabo, y

por eso he sometido al lector a esta veloz introducción a la ética.

Quiero terminar este apartado sobre los deberes señalando que su cumplimiento es necesario para que pueda establecerse uno de los sentimientos imprescindibles para todo tipo de convivencia: la *confianza*. Los sociólogos denuncian que las sociedades desarrolladas sufren una pérdida creciente de confianza en las instituciones y en las personas. «En las sociedades donde los individuos gozan de más libertad de elección que en ningún momento de su historia —escribe Fukuyama—, la gente soporta aún menos las pocas ataduras que la ligan. Para

estas sociedades, el peligro radica en que las personas se encuentran de repente socialmente aisladas, con libertad para asociarse con cualquiera pero incapaces de contraer compromisos morales que las unan a otras personas en verdaderas comunidades». Entre otras funciones importantes, las normas morales hacían predecibles los comportamientos de los demás, lo que fomentaba la confianza.<sup>100</sup>

## 6. La ciudad heterogénea

En la Ciudad, sobre todo en la ciudad moderna, conviven gentes muy diferentes que proceden de culturas

distintas, profesan religiones variadas y han aprendido valores plurales. La convivencia de distintas personas ha sido una constante en la historia de la humanidad y, casi siempre, un problema.<sup>101</sup> Las sociedades han buscado permanentemente la homogeneidad y la cohesión, y han definido su identidad por oposición a las demás culturas. Suele apelarse a la tolerancia como la solución de estos conflictos, pero es una idea que plantea serios problemas educativos. Se trata de un concepto que adquirió especial relevancia durante las guerras de religión, en los siglos XVI y XVII. En una época de feroz intransigencia

religiosa, se pedía tolerancia con las religiones ajenas, porque no se podía pedir más. Fue un sustituto tímido del concepto «justicia». Ahora se ha convertido en palabra mágica y conviene matizar su alcance.

Es fácil aplaudir la tolerancia, más difícil practicarla y todavía más difícil explicarla. En castellano, tolerar es soportar. ¿Se debe tolerar lo bueno? No. Lo bueno debe aplaudirse, fomentarse. ¿Se debe tolerar lo malo? Tampoco. Lo malo hay que combatirlo. Entonces, ¿qué se debe tolerar? Históricamente, «tolerancia» fue un concepto acuñado para combatir la intolerancia y sus maldades. Como todos los conceptos

negativos, resulta borroso.

Propongo una definición objetiva, casi ingenieril, de la tolerancia: «Tolerancia es el margen de variación que una solución admite sin dejar de ser solución». Hay problemas que admiten muy poca tolerancia, por ejemplo, los matemáticos, o los que afectan a la dignidad humana. Otros, como los planteados por la convivencia, permiten e incluso a veces exigen amplios márgenes. Pondré un ejemplo sobre la «tolerancia en las mediciones». Si estamos hablando de una carretera de cien kilómetros, un error en la medición de diez centímetros es tolerable. En cambio, en neurocirugía ese mismo error



no se puede tolerar, porque marca la diferencia entre la vida o la muerte.

El intolerante afirma que sólo hay una solución para cada problema, la que él posee; que esa solución no admite ninguna flexibilidad, y que está dispuesto a imponerla si puede.

Tolerante inteligente es el que conoce y justifica el margen de tolerancia de cada solución. Sabe que para resolver el problema del tráfico hay que ser intolerante con los que desprecian las señales, pero tolerante con el atuendo de los conductores.

Tolerante necio es el que piensa que todas las soluciones tienen un margen infinito de tolerancia. Acaba

conduciendo en dirección prohibida y atropellando a un peatón.

La única forma que se me ocurre de resolver los problemas de convivencia entre culturas y religiones distintas es apelar a la ética como gran proveedora de soluciones. Por encima de las diversidades culturales y religiosas, protegiendo y a la vez poniendo límites a las verdades privadas, se encuentra el Gran Proyecto Ético, el marco de una moral transcultural.

7. El conflicto como realidad permanente

Ya hemos visto que el conflicto es

inevitable en todo tipo de relaciones, lo que hace que una buena solución de conflictos sea necesaria.<sup>102</sup> Los problemas prácticos —y los de la convivencia lo son— no se resuelven cuando se conoce la solución, sino cuando se pone en práctica. Esto suele ser lo más difícil porque intervienen emociones, intereses y, sobre todo, la libertad. Conviene distinguir entre terminar un conflicto y solucionarlo. Un pleito por un prado puede terminarse si uno de los interesados mata al otro, pero no parece que el problema se haya solucionado. Esto sólo ocurre cuando se termina dejando a salvo los valores fundamentales de la convivencia, que

son valores éticos.

Sin embargo, como ocurre constantemente en el dominio que estoy estudiando, muchas veces la aplicación de una norma no basta. Hace falta una gran habilidad para resolver conflictos. Por eso, en todos los niveles de la convivencia —familiar, escolar, profesional, ciudadana, nacional, internacional— se trabaja para mejorar esas habilidades, para resolver mejor los conflictos. Consultores, organismos de mediación, talleres de resolución de conflictos, psicólogos especializados, se encargan de la tarea. En muchas ocasiones, los afectados desean desbloquear una situación en la que

están empatados, pero no se les ocurre la manera de hacerlo. Es el momento de pedir ayuda.<sup>103</sup>

8. Las cuatro dimensiones de la sociabilidad: la correcta economía, la conexión afectiva, la comunicación, la cooperación

Retomo los cuatro rasgos que ya estudié al tratar la convivencia íntima. La ciudadanía vuelve a exigirnos una *autonomía vinculada*. Como he explicado, el sistema de derechos individuales que nos ampara, protege y favorece la autonomía y la independencia, pero al mismo tiempo

nos impone una vinculación social, una responsabilidad mutua. Son creaciones de la inteligencia compartida.

*La conexión afectiva* incluye las virtudes sociales, el respeto, la empatía, la compasión, la solidaridad, la indignación ante la injusticia y la puesta en práctica de las habilidades necesarias para amortiguar o resolver los conflictos. En el caso de los extranjeros, un esfuerzo de conocimiento y de comprensión es imprescindible, porque tendemos a temer lo desconocido.

*La comunicación.* Entenderse es un proyecto ético. Incluye escuchar atentamente, atender los argumentos de

los demás, exponer los propios, y estar dispuesto a rendirse ante la evidencia más fuerte. Kant, al proponer las metas de la Ilustración, reclamaba «construir en cada hombre las capacidades que configuran su entendimiento y transmitirle el valor para usarlo por sí mismo de modo público». ¿Qué quiere decir esta curiosa expresión de «usar la inteligencia de modo público»? Significa no enrocarse en la opinión privada, sino buscar argumentos que tengan un valor universal. Repito con mucha frecuencia a mis alumnos un verso de Antonio Machado:

En mi soledad,

he visto cosas muy claras  
que no son verdad.

*La inteligencia compartida*, la que resulta de una conversación inteligente y rigurosa, es más de fiar que el monólogo interior. La razón privada puede fundamentar el egoísmo. No así la razón en su uso público, donde los distintos intereses y puntos de vista tienen que conjugarse.<sup>104</sup> Un gran pensador, Karl Popper, decía: «Conviene que se enfrenten los argumentos, para que no tengan que enfrentarse las personas». Existe una ética del diálogo, que supone que la justicia deriva del diálogo abierto entre todas las personas implicadas en



un asunto, en igualdad de condiciones. Esto está muy bien, pero para que funcione en la realidad, es preciso que todos los participantes admitan previamente el compromiso de colaborar en la concreción y puesta a punto del Gran Proyecto Ético en que estamos metidos.<sup>105</sup>

*La cooperación.* Ese mismo Proyecto nos obliga a la colaboración. Los sentimientos compasivos, altruistas, solidarios, deben reforzarse con el hábito de la colaboración y la conciencia de su necesidad. El sistema de derechos que nos protegen es una creación humana que sólo se mantiene mientras lo mantenemos. Les decía antes

que las grandes empresas estaban gastando sumas enormes en conseguir que sus empleados tuvieran presente el «modelo de empresa», para así aumentar su eficiencia. Pues en esta gigantesca empresa que es el Gran Proyecto Ético de la Humanidad, esa necesidad es mucho más imperiosa. La educación debe ocuparse de satisfacerla.<sup>106</sup>

## Conclusión

Toda esta urdimbre de sentimientos, actitudes, normas y comportamientos forman el «capital social» de una comunidad. De la misma manera que el capital económico amplía las

posibilidades de una persona o una empresa, el capital comunitario amplía las posibilidades de los miembros de una comunidad. Creo que fue Lydia Hudson Hanifax quien utilizó por primera vez la expresión «capital social» en 1916 para hablar de las escuelas rurales. Es interesante que el concepto naciera asociado a la educación. De una manera más sistemática la usa Jane Jacobs en *The Death and Life of Great American Cities* (1961), para referirse a las redes sociales que existían en determinados barrios urbanos y que favorecían con su existencia la seguridad pública. Esto me recuerda mi infancia. Yo crecí en Toledo

y durante toda mi niñez jugué en la plazuela de San José, limitada por el muro austero del convento donde santa Teresa escribió *Las Moradas*. Ese espacio público era un espacio enormemente protegido. Desde los balcones de las casas nos observaban docenas de ojos ajenos pero implicados. Apenas reparaban en lo cotidiano, los niños jugando, pero habrían percibido cualquier intromisión peligrosa. Era, pues, una suave tutela, una red circense protectora de ese juego de trapecio que es la infancia. Los especialistas en criminología han estudiado la «eficacia colectiva de los barrios». Una encuesta llevada a cabo en muchas zonas de

Chicago, en la que se preguntaba si el barrio intervendría si los niños hicieran novillos, si los niños respetaban a los adultos, o si los vecinos confiaban entre sí, demostró que estas variables de capital social guardan una estrecha relación con la ausencia de violencia en el barrio.

El capital social puede definirse como un conjunto de normas o valores que comparten los miembros de un grupo y que permiten su cooperación. Tienen como meta el bienestar y la justicia, y fomentan por ello las conductas de ayuda. El capital social establece una red de apoyo y seguridad. Cuando los miembros del grupo tienen

el convencimiento de que los demás se van a comportar con formalidad y honestidad, nace la confianza entre ellos.<sup>107</sup>

# Capítulo 5

## *AYUDANDO A MEJORAR LA CONVIVENCIA POLÍTICA*

### 1. Educación para convivir en la Ciudad

Acabo de enterarme de que un padre ha ido furioso a un colegio para protestar porque se había obligado a su hijo a limpiar las paredes que previamente había manchado con unas pintadas. «Mi hijo viene aquí a

aprender, no a limpiar», ha gritado. En este capítulo voy a mantener que una de las cosas más importantes que ese chico debe aprender es a limpiar lo que ha ensuciado. Y no sólo eso: me parece que todos los alumnos deben participar en algún trabajo comunitario como parte esencial de su educación. Si cree que para realizar esos trabajos están los empleados a los que usted paga con sus impuestos, he de decirle que no me fío de su interés en arreglar el problema de la educación, porque usted es parte del problema.

Vivir en la Ciudad es una cuestión ética. Acaba de estallar en Marbella un colosal escándalo de corrupción. Lo



malo de la corrupción es que es expansiva. Corrompe cada vez más. No está claro que el principio de la búsqueda del propio interés acabe — como dicen muchos liberales ingenuos — produciendo el bienestar universal. Lo producirá, posiblemente, a largo plazo, porque, como decía el clásico, «se puede enseñar a pocos durante mucho tiempo, o a todos durante poco tiempo, pero no a todos siempre». Este es flaco consuelo para quien vive en el ínterin. El terrorismo de ETA acabará por desaparecer, pero eso no devolverá la vida a los asesinados, ni los años de angustia a los amenazados. La única solución para la convivencia política es

la ética. Lo demás son párcheos.

Tal vez al lector le parezca ingenua la frase de Benjamín Franklin «Sólo un pueblo virtuoso es capaz de libertad», pero yo pienso que era un hombre sabio, metido en la vida real hasta las cejas, y que sabía lo que decía. La educación, no lo olviden, es socialización, y la socialización es una cuestión moral. Repetiré una vez más que es necesaria una educación emocional para ayudar a resolver los problemas de convivencia, pero que esta educación será errática si no está enmarcada dentro que un gran proyecto ético. El tiburón tiene su propia educación emocional, pero no es socialmente recomendable.

Voy a transcribirle el test propuesto por un experto, que le permitirá comprobar si su niño tiene la suficiente competencia emocional:

1. ¿Puede el niño hablar sobre sus sentimientos?

2. ¿Tiene el niño las palabras suficientes para describir sus sentimientos?

3. ¿Puede el niño reconocer cuando los demás están tristes, furiosos, alegres o molestos?

4. ¿Puede el niño recordar sucesos pasados y los sentimientos que experimentaba?

5. ¿Disfruta y se siente seguro en el

juego?

6. ¿Demuestra amistad y preocupación hacia los demás?

7. ¿Puede controlar su furia y frustración?

8. ¿Puede el niño usar el lenguaje y la negociación para resolver las disputas?

9. ¿Puede el niño jugar cooperativamente con otros niños?

10. Si se siente angustiado ¿puede ser tranquilizado por un adulto o por un amigo?

11. ¿Puede esperar un poco antes de que sus necesidades sean satisfechas?

12. ¿Puede el niño intervenir y explicar sus ideas en un grupo familiar?

13. ¿Puede concentrarse jugando solo o jugando con los demás?

14. ¿Tiene la suficiente seguridad como para intentar algo nuevo?

15. ¿Comienza a distinguir lo bueno y lo malo?

16. ¿Es capaz de aprender de sus equivocaciones?

17. ¿Es capaz de tomar riesgos en su aprendizaje, sabiendo que puede fallar?

108

El test está bien hecho, pero se olvida de un aspecto importante: ¿Sabe el niño que lo bueno debe hacerse aunque no se tengan ganas de hacerlo? ¿Sabe el niño que para conseguir una

cosa agradable algunas veces hay que hacer primero algo menos agradable?

Vivir en la Ciudad exige una serie de virtudes sociales y de virtudes éticas.<sup>109</sup> La formación del buen ciudadano aparece así como meta fundamental de la educación. Quienes desde enfoques religiosos creen que esta función la cumple mejor una educación religiosa, se olvidan de que las religiones, aunque han tenido una influencia benefactora en la evolución de la humanidad, con frecuencia se han comportado de una forma excluyente y autoritaria. No hay religión democrática y la Ciudad, en cambio, aspira a serlo.

Dicho esto, metamos las manos en la

masa. ¿Cómo podemos enseñar a convivir en la Ciudad?

## 2. Recordando lo olvidado

Recuerdo que en mi adolescencia leí un cuento titulado «El diamante de la inquietud», cuyo autor era, si no estoy equivocado, Amado Nervo, un escritor romántico y bastante cursi, que me encantaba por aquellos años. El protagonista era un sultán que lo tenía todo, pero a quien esa misma saciedad le impedía disfrutar. Un día, su sabio consejero le dio la solución: «Contrate a un asesino para que le mate». El sultán se extrañó ante tan extravagante

propuesta. «Al darse cuenta de que puede perder cuanto tiene, lo apreciará. La inquietud será más valiosa que su más puro diamante». Lejos de mi ánimo recomendarle que siga este proceder, pero sí le aconsejo que aproveche la enseñanza.

Las sociedades democráticas avanzadas han asumido tan profundamente algunas normas éticas, disfrutan de ellas con tal naturalidad, que han olvidado lo excepcionales que son y el arduo esfuerzo que cuesta conseguir las y mantenerlas. Este hastío del satisfecho les permite pensar —con la tripa llena, claro está— que no necesitamos normas éticas para vivir



bien. Más aún, que son un invento de curas y personal asimilado para amargarnos la vida. *Carpe diem* es una deliciosa máxima que permite una existencia gozosa. Lo malo es que se trata de una impostura peligrosa, propia de contentitos y a salvo. Todos apelamos a la idea de libertad, igualdad y equidad continuamente, sobre todo cuando tememos perderlas, olvidando que son reivindicaciones éticas. Reclamamos derechos, solicitamos los subsidios correspondientes, exigimos plazas escolares gratuitas para nuestros hijos, llamamos a la policía si nos sentimos amenazados, apelamos a los jueces y muchas cosas más. Nuestros niños han

nacido en este ambiente sumamente tutelado, sin que les hayamos explicado cómo se mantiene, y les cuesta trabajo reconocer que su vida, su comodidad o su tranquilidad dependen de la colaboración y el trabajo de muchas personas. Vivimos en un mundo de responsabilidades compartidas y es imprescindible saberlo desde la infancia. Herodoto cuenta que, cuando moría el rey de Persia, todas las leyes quedaban sin vigor durante cinco días. La violencia y el crimen asolaban el país, pero después de tan dramática experiencia el pueblo acogía al nuevo rey como un salvador. De eso se trataba.

A los niños y a los adolescentes

conviene explicarles estas formas ocultas de cooperación de las que dependemos todos —ellos también— y que con frecuencia no valoramos. Para nosotros, abrir el grifo y que salga agua es una experiencia trivial. Sin embargo, una amiga mía me contaba lo que ese hecho supuso para un niño africano que había albergado en su casa. Procedente de un país sitibundo, ver correr el agua le producía una emoción casi religiosa. La misma que sentían los primitivos ante los manantiales. La costumbre nos ciega para percibir el valor de las cosas. «La rutina es la carcoma que lo destruye todo», decía el tristón Gracián. Que el agua brote del grifo, que la bombilla se

encienda al dar al conmutador, que podamos ir al trabajo en autobús, sólo es posible por una compleja red de colaboraciones que nuestros niños deben conocer y valorar, porque forman la textura de su vida. El primer consejo para vivir en la Ciudad es describir con elocuencia y dramatismo hasta qué punto la Ciudad nos mantiene y protege, aunque no lo notemos. Vuelvo a decir que la Ciudad es el símbolo de una vida sustentada en la dignidad y en los derechos que de ella dimanar. La Seguridad Social, por ejemplo, es una creación de la Ciudad. No es algo con lo que el ser humano nace, salvo que nazca en la Ciudad. En la selva, adonde

podemos volver en cuanto nos olvidamos de este hecho, no hay Seguridad Social.

Me gusta que mis alumnos lean este artículo del *New York Times* para hacerse más conscientes de su situación:

### Una escuela para Iqbal

Los alumnos de la escuela de Broad Meadows en Quincy, Massachussetts, recibieron una visita que cambió sus vidas. Se trataba de Iqbal Masih, un niño paquistaní de 12 años. Iqbal había ido a Estados Unidos para recibir un premio en Derechos Humanos. Contó a los alumnos de la escuela una historia

increíble. Cuando tenía cuatro años un fabricante de alfombras lo compró por 12 dólares. A los 10 se escapó y ahora trabaja para liberar a otros niños que trabajan como esclavos, atados a sus telares y castigados duramente. Iqbal quería ser abogado y terminar con el trabajo forzado de los niños. Su sueño era fundar una escuela en su pueblo para niños como él.

Iqbal murió asesinado a los pocos meses de regresar a su país y los alumnos de Broad Meadows decidieron recoger dinero para construir la escuela con la que soñaba Iqbal. Empezaron una campaña enviando cartas contando la historia del niño y pidiendo 12 dólares,

un número que eligieron porque era la edad de Iqbal y porque fue vendido por esa cantidad. En un principio calcularon que podrían reunir 5.000 dólares, suficientes para construir un pequeño colegio, pero antes de terminar la colecta ya habían reunido 123.000 que les habían enviado de todos los Estados Unidos y de otros 20 países más.

El dinero servirá para establecer el Centro de Educación Iqbal Masih, una escuela para 200 niños. Proporcionará también dinero a familias pobres para que puedan comprar a sus hijos y recuperarlos.

Para conseguir este éxito los alumnos del colegio trabajaron mucho;

iban más temprano a la escuela y se iban más tarde incluso durante las vacaciones. Escribieron miles de cartas y pusieron en marcha muchas clases de iniciativas. No fue un actor o un cantante famoso el que los movilizó, sino un niño malnutrido, encorvado por años de trabajo sobre el telar. La Campaña de los Niños para Construir una escuela para Iqbal es un motivo de orgullo para los alumnos de Broad Meadows». <sup>110</sup>

No olviden algo que les he repetido muchas veces. No sólo aspiramos al bienestar, sino a una vida noble y creadora. Y estos niños se sintieron orgullosos y felices con su obra.



### 3. Una buena pedagogía de los derechos

Los derechos son una creación social, un proyecto compartido que necesita la colaboración de todos. El descuidado individualismo del que sólo va a lo suyo, es incompatible con ese proyecto. Su exclusiva búsqueda de la propia satisfacción pertenece a la lógica de la selva. Y sólo hay tres posibilidades, a cuál peor. Si es fuerte se saldrá con la suya y su egoísmo resulta un peligro para la colectividad; o es débil, y entonces perecerá a manos del fuerte selvático; o es un gorrón, que

vivirá a costa del esfuerzo de todos. Mi experiencia me dice que los niños, que tienen un precoz sentido de la justicia y de la reciprocidad, entienden muy bien los ejemplos que critican la gorronería, o sea, de los que comen los frutos sin haber trabajado en la recolección.

La infancia y la adolescencia son el tiempo de la búsqueda de identidad. Quién soy y adónde pertenezco son preguntas que niños y adolescentes necesitan saber contestar. La familia es un punto de referencia esencial. Pero también debería serlo la Humanidad. Todos necesitamos identificarnos con esa larga historia del ser humano por salir de la selva, por humanizarse, por

crear un sentimiento de humanidad y responsabilidad compartida. En *La lucha por la dignidad*, María de la Válgoma y yo hemos contado esa conmovedora crónica, llena de hechos generosos y salvadores, de personas verdaderamente creadoras, a las que debemos un homenaje de agradecimiento. La liberación de los esclavos, la lucha contra la discriminación racial, el largo proceso para conseguir la igualdad de la mujer, la defensa de los derechos universales, la larga marcha hacia la democracia, las declaraciones de los derechos humanos, la evolución de la idea de justicia, son capítulos de nuestra propia biografía,

nuestras verdaderas raíces. Deberíamos aprovechar estos conmovedores ejemplos porque *mis* alumnos han oído más historias dramáticas acerca de animales que acerca de personas, y no es raro que sientan más preocupación por la grulla del Antártico que por los seres humanos. Los educadores de todos los tiempos han presentado modelos a sus alumnos, porque les permitían pasar de lo abstracto a lo concreto. Sería bueno que recuperáramos esa costumbre porque nuestros niños y nuestros adolescentes carecen de buenos modelos. Tienen modelos —personajes de películas, cantantes, gente cilla del papel couché, teledetritus— pero sería

conveniente que les presentáramos otros.

Los protagonistas de las historias de la dignidad son grandes defensores de los derechos y nos ayudan a hacer una pedagogía que no orienta hacia una cultura de la exigencia y de la queja, sino de la colaboración y la ayuda. El derecho es, a la vez que un beneficio, una deuda con los demás. Lo mismo sucede con la democracia. No es un régimen de sopa boba, sino de alto compromiso ético, un modo de vida exigente y benéfico a la vez.

Dije antes que más de medio mundo critica los derechos humanos porque los considera tan preocupados por defender

el individualismo, que rompen todo lazo social. Creo que no es verdad, pero que la desastrosa pedagogía de los derechos que estamos haciendo, justifica esa opinión. La idea de derecho me introduce en una tupida red de reciprocidades y de deberes. Una cultura de deberes sin derechos, es dictatorial. De derechos sin deberes, es feroz. Necesitamos una adecuada dosis de ambas cosas. El derecho es el antídoto más eficaz contra el individualismo insolidario.

En España, tal vez por ese subconsciente franquista que todavía actúa en nosotros, muchos no creen que una «educación para la democracia» sea

una educación ética fuerte. No piensan lo mismo los grandes educadores. Uno de ellos, John Dewey, señalaba con razón que la democracia es una forma de vida, antes que un régimen de gobierno. «La democracia, decía, es el nombre del proceso permanente de liberación de la inteligencia. La escuela debe cumplir dos misiones en la reconstrucción social: ayudar al desarrollo de los alumnos creando en ellos un deseo de crecimiento continuo, de seguir aprendiendo, y hacer que cada uno encuentre su propia felicidad en la mejora de las condiciones de los otros». <sup>111</sup> Para lograr esos fines —añade— debe abandonarse el hábito de

considerar la inteligencia como una posesión personal, estudiar los procesos de comunicación e interacción para conocer la génesis de las capacidades individuales, tratar las actividades como elementos de la organización escolar y considerar la educación como un proceso inacabado. Estoy completamente de acuerdo, y espero que también lo esté usted.

#### 4. La educación de los sentimientos

El Gran Proyecto Ético ha surgido de una inteligencia compartida, lúcida y con buenos sentimientos, y ésa es la inteligencia que nos interesa cultivar. La



educación de los sentimientos adecuados, de los que sintonizan con los que colaboraron a su concepción, facilita mucho las cosas. Ya han ido apareciendo a lo largo del libro los sentimientos morales más importantes: la seguridad, la compasión, la indignación ante la injusticia, el sentimiento de la dignidad ajena y propia, el respeto que la acompaña, el deseo de ayudar, la responsabilidad, la vergüenza y la culpa, el sentido del deber. Con todos ellos se construye la Ciudad. Constituyen el mundo de la justicia.

Pero voy a dar un paso más. El nivel de la justicia es imprescindible y

glorioso. Una meta capaz de satisfacer al corazón humano. Pero tal vez convenga todavía imaginar otro por encima de él: el nivel del «cuidado». Cuidar es la actitud adecuada ante la vulnerabilidad de lo valioso. Es un plus gratuito, que va más allá de la justicia y que crea lazos profundos en el corazón humano. Le recordaré una deliciosa historia, que contó Antoine de Saint-Exupéry, el aviador ídolo de mi adolescencia.

Érase una vez un principito que vivía en un minúsculo planeta. El príncipe tenía una flor, una flor que le daba mucho trabajo, porque había que

regarla, protegerla de los vientos, defenderla de los corderos que podrían comérsela.

El caso es que el niño se fue a viajar por otros planetas cercanos, aprovechando la migración de pájaros salvajes, no sin antes regar por última vez, su flor. En los demás planetas vió muchas cosas, entre ellas grandes rosaledas con miles de flores como la suya. «Creía que era el dueño de una flor única —pensó— y resulta que sólo poseo una rosa vulgar.» Y se echó a llorar desconsolado. Entonces, apareció un zorro.

—Buenos días —dijo.

—Buenos días —respondió

cortésmente el príncipe—. ¿Quién eres?

—Soy un zorro.

—Ven a jugar conmigo —le propuso el principito—. ¡Estoy tan triste!

—No puedo jugar contigo porque tú no me has cuidado.

—¿Y eso qué significa?

Al zorro le pareció que aquel niño no era demasiado listo.

—Es algo muy olvidado —dijo—; significa «crear lazos».

—¿Crear lazos?

—Claro. Para mí tú no eres más que un niño igual a otros mil niños. No tengo necesidad de ti, y tú tampoco de mí. Sólo soy un zorro parecido a otros mil zorros. Pero si tú me hubieras cuidado,

tendríamos necesidad uno del otro. Tú serías para mí único en el mundo, y yo sería para ti único en el mundo

El principito le contó entonces la historia de su rosa. El zorro le dio unas sabias explicaciones y le mandó que fuese a ver otra vez la rosalada.

—Si lo haces, después te contaré un secreto.

El principito fue a ver las maravillosas rosas de la rosalada. «Un paseante distraído creería que mi rosa es como vosotras, pero se equivocaría. Ella es mucho más importante, porque la he regado, la he protegido contra los vientos, incluso la he quitado los pulgones. He escuchado cómo se

quejaba e, incluso, alguna vez he escuchado su silencio.»

Después de tal descubrimiento se fue a despedir del zorro.

—Adiós —dijo el zorro—. He aquí mi secreto. Es muy sencillo: sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible para los ojos. Lo que hace que tu rosa sea única para ti es que tú eres responsable de ella y la has cuidado.<sup>112</sup>

## 5. De los sentimientos a la acción

Los buenos sentimientos dejan de ser buenos si se limitan a ser sentimientos y no pasan a la acción. Ya he criticado los amores perezosos. La compasión debe

impulsarnos a conductas de ayuda, la indignación a la búsqueda de la justicia, el sentimiento de la dignidad a luchar por hacerla respetar. No olvidemos que el concepto de «dignidad» es la base de la ética laica que todos debemos respetar. Apelando a ella debemos educar contra el racismo, la xenofobia, la discriminación por razón de género.

En la literatura anglosajona se habla mucho de *prosocial behaviour*, de actitudes y conductas prosociales, conductas de ayuda o altruismo. La educación debe favorecer estos comportamientos mediante los distintos métodos que tiene a su alcance: reforzamiento social, aprendizaje por

modelos, razonamiento moral y fomento de la compasión, la responsabilidad y la solidaridad. Pero no suelen limitarse a eso. Los expertos consideran que debe prolongarse con actuaciones prácticas. De ello trata el *service-learnig*. Es un método de enseñanza que combina servicios significativos a la comunidad con un aprendizaje basado en el currículum.

Se fomenta la participación en alguna organización de voluntariado, como parte de la educación formal. De hecho, las investigaciones demuestran la enorme y beneficiosa influencia educativa que tienen los padres que participan en actividades de



voluntariado y que hablan de ellas a sus hijos.<sup>113</sup>

## 6. La violencia como vulneración de la dignidad y de la justicia

Suele decirse que la violencia es la conducta antisocial por excelencia. Vivimos en una sociedad agresiva, y la violencia penetra en las aulas, en las familias, y se enseñorea de las calles. Se emprenden múltiples acciones para limitarla. Por la complejidad e importancia del tema, y por la alarma social que provoca, es un buen ejemplo para resumir lo que he dicho en las páginas precedentes.<sup>114</sup>

Una acción educadora como la que se defiende en este libro, realizada por una sociedad que recupere su urdimbre educativa, es el método más eficaz para luchar contra la violencia. Analizaré los términos de esta afirmación. El modelo educativo al que me refiero, de la misma manera que la teoría de la inteligencia que me esfuerzo en elaborar, comienza en la fisiología y termina en la ética. El niño nace con un temperamento genéticamente determinado, que le hace más propenso a unas conductas que a otras, a unas emociones que a otras. La educación durante los primeros años va a procurar fomentar las propensiones deseables y debilitar las inconvenientes.

El niño, con la ayuda de su entorno va formando su carácter, que es un conjunto de hábitos afectivos, de creencias y de estilos de comportamiento.

Hay niños agresivos, y padres y maestros tienen que saber cómo enfrentarse a este problema. Todos los niños necesitan cariño y normas. Una disciplina cariñosa, consistente, coherente y adecuada. Los vaivenes erráticos de la indulgencia a la rigidez; la falta de coherencia entre los padres o entre lo que dicen y hacen o en el modo de tratar a los hermanos; la falta de explicaciones; la desproporción en las medidas produce efectos nocivos, entre ellos aumentar la agresividad, bien

directamente o bien disminuyendo la empatía hacia los demás.

La educación contra la violencia, como tarea colectiva, se va organizando en distintos niveles que van desde la educación emocional a la educación ética y a la coacción jurídica y policial, cuando las demás fallan. La familia tiene sus tareas, la escuela las suyas, y el resto de la sociedad las suyas también. Entornos socialmente injustos y económicamente indignos, barrios hacinados y sin buenos servicios sociales, favorecen la violencia. La corrupción política la estimula. La falta de amabilidad o eficacia en la administración pública, la insistencia en

temas violentos o en el premio a los comportamientos soeces por parte de la televisión, fomentan la agresividad en todos los niveles. Y, por supuesto, la quiebra de las convicciones éticas o la inexistencia de conciencia ciudadana. Un sistema penal, rápido y eficiente será la última válvula de seguridad, en esta tarea de protección de la Ciudad.

La experiencia y la investigación han seleccionado algunos procedimientos educativos para tratar con niños problemáticos.<sup>115</sup> Los enumero brevemente, sólo para indicar cómo siguen esa gradación de niveles. Respecto a niños agresivos, recomendaremos los siguientes:

*A. Controlar los antecedentes.*

Reducir la exposición a modelos agresivos, los estímulos desencadenantes y las situaciones favorecedoras. Por ejemplo, las disputas violentas entre los padres, el alcohol o la ausencia de vigilancia en los recreos, favorecen los comportamientos violentos.

*B. Control de las consecuencias.* Es necesario que el violento no se salga nunca con la suya. El uso del castigo debe ser racional y sistemático, como elemento educativo y no como «pena» por lo que se ha hecho. El niño debe aprender a valorar las consecuencias de

sus propios actos. En esto consiste la responsabilidad. El premio y el castigo son herramientas educativas, que hay que saber cómo y cuándo emplearlos. Los castigos son más útiles para inhibir conductas que para promoverlas. Hay que hacerle advertencias al niño antes de castigarle, y al hacerlo explicarle la razón.

Lo mismo hay que hacer con los premios.

*C. Fomentar los factores de protección.* La empatía, la compasión, el sentimiento de la propia dignidad, el reconocimiento por los demás de los

buenos comportamientos son antídotos contra la violencia.

*D. Entrenamiento en habilidades sociales.* Dependiendo del tipo de habilidad que el niño debe adquirir, se entrena una conducta u otra. Por ejemplo, si se intenta facilitar el juego cooperativo, los componentes básicos son «iniciación» (cómo se comienza la participación), preguntar y responder, guardar el orden, cooperar, saber elogiar y soportar las críticas, etc. Podemos incluir aquí todos los procedimientos para ayudar a resolver problemas.

*E. Construir la propia voluntad.* En *El misterio de la voluntad perdida*



estudié las cuatro habilidades que constituyen el nuevo concepto de voluntad: capacidad de detener el impulso, deliberación, toma de decisiones, capacidad de soportar el esfuerzo y aplazar la recompensa.<sup>116</sup>

Cada uno de estos aspectos tiene su propia pedagogía. Por ejemplo, el control de los impulsos se mejora enseñando al niño a darse instrucciones a sí mismo.

El instructor realiza una tarea de resolución de problemas, describiendo la estrategia en voz alta. Instruye al niño sobre cómo realizar la tarea. El niño la realiza, primero hablándose a sí mismo

en voz alta, después en voz baja, y por último mediante instrucciones internas.

Una parte importante de la construcción de la propia voluntad consiste en establecer el mecanismo reflejo de «cumplir el deber». Vuelvo a repetir que éste es un axioma indiscutible de la vida moral —lo bueno debe ser hecho— y que la finalidad de la indispensable actitud crítica debe dirigirse a saber cuáles son los deberes. Me explico. Es confundente decir: «Yo no puedo convertir en un mecanismo automático el cumplimiento de un deber, porque tal vez ese deber sea injusto». No, en ese caso, no es un deber.

*F. El fomento de las creencias*

*adecuadas*. Nuestros sentimientos, nuestros actos, están influidos y dirigidos por creencias básicas, que pueden ser correctas o incorrectas.<sup>117</sup> Los niños o las personas agresivas suelen tener una percepción equivocada de lo que sucede a su alrededor. Margaret Mead estudió el caso de la tribu de los mundugumor, que fomentaban en sus niños una agresividad antisocial. Debajo de esta práctica yacía una creencia básica: el mundo es un lugar peligroso, en el que es preciso estar siempre alerta y golpear el primero. La pedagogía de los derechos, de la necesaria cooperación, el espíritu ciudadano que he reclamado, aspiran a

establecer las creencias adecuadas para la convivencia.

## 7. Algunos maestros excepcionales

Lorenzo Milani fue el fundador de la Escuela Barbiana, cuyos alumnos escribieron un delicioso libro titulado *Carta a una maestra*. Esta escuela, que duró poco tiempo —desde 1955 a 1967— propuso y encarnó valores universales en torno a tres elementos que se encadenan entre sí: todo el mundo tiene derecho a saber, el saber sirve para participar, y hay que participar para construir un mundo más justo. Barbiana era una escuela cuyo objetivo

era sacar a todos los alumnos adelante. Incitaba a la participación, que es la esencia de la gran política. Procuraba proporcionar a los muchachos todos los elementos para interpretar la realidad y para poder expresar propuestas alternativas. Pero, al mismo tiempo, se iba más allá, hasta una concepción de la participación que podemos llamar «permanente». Participar implica comprender el peso político que tienen todos los gestos de nuestra vida (incluso los aparentemente más banales, como el consumo, el ahorro, y el pago de impuestos) y que, por tanto, requieren decisiones continuas. Bajo esta idea subyace el convencimiento de que el

poder no se sustenta sobre cimientos garantizados por voluntad divina, sino por concesión de los súbditos. Si éstos son borregos, el poder actuará totalitariamente. Si son críticos y activos, el poder tendrá que tenerlos en cuenta.<sup>118</sup>

Paulo Freiré es otro pedagogo que quiero recordar en este libro. El punto de partida de su particular práctica educativa es que no es posible realizar la «lectura de la palabra» sin relacionarla con «la lectura del mundo», lo que implica un quehacer político. Freiré afirma que la finalidad de la educación es lograr la liberación de toda realidad opresiva, de toda

injusticia. Para ello propone una acción social, que en parte recojo en la «movilización educativa» que propongo. La vida del aula tiene que estar relacionada con la vida de la calle. Como resumió en su declaración como Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo, «la escuela no es un espacio físico, es un clima de trabajo, una postura, una forma de ser».<sup>119</sup>

8. Las cuatro dimensiones: la autonomía, la conexión afectiva, la comunicación, la cooperación

El ciudadano disfruta y depende de una autonomía vinculada. Es

precisamente la Ciudad —su sistema de derechos, de protección y mutua ayuda — la que da contenido a su libertad, pero incluyéndola en una red de vínculos afectivos y éticos. La sociedad no es una mera agrupación de individuos. Es un esfuerzo de autoconstrucción. Hace posible la existencia de ciudadanos, y es hecha posible por la existencia de ciudadanos. Un proverbio africano dice que hace falta una mano para lavar otra mano. Hacen falta otros hombres para ser humanos. Siempre me han impresionado las historias de los niños lobos, de esas criaturas que son raptadas por fieras que las llevan a la profundidad de la selva



donde crecen. Los casos que conocemos de niños recuperados al cabo de los años demuestran hasta qué punto somos inteligencias sociales, porque necesitamos de la sociedad para ser inteligentes. Esos desdichados niños, moldeados de acuerdo con la vida animal en la que forzosamente se han integrado, fueron incapaces de aprender a hablar o incluso de andar erguidos.

La conexión afectiva entre ciudadanos se manifiesta sobre todo en el modo de resolver conflictos. Para la Ciudad son perniciosos los sentimientos que llevan al enfrentamiento, la insociabilidad, el individualismo a ultranza o la búsqueda ilimitada del

placer. Por eso he insistido tanto en la educación de los sentimientos que favorecen la convivencia.

La comunicación entre ciudadanos impone un esfuerzo de comprensión y explicación. Los fanatismos, dogmatismos e integrismos enrocan a una persona en sus creencias y le impiden atender a las razones ajenas. Los prejuicios seleccionan la información y permiten percibir tan sólo lo que corrobora el prejuicio. La educación para el diálogo se torna así un proyecto ético. Como dijo Antonio Machado:

Para dialogar,

Preguntar primero,  
Después... escuchar.

La cooperación necesita también su propia pedagogía. Las actividades compartidas, los trabajos en grupo que hacen sentir a cada uno de los miembros que es necesario, el espíritu de equipo, la práctica de actividades solidarias, son métodos eficaces para fomentar esa conexión. Los hombres se unen cuando se seducen a sí mismos desde lejos con grandes empresas. Eso sucedió a los niños de la Escuela de Broad Meadows y nos puede suceder a todos. No olviden que una de nuestras necesidades básicas es crear algo de lo que podemos

sentirnos orgullosos.

9. Un problema práctico: ¿Deben votar los adolescentes?

Hace unos meses, el alcalde de Sevilla me encargó un dictamen desde el punto de vista educativo sobre la posibilidad y conveniencia de rebajar la edad de voto en las Elecciones Municipales a los 16 años. Al comentar este asunto a mucha gente, se ha echado las manos a la cabeza pensando que sería un disparate permitir que los adolescentes —a los que consideran seres irresponsables y peligrosos— influyeran en el mundo político. La

profesora De la Válgoma y yo, que redactamos el informe, llegamos a la conclusión contraria. Al relacionar inequívocamente la adolescencia con un modo de vida irresponsable, tal vez estemos favoreciendo que lo que es una profecía se convierta en realidad. Conviene, por lo tanto, proponer a los jóvenes un modelo exigente, digno y noble. De otra forma, estaremos colaborando a la cultura de la indulgencia, que es en el fondo, a pesar de los tintes dramáticos con que se presenta, un sistema de excusas en el que es muy cómodo refugiarse.

Nuestro sistema jurídico permite que los adolescentes vayan teniendo acceso

paulatinamente a derechos fundamentales, sin preocuparse de alcanzar una mínima coherencia en tal asunto. Ni siquiera los textos legales se ponen de acuerdo en la terminología. Hablan de «mayores y menores de edad», «púberes e impúberes», «niños y adolescentes», sin precisar los términos. Cuando en la Constitución Española se introdujo el término «juventud», algunos diputados constituyentes arguyeron que era un término impreciso. Aún así, se incluyó. Pues bien, la legislación actual reconoce a una niña, a los 13 años, la capacidad de dar consentimiento a relaciones sexuales con una persona mayor, a los 14 se puede reconocer un

hijo, a los 16 termina la tutela educativa del Estado y los adolescentes pueden trabajar y, por lo tanto, pagar impuestos. A esa edad, también pueden independizarse. Sin embargo, negamos a esas personas a las que permitimos tomar decisiones trascendentales para sus vidas, la capacidad de participar en consultas políticas. No vale decir que son influenciables y tienen poca información, porque me sería muy fácil señalar a adultos con esas mismas características.

En nuestro informe al alcalde de Sevilla sugeríamos cambiar el sentido de la investigación. Lo importante no es preguntar «¿Está una persona con 16

años capacitada para intervenir en las elecciones municipales?» sino «Puesto que los jóvenes, a los 16 años, pueden tomar importantes decisiones, ¿cómo deberíamos educarlos para que también pudieran participar responsablemente en las elecciones municipales?».

Este libro pretende ser, entre otras cosas, una respuesta a esa pregunta.



# Capítulo 6

## *LA CONVIVENCIA CON UNO MISMO*

### 1. Yo soy dos... por lo menos

¿Tiene sentido decir que convivo conmigo mismo? El prefijo «con» designa una dualidad previa que se ha integrado de alguna manera. ¿Somos todos los humanos seres divididos? Salvo los practicantes de técnicas de meditación orientales que han alcanzado

la unidad de la conciencia, o algunos casos patológicos en los que una impulsividad desaforada o una ausencia de reflexión configura un vivir compacto, en una pieza, todos mantenemos un diálogo interior, en el que surgen dos aspectos del yo. En este momento tengo ante mí el seductor Mediterráneo, que me invita a navegar o a pasear por la playa. Yo soy ese deseo imperioso, que me hace estar inquieto en la silla. Pero pienso que me he comprometido a terminar este libro, y este compromiso también soy yo. Soy mis impulsos y mis proyectos. Asisto al debate entre las voces de mis deseos, que pueden ser contradictorios, o entre

mi deseo y mi deber. Y usted sin duda protagonizará el suyo propio.

El perspicaz Freud dio nombre a estas tres instancias: el deseo viene del Ello (lo que suelo llamar «yo ocurrente»), el deber procede del Superyó (la presencia de la sociedad), y quien asiste a la pugna es el Ego. No me he convertido al psicoanálisis. Cito a Freud tan sólo como recurso expresivo. Vivimos siempre en perpetuo diálogo, debate o disputa con nosotros mismos, nos hablamos sin parar, y el modo en que organicemos esta íntima conversación va a tener efectos decisivos en nuestra vida. Nos tratamos bien o mal, de manera destructiva o

constructiva, nos animamos o desanimamos continuamente. Al cabo de los años todos hemos elaborado una autobiografía para uso propio, un currículum vital íntimo, que sirve como marco interpretativo de nuestra experiencia. Imaginemos que una persona, al sufrir una traición amorosa, lo que se dice es: «Yo tengo la culpa, porque nadie puede quererme». Se está considerando responsable de la deslealtad de otra persona. Siendo víctima, se trata como verdugo. Si el modo de contarnos nuestra propia vida está equivocado, los errores se acumularán en cascada.<sup>120</sup>

Para entender lo que nos sucede, nos

conviene atender a la historia de nuestros sentimientos, que es, en el fondo, la historia de nuestra cultura. Las religiones y los maestros espirituales han profundizado en los abismos del corazón, con tal audacia que a veces producen vértigo. El hinduismo, y su loto más perfumado, el budismo, insisten en la fractura que introducen en el ser humano los deseos. El yoga nace para controlar esa fuente de ocurrencias no sometidas al espíritu. Los primeros cristianos lloraban por el *aner dipsijós*, por el hombre dividido, que experimenta deseos contradictorios, que sirve a dos señores, porque era símbolo de la condición pecadora. El ser humano,

creado uno, se escinde por el pecado. Vive la experiencia de la división y la disarmonía. Los teólogos cistercienses insistieron en esta dualidad: «Siendo yo personalmente un hombre único, de hecho me siento uno y doble; hay en mí, hombre único, dos hombres y dos hijos de hombre». Me suena a lamento desgarrado esta afirmación de Isaac Stella, en su Sermón 27, 11. «Al hacer desemejante a Dios, el hombre se hace desemejante a sí mismo», dice san Bernardo en su brillante y pesadísimo comentario al *Cantar de los Cantares* (82,5). Este mismo santo, que tenía talento para la frase, escribe lo que podría ser nuestro epitafio: «Somos el

resultado de un extraño matrimonio de la razón con la muerte» (Ded. 5,7).

Descendiendo desde esas alturas, traduciré este desasosiego ontológico en unas preguntas acerbadas pero cotidianas. ¿Qué tal se lleva usted consigo mismo? ¿Bien, mal, regular? Le confieso que durante largas etapas de mi vida yo me he llevado fatal conmigo, lo que me confiere una sabiduría de escaldado. Para facilitar la respuesta, fragmentaré la pregunta en tres:

1. ¿Me llevo bien o mal con mi cuerpo?

2. ¿Me llevo bien o mal con mi carácter?

3. ¿Me llevo bien o mal con mi forma de comportarme?

## 2. La pelea con el cuerpo propio

La relación con el propio aspecto es conflictiva. Más del 80 % de las jóvenes americanas están descontentas con su cuerpo, y no creo que las españolas les vayan a la zaga.

La proliferación de operaciones de cirugía estética lo demuestra. Una de las razones de la anorexia es precisamente un rechazo radical, e infundado, de la propia corporeidad. Espido Freire en su libro autobiográfico *Comer es un infierno* ha descrito la presión que el



ambiente ejerce sobre el modo de verse a sí misma. «Hay un completo descontrol respecto a la belleza, el cuerpo, la comida y la identidad femenina. Hay unas exigencias imposibles de satisfacer, se espera la perfección y se impide llegar a una conformidad con lo que tenemos.»<sup>121</sup>

Acabo de leer un libro de Phillips sobre algo crípticamente llamado «trastorno dismórfico corporal». Alrededor del 2 % de la población sufre una preocupación excesiva por su aspecto físico. Tan excesiva que les lleva a adoptar conductas autodestructoras o a visitar el quirófano una y otra vez.<sup>122</sup> Conviene subrayar lo

de «excesivo», porque la preocupación por la propia apariencia es normal, aunque acaso no lo sea tanto el porcentaje de personas que están descontentas con su aspecto. Si menciono este trastorno es porque amplía el fenómeno y facilita el análisis. Lo más característico es que no tiene causa real, es decir, el defecto físico que les hace imposible la vida no existe o es tan ligero que un observador exterior no lo percibe o no le da importancia. El paciente lleva a cabo una *polarización tremenda de la atención*, de manera que agiganta ese presunto defecto hasta no poder dejar de pensar en él. Según las estadísticas, los casos más frecuentes de

preocupación son el aspecto de la piel, la nariz, el pelo (en los hombres la calvicie), pechos, caderas y muslos, y pene. Luego sabrán por qué he puesto en cursiva lo que se refiere a la atención.

Además, quienes padecen este problema se encuentran en una terrible situación de soledad, porque no se atreven a hablar de él con nadie. La persona se siente avergonzada o piensa que al hablar llamará aún más la atención sobre su defecto. Para agravar esta clausura, cuando se atreve a comentárselo a alguien, que sin duda intentará convencerle de la inexistencia del problema, interpretará ese comentario como una mentira piadosa,

por lo que no le será de ninguna utilidad. A pesar de estas dificultades, recomiendo a ese 2 % de mis lectores que padezcan este trastorno, que no crean que son los únicos que lo padecen, y que se atrevan a hablarlo con alguien. Y también se lo aconsejo, por supuesto, a quien tenga un problema real.

Romper esa barrera del pudor resulta difícil. En algunas culturas más que en otras. En España, por ejemplo, tenemos un sentido del ridículo exagerado, que cohibe muchas de nuestras acciones. Aparece aquí uno de los sentimientos que pueden herir más profundamente nuestra identidad: la vergüenza. Un experto en el tema nos

dice:

El sentimiento de vergüenza es importante porque ningún otro afecto es más perturbador para el yo, ninguno más central para el sentido de la identidad. En el contexto del desarrollo normal, la vergüenza es la fuente de la poca autoestima, la mengua en la imagen de uno mismo, la falta de amor propio y la deficiente imagen del propio cuerpo.

La vergüenza genera también el estado de duda con respecto a uno mismo y rompe a la vez la seguridad y la confianza. Puede llegar a ser un impedimento para la experiencia de pertenecer a algo y para poder compartir

la intimidación.

En cuanto al desarrollo de la patología, la vergüenza es un factor principal de alienación, soledad, sentimientos de inferioridad y perfeccionismo. Desempeña además un papel central en muchos desórdenes psicológicos, que incluyen la depresión, la paranoia, la adicción y los casos límites.

Asimismo, los desórdenes sexuales y en el comer son en gran parte desórdenes de la vergüenza.<sup>123</sup>

Éstos son los efectos terribles de la vergüenza, pero el autor tiene que mencionar también sus ventajas, lo que

complica la situación: La vergüenza nos pone siempre alerta ante cualquier afrenta a la dignidad humana. Es el fundamento experimental que promueve necesariamente el desarrollo de la conciencia y el sentido de la identidad. Hablar de la vergüenza es complicado porque es al mismo tiempo peligrosa y necesaria. Las funciones que cumple son nucleares; de ahí su poder y la urgencia de aprovecharlo bien. En primer lugar, la vergüenza desempeña un papel vital en el desarrollo de la conciencia moral. Nos llama la atención sobre el mal comportamiento y nos anima a la autocorrección. Las personalidades antisociales no sienten nunca vergüenza

ni culpabilidad. Socialmente es un sentimiento de vital importancia. Ha sido un modo de coacción suave, asociado siempre con el honor y el orgullo. Incluso arriesgarse a morir puede parecer preferible a sufrir la intolerable indignidad de la vergüenza. En castellano se habla de «vergüenza torera» no para designar a un torero avergonzado, sino a un torero pundonoroso, que actúa dignamente. Pero si no está debidamente modulada y ajustada a la realidad, puede convertirse en una tortura. Hablamos también de «sinvergüenzas» o de «falta de vergüenza» para referirnos a aquéllos que no sienten ningún tipo de respeto



por los demás.

Este sentimiento aparece alrededor de los cuatro años, pero se intensifica en la adolescencia, la edad en que se busca la identidad, que es también la edad de las grandes vergüenzas. Cuando una persona la siente, su yo entero está implicado. Es un gigantesco obstáculo para muchas relaciones. La vergüenza es el afecto de la inferioridad. Sentir vergüenza es sentirse visto de un modo dolorosamente disminuido. Revela el yo interior y lo expone a la vista. Ante la mirada de otro o ante la propia. En medio de la vergüenza, la atención se gira para adentro y genera el tormento de la autoconciencia destructiva. La

urgencia de esconderse, de desaparecer, es una reacción espontánea de la elevada visibilidad del yo. La soledad es su condena. Hace sentir una especie de impostura; el que siente vergüenza posee, vive con un secreto. El yo queda empantanado, encerrado en ese fallo gigantesicamente ampliado, succionador de toda la atención. «Yo soy mi defecto.» Los dos mejores aliados de la vergüenza son el silencio y la soledad. Hablar con una persona elegida es el comienzo de la solución, la rotura de las cadenas.<sup>124</sup>

### 3. ¿Qué hago con mi carácter?

El sentimiento de vergüenza puede referirse al propio carácter. Como expliqué en *Aprender a vivir*, nuestra personalidad tiene un aspecto recibido (el temperamento), un aspecto aprendido (el carácter) y un aspecto decidido (nuestro proyecto de vida). Cuando llegamos a la adolescencia, que es una etapa introspectiva, descubrimos en nuestro modo de ser rasgos que no nos gustan. Jean Paul Sartre lo contó de sí mismo. Siendo muy joven, escribió a una muchacha: «No he nacido con un carácter afortunado, salvo la inteligencia. Hay en mí un carácter de solterona, estúpidamente sentimental, asustadizo y blando. Estas tendencias

tienden a reaparecer a cada instante y al suprimirlas mantengo una actitud artificial. Nunca soy auténtico, pues siempre busco modificar, recrear. Nunca tendré la dicha de actuar con espontaneidad».

La ruptura íntima puede llevar hasta un sentimiento de autodesprecio e incluso de odio. Leo en el periódico (*El Mundo* 21-2-2006) una noticia procedente del Reino Unido. Doce años después de los hechos, una niña sometida a acoso escolar en una escuela municipal ha recibido una indemnización del Municipio del que la escuela dependía. Sophie Amor era una niña gordita y tímida, para quien ir al

colegio desde los 4 hasta los 11 años resultó una pesadilla. «Quería desaparecer y hacerme invisible, pero sentía que todo el mundo me miraba, me señalaba con el dedo y se reía de mí. No podía andar por el pasillo sin que me dijeran algo insultante o me dieran un empujón. En un día normal, sufría ataques de pánico y palpitaciones en el cuello. Lo único que podía hacer para aguantar era meterme en mi propio mundo.»

A los 9 años, Amor intentó suicidarse tomándose una sobredosis de píldoras contra la epilepsia. A los 14 le diagnosticaron depresión aguda y la sacaron del colegio. «Yo no diría que

tengo una vida, simplemente existo», continuó Amor. «No salgo de casa por si veo a los que me atormentaron. Odio mi forma de ser, pero no puedo cambiarla.» Esta frase nos sitúa ante una dramática fractura interior que puede llegar a hacer intransitable la vida.

#### 4. El juicio sobre mi comportamiento

Podemos sentir vergüenza ante nuestro modo de comportarnos; por ejemplo, la persona colérica que una vez más se deja llevar por su furia o la persona que se ha dejado intimidar de nuevo o el perezoso que lamenta otra

vez el tiempo perdido o el borracho, el jugador o el drogadicto que a pesar de las promesas reincide. A la vergüenza por nuestra propia acción, la llamamos sentimiento de culpa o remordimiento. Muchos psicólogos, movidos por el afán de liberar a sus clientes de todo sentimiento negativo, se han empeñado en eliminar la vergüenza y la culpa, que tan destructivos pueden ser. Sin embargo, ambos son necesarios para una buena convivencia. Vergüenza y culpa son sentimientos que nos ayudan a dirigir la acción, pero, precisamente porque son muy poderosos, deben ser cuidadosamente educados. Sentir vergüenza por lo vergonzoso y sentirse

culpable cuando verdaderamente se es culpable, son afectos convenientes. Pero sentirse abrumado por la vergüenza, pendiente de los ojos de los demás, angustiado por el qué dirán, culpabilizado por algo que no pudimos evitar o de lo que no fuimos responsables, es una situación destructiva que debemos evitar con todos los medios a nuestro alcance.<sup>125</sup>

No olvidemos que los sentimientos están dirigidos a la acción.<sup>126</sup> Nos ayudan a evitar situaciones destructivas o a perseguir las convenientes. Tanto la vergüenza como la culpa se convierten en patógenas cuando se instalan como estado, cuando empantanan al sujeto



impidiéndole mejorar, escapar de la situación. Cuando los confesores recomendaban el examen de conciencia, el dolor de corazón y el propósito de enmienda, estaban recomendando una actitud muy provechosa, siempre que el «dolor de corazón» fuera una etapa de tránsito, un impulso a la acción, un motor de progreso.

## 5. La relación con los demás

Estos sentimientos sociales, que dependen en gran parte de la mirada ajena, nos obligan a meditar sobre nuestra relación con los demás. ¿Hasta qué punto deben importarnos? Hay

muchas personas que están esclavizadas por la opinión o el juicio de los otros. Pueden ser vanidosas —las que hacen cualquier cosa para ser elogiadas—, o pueden ser personas inseguras, que necesitan el apoyo constante de su entorno. Hace muchos años, William James, un gran psicólogo, distinguió entre la «personalidad íntima» y la «personalidad social». La primera está constituida por nuestra propia estructura mental, intelectual y afectiva. La otra depende de los demás, es la imagen propia que recibimos de los otros. Según James, la debilidad de la primera, la falta de consistencia o seguridad interior, fuerza a muchas personas a

dependen de esta imagen reflejada. «Un hombre tiene tantos yoos sociales como individuos que le reconocen existen». <sup>127</sup> Todos cambiamos de actitud al interaccionar con otros, pero en muchas personas aparece una «dependencia de la mirada ajena» que puede falsear, consumir o envenenar la propia vida. «Los fóbicos sociales —indica Marks— tienen miedo a aquellas situaciones en las que otra gente puede observarlos o formarse una opinión sobre ellos». <sup>128</sup> Burton, en su famosa *Anatomía de la melancolía* menciona un caso descrito por Hipócrates:

A causa de la vergüenza, sospecha,

timidez, no será nunca visto en el exterior, ama la vida en la oscuridad, y no puede soportar la luz o sentarse en lugares ligeramente iluminados; llevando el sombrero calado hasta los ojos, no verá ni será visto por su voluntad. No se arriesga a ir en compañía, por miedo a que pueda ser maltratado, deshonrado, excedido en gestos o discursos, o enferma; piensa que todas las personas le observan.

No podemos vivir desvinculados de los demás, pero tampoco disueltos en los demás.

Volveré a las descripciones de Sartre, que vivió angustiosamente este

problema. De niño sentía que «estaba condenado a gustar». Su conducta era la representación de los gestos que los otros esperaban de él. «Yo no poseía ninguna verdad. Mi vida, mi carácter y mi nombre estaba en mano de los adultos. Yo había aprendido a verme con sus ojos.»<sup>129</sup> La mirada de los demás era una tiranía que determinaba su comportamiento. Pero cuando estaba a solas, privado de ese andamiaje, no sabía lo que debía sentir, ni cuáles eran sus preferencias. Hasta tal punto se había identificado con el afán de gustar a los demás, que no acertaba a averiguar lo que le gustaba a él mismo. Esta misma situación se da en los pueblos

primitivos, en que la personalidad del grupo determina todos los sentimientos. Margaret Mead cuenta que durante su estancia en un poblado de la Melanesia sucedió un hecho dramático: una joven fue raptada por miembros de una tribu enemiga. Al encontrarse con los hermanos de la víctima les preguntó lo que sentían, y ellos respondieron: «Nada. Todavía no nos ha dicho el jefe lo que tenemos que sentir». Una situación parecida se daba o aún se da en mujeres a las que se había educado en una «abnegación» que las disponía a estar siempre a expensas de los demás, sin deseos, sin proyectos, sin decisiones propias.<sup>130</sup> Y un experto psicólogo,

Albert Ellis, advierte del peligro que supone para una persona sentir imperiosamente la necesidad de gustar a todo el mundo.<sup>131</sup> Éste es un deseo imposible de satisfacer y, por lo tanto, destructivo y patógeno.

Nuestra personalidad surge del equilibrio o desequilibrio entre nuestra estructura interna y las presiones de las otras personas. Para convivir bien con nosotros mismos, tenemos que acertar con el punto justo de dependencia e independencia de los demás. En *Aprender a vivir*; al hacer el repertorio de las condiciones necesarias para la felicidad, señalé que una de ellas era «mantener la autonomía correcta

respecto de la situación». Tenemos que vincularnos a los demás desde una estructura personal estable; de lo contrario viviremos una vida vicaria, a merced de los otros. No es posible convivir bien desde una personalidad blindada ni desde una personalidad ameboide. No podemos ser ni acero ni plastilina. Este asunto, que parece excesivamente abstracto, plantea uno de los mayores problemas educativos del momento, que implica dimensiones psicológicas y éticas. ¿Debemos ayudar a formar una personalidad integrada, fuerte, autónoma; o una personalidad flexible, relacional, que se acomode bien a situaciones cambiantes y



mercuriales? El pensamiento posmoderno ha justificado y promovido una subjetividad descentrada, modular, fragmentada, camaleónica.<sup>132</sup> Se habla con cierto regodeo de «personalidad pastiche», «yo frágil», «ego mudable», «sujeto múltiple». El posmoderno no se inmuta, más bien se enorgullece, si se le acusa de carácter débil. Eso es una demostración de tolerancia que le vacuna contra la intransigencia, el fanatismo y la crueldad. Suponen que todos los males desaparecerían si la gente no estuviera tan segura de las cosas. Helena Béjar, una socióloga muy inteligente, ha estudiado la mentalidad contemporánea en su libro *El ámbito*

*íntimo.*<sup>33</sup> Habla de «personalidad proteica», que supone una visión de la naturaleza humana maleable hasta el infinito, que suspende la idea de límite y acaba convirtiendo al yo en un *ensemble flou*.

¿Cómo debemos, entonces, educar a nuestros niños? ¿Fomentando una personalidad definida o una personalidad moldeable; atendida a sus principios o suficientemente flexible para acomodarse a la situación? ¿Cómo evitar la rigidez fanática sin caer en el relativismo acomodaticio? La flexibilidad evita los enfrentamientos y rupturas íntimas, pero acaba entregando al entorno la dirección de la conducta

individual. La absoluta disponibilidad del sujeto, su desprecio por la coherencia, elimina la responsabilidad y la voluntad. Lipovetski cree que «es la lógica del sistema experimental basado en la celeridad de las combinaciones, la que exige la eliminación de la “voluntad” como obstáculo a su funcionamiento operativo. Un centro “voluntario” con sus certezas íntimas, su fuerza intrínseca, representa un núcleo de resistencia a la aceleración de las experimentaciones; más vale la apatía narcisista, un yo lábil, el único capaz de funcionar sincronizado con una experimentación sistemática y acelerada». <sup>134</sup> El diagnóstico de Lasch

sobre la personalidad narcisista de nuestro tiempo, expuesto en *The Culture of Narcissism*, insiste en lo mismo: «Puesto que el individuo aparece dirigido por fuerzas externas, no puede ser responsable de sus acciones. Su única esperanza para sobrevivir es la huida, la falta de compromiso emocional, el rechazo a participar de forma alguna de vida colectiva o incluso en los incidentes propios de intercambio cotidiano».

Estamos fomentando una idea de libertad sin voluntad, y esto es un espejismo. Confundimos libertad con hacer lo que nos da la gana o lo que nos impone la situación y, como no somos

dueños de nuestras ganas ni de las motivaciones de nuestro entorno, acabamos no siendo dueños de nuestros actos.<sup>135</sup>

Ahora comprenderá el lector hasta qué punto la educación de nuestros hijos exige una profunda reflexión sobre nosotros mismos y sobre nuestro modo de vida. Volvamos al principio: Queremos educar para la felicidad. Si sólo educáramos para la felicidad individual, tal vez pudiéramos justificar que lo bueno es que sean agresivos, insensibles, narcisistas y explotadores. El modelo *tycoon* (tiburón) ha tenido gran aceptación entre los obsesos del éxito. Pero les recuerdo que la única

«felicidad individual» que debemos fomentar mediante la educación es la que cumple las reglas de las tres C. Ha de ser compatible con la felicidad de los demás, compartible por los demás, y cooperadora. Eso nos fuerza a buscar modos de hacer coordinar el proyecto personal de vida y el proyecto social. Necesitamos ser rigurosamente fieles a las normas que permiten el despliegue de la libertad, de la misma manera que debemos ser fieles a los automatismos lingüísticos si queremos hablar con soltura.

## 6. El sentimiento de fracaso

Una de las decisiones más trascendentales en nuestra vida es la de fijar nuestras metas. Si son muy altas, la probabilidad de fracaso es enorme. Si son muy bajas, la probabilidad de adocenarnos también lo es. ¿Debemos ser ambiciosos o humildes en nuestras pretensiones? En *Aprender a vivir* sostuve que uno de los requisitos fundamentales para la felicidad es «elegir las metas adecuadas» y en *La inteligencia fracasada* hablé también sobre el asunto.

La decisión es arriesgada porque la percepción del éxito o el fracaso no es nunca absoluta, sino diferencial. Es el resultado de una ecuación:

Sentimiento de éxito = expectativas  
— logros

Si las expectativas son desmesuradas, sufriremos por un fracaso previsible y evitable. Una poderosa tradición espiritual, que se da tanto en las religiones orientales, hinduismo, budismo, confucianismo, como en la filosofía estoica europea, insistía en que la ausencia de deseos, de proyectos, de ambiciones, es necesaria para ser feliz. «Si quieres ser rico, no tengas deseos.» La recomendación es sensata, pero difícil de seguir y posiblemente ciega frente a fuentes de creación convenientes. Pero



la solución actual, que consiste en incitar continuamente los deseos, nos ha convertido en unas personalidades insaciables, y esto nos tiene en situación perpetua de ansiedad o de descontento. Todos nos hemos vuelto niños caprichosos.

Se me ocurren tres consejos elementales:

Aprender a disfrutar con el bien que se tiene.

Competir con uno mismo y no con los demás.

Comprometerse en proyectos éticamente grandes.

No olviden que necesitamos el bienestar y la ampliación de posibilidades. Sentirnos cómodos y sentirnos nobles. Es llamativo que los psicólogos actuales den cada vez más importancia al compromiso ético como elemento importante para la salud mental.<sup>136</sup>

Pero con frecuencia los fracasos dejan una herida profunda. Las voces del fracaso pueden adueñarse de todo el escenario de nuestra conciencia. «Soy un fracasado» puede convertirse en un resumen contundente, aunque falaz, de nuestra biografía. Después hablaré de esto.

## 7. Aceptarse o cambiar

Los despachos de toda la tribu psi (psicólogos, psiquiatras, psicoterapeutas, expertos en *counselling* o en *coaching* etc.) están llenos de gente que quiere cambiar. Tal vez usted sea uno de ellos. El problema del cambio ha sufrido una profunda transformación en nuestra cultura. Al principio, el gran cambio era religioso —la conversión, la *metanoia*—, después fue moral y ahora psicológico. ¿Por qué el tema del cambio nos ilusiona tanto? En cada fecha señalada renovamos ambiciosos propósitos, como si el solo hecho de pensarlos avivara

energías dormidas. «Aún es tiempo todavía», nos decimos. Quien vive un presente angustioso necesita creer que puede conseguir un futuro mejor. Una de las causas más frecuentes de la depresión es el sentimiento de impotencia ante la realidad. Cuando creemos que no podemos hacer nada o que nuestras acciones producen efectos que no podemos controlar, tendemos a la pasividad y al desánimo. El sentimiento de la propia eficacia es euforizante y mejora de hecho nuestra capacidad de actuar. Anticipar el triunfo es a veces una profecía que se autorrealiza por el hecho de anunciarla.

Pero conviene ser sensatos. En cada

uno de nosotros hay cosas que podemos aceptar y cosas a las que no debemos resignarnos. Antes de empeñarnos en cambiar —o en que nuestros hijos cambien— conviene saber a qué nos estamos comprometiendo. Hay un sabio y viejo consejo formulado como una oración que todo el mundo puede rezar, sea o no religioso:

Que Dios me conceda serenidad

Para aceptar las cosas que no puedo cambiar;

Valentía para cambiar las que sí puedo

Y sabiduría para ver la diferencia.

## Conclusiones

Hasta aquí he hablado de los adultos y de las dificultades de la vida. Desde ese nivel debemos convertirnos en educadores, aprovechando algunas de las cosas que hemos estudiado.

1. Somos seres divididos, en diálogo o pelea con nosotros mismos. Necesitamos «sentirnos bien en nuestra piel», pero esto no podemos conseguirlo ahogando las voces de la crítica o intoxicándonos de presunción, sino acortando las diferencias entre nuestro yo ideal y nuestro yo real.

2. La relación con los demás es

necesaria, pero hay que saber ajustar bien la autonomía y la vinculación. Ni aislados ni deglutidos.

3. La vergüenza y la culpa, que son sentimientos sobre nosotros mismos, son necesarios, pero por su poderosa influencia necesitan ser sensatamente graduados. Sólo son buenos si conducen a la acción, si nos hacen progresar.

4. Para eludir el sentimiento de fracaso, debemos ser sabios en la elección de nuestras metas. Tres consejos: aprender a valorar lo que se tiene, competir con uno mismo, comprometerse en proyectos éticamente grandes.

# Capítulo 7

## *APRENDER A CONVIVIR CON UNO MISMO*

### 1. Un inciso sobre los sentimientos

Ahora se trata de sacar consecuencias prácticas. ¿Cómo conseguir que nuestros hijos, o nosotros mismos amortiguemos las disputas interiores, que proceden de nuestras propias contradicciones, o de un mal ajuste entre mi autonomía personal y mi



vinculación a los demás? Antes de responder, quiero hacer un breve discurso sobre nuestros mecanismos emocionales.

Conviene distinguir, y así lo he hecho en muchos de mis libros, entre sentimientos y estilos o hábitos afectivos. Los sentimientos son modos de evaluar lo que nos sucede, nos orientan en la realidad, indicándonos lo deseable o lo evitable, por ejemplo. Los problemas surgen porque a veces esos sentimientos no están bien adecuados a la realidad, y nos equivocan. Sentimos miedo ante cosas que no son realmente amenazadoras, o furia ante conductas que no son ofensivas. Nuestro carácter

se compone de hábitos sentimentales que hemos aprendido, y que nos llevan a responder de la misma manera a situaciones muy diferentes. Por ejemplo, con miedo o con agresividad o con depresión y huida.

Sentirnos avergonzados o culpables en una situación o después de un comportamiento, puede ser un sentimiento adecuado. Lo destructivo es sentirse constantemente avergonzado o culpable. Esos estilos afectivos derivan de la mezcla de varios ingredientes. Uno de ellos es la idea que tenemos acerca de nosotros mismos —lo que tradicionalmente se llama «autoconcepto»— y otro es la idea que

tenemos acerca de nuestra capacidad de enfrentarnos con los problemas. Lo que los psicólogos anglosajones llaman *coping*<sup>137</sup>

La idea que tengo de mí mismo la voy configurando durante la primera infancia, en interacción con los demás. Los niños, antes de los cinco años, se han formado ya una idea total de lo que son. En ese autoconcepto va implícita una evaluación. El niño, como el adulto, se considera valioso o despreciable, capaz o incapaz, con atractivo o sin atractivo. Siente estima o desprecio por él mismo, autoestima o autodesprecio. Estos sentimientos se convierten en fuente de ocurrencias, que a su vez

incitan a determinados comportamientos. Depresiones o audacias, huidas o enfrentamientos, optimismos o pesimismo derivan de ellos. Parece que administran el acceso a nuestras energías personales. Las evaluaciones básicas, positivas o negativas, se basan en dos creencias fundamentales:

Creencia en ser o no ser amado.

Creencias en ser o no ser capaz de algo.

La seguridad de ser incondicionalmente amado forma parte de la *seguridad básica*, uno de los grandes recursos personales.<sup>138</sup> Pero

conviene aclarar a los padres que mostrar un amor incondicional no significa aceptar incondicionalmente todo lo que los hijos pueden hacer. Una cosa es la relación amorosa fundamental y otra es la crítica o el rechazo de comportamientos concretos. Esta distinción debe mantenerse en el modo de reprender las faltas. No es lo mismo decir: «Eres malo o tonto o inútil» que decir «Has obrado mal, has hecho una tontería, o te has equivocado en esto». Aquéllas son críticas metafísicas, totales, inmodificables; éstas en cambio son concretas, derivadas del comportamiento, modificables.<sup>139</sup> Algo parecido sucede en las disputas

conyugales. «La existencia de golpes bajos durante las disputas es conocida por los terapeutas como un factor de mal pronóstico. Esos golpes bajos consisten en reproches o insultos por algo que la persona no puede cambiar, por ejemplo, el aspecto físico, la familia, los fracasos pasados». <sup>140</sup> Erickson cree que el niño aprende a confiar cuando es cuidado de forma consistente y cálida, pero advierte que esa confianza tiene que rediseñarse en cada etapa, por ejemplo, en la adolescencia. Además, acontecimientos importantes pueden resquebrajarla.

La segunda creencia, que fue estudiada sobre todo por Albert Bandura, se refiere a nuestra capacidad

ejecutiva, a nuestra eficacia para realizar metas.<sup>141</sup> Del resultado de ambas creencias va a depender parte de nuestros sentimientos y actitudes. Quien se siente incapaz de enfrentarse con la situación o desconfía del resultado de sus actos acabará sometido a sentimientos de miedo, pesimismo, o depresión. Esta creencia no puede basarse en palabras de ánimo, no se consigue jaleando sin fundamento, sino que se basa en la acción. Los educadores —de la misma manera que hacen los entrenadores— debemos dosificar las metas para que el niño sienta que progresa.<sup>142</sup>

De todo esto podemos sacar

conclusiones útiles para saber cómo criticar o reprender a un niño. Debe quedar claro que nuestra evaluación de su comportamiento no es un «suspenseo total», sino sólo parcial. Ejemplos de malas y buenas correcciones:

MAL: «Carlos, ¿qué es lo que te pasa? ¡Te portas siempre como un monstruo!».

BIEN: «Carlos, hoy te estás portando muy mal. Eso no me gusta nada...».

MAL: «Luis me ha dicho que lloraste todo el rato que estuve fuera. Eres un niño demasiado sensible».

BIEN: «Luis me ha dicho que



lloraste todo el rato que estuve fuera. Lo pasas muy mal cuando te separas de mí, ¿verdad?».

**MAL:** «Te metes demasiado con tu hermana; eres un niño muy malo».

*BIEN:* «*Te metes* demasiado con tu hermana, y eso no está bien».

Hay que advertir, por último, que la idea que tenemos de nosotros mismos, nuestra seguridad o inseguridad, no es un recurso permanente. Personas muy seguras pueden convertirse en seres acobardados, si están sometidos a un proceso de demolición interior, a situaciones de humillación y crueldad. Y lo mismo sucede con la inseguridad. El

encuentro con otras personas, el desarrollo de la propia vida, la consecución de metas, puede alterar el punto de partida. Afortunadamente, el destino no es tan inmutable como dicen.

Intentamos educar para un futuro largo, para toda la vida, no sólo para resolver los problemas inmediatos, las notas del colé, los problemas de la adolescencia, sino también para las futuras relaciones de pareja, la formación de una familia, el éxito en el trabajo. De la misma manera que el lenguaje que aprendemos en la infancia —y que entonces los niños utilizarán para hablar de niños— se empleará a lo

largo de los años para hablas de enamorados, de profesionales, o de padres, así también los hábitos infantiles tienen que poder expandirse después para acomodarse a situaciones no infantiles. Si recuerdan lo que dije antes sobre la felicidad —que integra el afán de bienestar y el de ampliar nuestras posibilidades vitales— entenderán que una buena relación de pareja debe satisfacer ambas cosas: debe ser placentera y a la vez reforzar nuestro ánimo, nuestra capacidad de acción, la evaluación que hacemos de nosotros mismos.

## 2. Elogio y crítica de la autoestima

Tras lo dicho, podemos comprender la importancia que se da actualmente a los sentimientos hacia nosotros mismos. Necesitamos experimentar por nosotros algún tipo de aprecio, de *autoestima*, por decirlo con una palabra de moda. Si hay un concepto que parece fundamental para una vida satisfactoria es el de «autoestima». Nada se puede hacer sin ella. Quien la ha perdido, ha perdido también la fuente primaria de su energía. Hace unos años, el Estado de California implantó un programa público para fomentarla, basado en la idea de que una baja autoestima es la causa del fracaso académico, del uso de drogas, del

embarazo en la adolescencia, de la dependencia del subsidio de paro, y de otra serie de males. Los políticos californianos no hacían más que utilizar ideas que pesaban en el ambiente como dogmas.

Pero un psicólogo tan partidario de la psicología positiva como Martin Seligman ha formulado una crítica rigurosa: «Los padres se esfuerzan por inculcar la autoestima a los niños. Esto puede parecer bastante inocuo, pero el modo en que lo hacen a menudo erosiona el sentido del valor del niño. Al hacer hincapié en lo que el niño “siente”, a expensas de lo que “hace” — aprender, perseverar, superar la

frustración y el aburrimiento, abordar los obstáculos—, padres y profesores están haciendo a esta generación de niños más vulnerables a la depresión». Viniendo de uno de los grandes expertos mundiales en depresión, la advertencia hay que tomársela en serio. Por otra parte, la insistencia excesiva en «hay que quererse mucho a uno mismo» está favoreciendo la aparición de un narcisismo egoísta.<sup>143</sup> Otros expertos, como McKay y Fanning, nos dicen que si eliminamos toda disciplina para que el niño «se sienta bien», estamos hundiendo su verdadera autoestima, que no consiste en evitar todo sentimiento desagradable o doloroso, sino en saber

enfrentarse a ellos cuando lleguen.<sup>144</sup>

William Damon dice algo parecido. La idea de que el niño no puede alcanzar metas significativas y respetar a otros sin quererse primero a sí mismo, ha implantado una indulgencia generalizada. Esta idea se basa en la creencia de que la autoestima *precede* al desarrollo saludable, y que se debe construir antes que ninguna otra cosa, con alabanzas y aceptación incondicional. Pero las correlaciones entre la autoestima y los resultados positivos no demuestran causalidad. Damon mantiene que la autoestima es el *resultado* del logro.<sup>145</sup>

Así pues, necesitamos la autoestima,

pero, tal como se entiende en general, puede resultar dañina. Antes señalé que la autoestima real es un sentimiento y una certeza: procede del hecho de sentirnos valiosos, y de sabernos capaces, es decir, de la «conciencia de la propia eficacia». El niño necesita sentirse valorado por lo que es (de ahí el amor incondicional), pero también por lo que hace (evaluación condicionada por normas o por valores). Los amores pueden ser muy estúpidos, y lo son cuando piensan que atenerse a reglas o poner limitaciones destruye la incondicionalidad del amor. A lo largo del proceso educativo, el niño tiene que sentir que va controlando poco a poco



su comportamiento. Tiene que ganar sus propias batallas para sentirse eficaz. Detrás, como fuente permanente de seguridad, debe sentir el apoyo y el amor de los padres y los educadores. Esto es especialmente importante, por ejemplo, en los problemas que pueden plantearsele en su trato con sus iguales, en la escuela. La interacción social va a influir en el modo de juzgarse. Los educadores básicos —con este nombre designo a padres y maestros— deben dar seguridad al niño para que él se enfrente con sus problemas, y sólo intervenir cuando veamos que el niño se siente desbordado por la situación.

Pero, además, debemos reconocer

que no hay normas de autoevaluación totales. Yo no puedo darme un aprobado o un suspenso total, porque soy un conjunto de rasgos y facultades demasiado complejo. Al autoevaluamos, con frecuencia, se produce un desequilibrio de la atención, que subraya en exceso algún aspecto de nosotros mismos. Hay que indicar que cada uno de nosotros es una peculiar identidad, un individuo único, que tiene las cartas que tiene y que de lo que se trata es de jugar bien con ellas.

### 3. ¿Orgullosos o humildes?

Me interesa hacer un *zoom* sobre la

autoestima, porque me va a servir para aclarar el complejo dominio en que se mueve este libro. Albert Ellis, un psicólogo de gran prestigio, ha sido tajante: «Perseguir o fomentar la autoestima es un esfuerzo destructivo y los esfuerzos terapéuticos estarían mejor encaminados a conseguir que la gente renuncie a la autoestima».<sup>146</sup> Así están las cosas, y comprendo que el lector se sienta un poco mareado. No hace mucho aparecía en Francia una explicable alarma que saltó a los medios de comunicación: ¿Favoreciendo tanto la autoestima, no estaremos formando una generación de egoístas y narcisos? El narcisismo de la cultura actual y su

obsesión por el cuidado de uno mismo y por la propia realización fue visto como un peligro por toda nuestra tradición religiosa. El cristianismo había valorado siempre la humildad y considerado que la soberbia era el principal pecado. Es creencia común que amar a los demás es una virtud, y amarse a sí mismo un pecado. Se supone que en la medida en que me amo a mí mismo, no amo a los demás. Cal— vino califica de «peste» el amor a sí mismo. Freud habla en términos semejantes. Lo identifica con el narcisismo, es decir, a la vuelta de la libido hacia el propio ser.

Erich Fromm, en su conocido libro

*El arte de amar*, propuso una idea del «amor propio» útil para este libro:

El amor genuino constituye una expresión de la productividad, y entraña cuidado, respeto, responsabilidad y conocimiento. No es un «afecto», en el sentido de que alguien nos afecte, sino un esforzarse activo arraigado en la propia capacidad de amar y que tiende al crecimiento y la felicidad de la persona amada. La afirmación de la vida, felicidad, crecimiento y libertad propios, está arraigada en la propia capacidad de amar, esto es, en el cuidado, el respeto, la responsabilidad y el conocimiento. Es verdad que las

personas egoístas son incapaces de amar a los demás, pero tampoco pueden amarse a sí mismas.<sup>147</sup>

Hasta aquí, la psicología. Es cierto que hemos de sentir un cierto aprecio por nosotros mismos para cuidarnos. En personas hundidas en la toxicomanía descubrimos un profundo desprecio y desesperanza íntima que les lleva a degradarse por autocastigo o por desolación. Pero no basta con la psicología. No basta tampoco con proporcionar a los niños y jóvenes habilidades psicológicas. Este libro se basa en una tesis que me parece clara, aunque choque contra el pensamiento

psicológicamente correcto, y que repito una vez más: Gran parte de los problemas que plantea nuestra vida personal o nuestra convivencia sólo pueden arreglarse mediante ciertas capacidades psicológicas. Pero no toda solución psicológica es buena o es suficiente. Por ejemplo, podemos pensar que la insensibilidad hacia los demás, la anestesia afectiva, nos evita muchos disgustos. En ese caso, habrá que recomendar el endurecimiento y convertir el corazón en roca. Ser seres empedernidos. Desde el punto de vista psicológico, podemos pensar que lo importante es ser afirmativos, competitivos, triunfadores, o todo lo

contrario. Les pondré como ejemplo los consejos de Cioran, un escritor francés de origen rumano, que defendió una moral de la baja estimación:

«Sólo importa una cosa: aprender a ser perdedor».

«Condición indispensable para la realización espiritual: haber apostado siempre mal»

«El placer de calumniarse supera, con mucho, el de ser calumniado».<sup>148</sup>

La prepotencia del triunfador puede hacernos añorar esta ascesis de la derrota, pero no me atrevería a recomendarla. Éste es un libro práctico,



y no me voy a enredar en una disputa teórica. Creo que Cioran no puede librarse de una sospecha de impostura, porque el amor de su esposa —que sin duda no pensaba lo mismo que él— le permitió escribir esas máximas tan nihilistas. El nihilismo de un autor siempre se sustenta en el no nihilismo de alguien, de sus lectores, sus amantes o él mismo.

La psicología no es una ciencia normativa, y no se pueden pedir peras a un olmo. Para pasar del nivel psicológico al nivel ético —cosa absolutamente necesaria— debemos prolongar el discurso de la autoestima con el *discurso de la dignidad*. La

dignidad tiene que convertirse en concepto educativo básico, porque todo nuestro modo de vida, nuestro sistema de derechos, el sentimiento de respeto, las conductas de ayuda, las políticas de igualdad, se fundan en él. Las morales religiosas coinciden en afirmarla. Así pues, debemos insistir en un triple fundamento de la propia identidad, que va desde lo más privado a lo más objetivo:

1. Sentimiento de ser amado incondicionalmente.

2. Sentimiento de ser valorado por nuestros actos.

3. Sentimiento de la propia dignidad.

Éste es un sentimiento bueno porque no nos encierra en nosotros mismos, sino que es el principio general de nuestra convivencia, al que nos aferramos para exigir a los demás respeto, y que nos exige respetar a los demás. Ésta es la autoestima infalible, el verdadero «amor propio», que recogen las recomendaciones que daba Erich Fromm.

En ella se basa también la «aceptación de uno mismo». No consiste en cerrar los ojos ante nuestras miserias o malas acciones, sino en recordar ese valor intrínseco, permanente, que reconocemos en todos los seres

humanos, y tratarlo con respeto, ternura y compasión. Hay varias situaciones en que los padres y educadores tienen que extremar su atención, a saber, cuando los niños o los adolescentes se enfrentan a problemas especialmente dolorosos.

Una enfermedad crónica (por ejemplo, la diabetes), una discapacidad, la homosexualidad en muchos casos, y, como máxima dificultad de aceptarse, la transexualidad, que es el choque entre la identidad psicológica y la identidad anatómica. El cuidado, el apoyo afectivo, la lucha contra creencias perturbadoras, la valoración de la identidad personal, la autonomía frente a las miradas ajenas, la clara afirmación

de la propia dignidad, y una comprensión profunda y cálida de las dificultades que experimentan, resultan estrategias elementales pero poderosas. En muchos casos, los padres necesitan sentirse apoyados ante problemas que los desbordan.

Varias terapias insisten en que hay «recuperar al niño que fuimos», para proporcionarle ahora los cuidados que necesitó entonces. Lo único que me interesa de ellas es que llaman la atención sobre una noción que parece importante para todo el desarrollo del libro: «el cuidado». Los antiguos hablaban del «cuidado de sí mismo» como camino hacia la perfección o la

felicidad. Éste es el cuidado del que corresponde hablar en este capítulo. Es la verdadera definición de buen amor a uno mismo. Pero hay también un «cuidado del otro», del que tendremos que hablar mucho en los capítulos siguientes.

La idea de «dignidad» y los sentimientos que la acompañan — respeto, estima, protección, cuidado— son el fundamento ético de la convivencia. Por eso es imprescindible educar para la dignidad, que es educar para una empresa grande, poderosa y salvadora: conseguir que el ser humano pase de ser un animal listo a ser un animal digno.

Ya tenemos situado el diseño educativo para favorecer la convivencia con uno mismo.

Se trata de favorecer la seguridad básica (basada en el amor), el sentimiento de autoestima (basado en la acción), y el sentimiento de la propia dignidad (basado en la afirmación ética). ¿Cómo y cuándo se adquieren estos hábitos? De esto tratan los tres apartados siguientes.

#### 4. La seguridad básica

La seguridad básica, que deriva del sentirse querido, aceptado, acogido, cuidado, se adquiere en la primera

infancia. Es la urdimbre afectiva básica del niño con sus padres o con sus cuidadores más cercanos. En el caso de que no exista puede reconstruirse mediante alguna relación básica con otra persona. Hay adolescentes o adultos, carentes de este sentimiento, que lo adquieren cuando se enamoran o se sienten queridos por alguien. Por eso, como veremos después, la elección de pareja puede considerarse como el trenzado de una segunda urdimbre afectiva, que puede, en muchos casos, ser la primera.

Aunque parezca raro, las investigaciones muestran que esa



«seguridad básica», esa confianza básica, la favorecen los padres no sólo mostrando el cariño, el cuidado, sino también introduciendo límites, ordenando el mundo del niño y su comportamiento. Brazelton lo explica con gran claridad:

Un niño mimado puede buscar desesperadamente la comprensión y una estructura, sabe que es incapaz de controlarse y su angustia se dispara cuando su entorno no le controla. El aspecto más grave de esa educación ineficaz es que el niño no tiene ninguna posibilidad de controlar sus propias frustraciones. La enseñanza del control

de sí mismo y de los métodos para soportar la frustración representan para los niños un regalo inestimable. La disciplina es, sin duda, la tarea más difícil para la mayor parte de los padres, entre otras cosas porque evoca su educación. Hay medidas de corrección —aislar al niño, mandarle a su habitación, prohibirle jugar— pero esos métodos deben estar seguidos de una explicación, destinada a asegurar al niño que puede controlarse. Durante el tercer año los niños están ávidos de límites firmes, fiables, con tal de que estén acompañados de un poco de cariño. Los padres les enfrentan con sus expectativas y con las normas

exteriores. A los 4 años, un niño vulnerable tiene necesidad de que se le dé seguridad —como todo niño— haciéndole responsable de las consecuencias de sus acciones, hayan sido intencionales o no. La disciplina es importante para ayudar al niño a sentirse seguro, particularmente cuando se enfrenta a sus nuevos sentimientos de cólera, y esta importancia se hace evidente en ausencia de toda disciplina. Un niño sin disciplina está a merced de su impulsividad. Sus sentimientos le espantarán.

Según Selma Fraibeerg, un niño al que no se le detiene cuando él sabe que

debería hacerse, piensa que su comportamiento no tiene importancia. «Mis parientes no me quieren lo suficiente para decirme que me detenga.» La disciplina es una enseñanza. Tiende al progreso, anticipa el futuro. Es respetuosa con la persona. «Sabemos lo que eres capaz de hacer. Puedes aprender a dominarte y entonces no tendremos que intervenir.» Éste es el mensaje que han de lanzar los padres.<sup>149</sup>

## 5. La autoestima social

A los tres o cuatro años, al niño comienza a preocuparle la aceptación social. El vínculo entre esta

preocupación y la autoestima es muy estrecho. Los niños entre los seis y los ocho años quieren ganar prestigio ante los demás. Los patios de recreo son sitios de gran complejidad social. «Conflictos, alianzas, celos, exclusiones, expulsiones, humillaciones, representan, en efecto, parte de la cotidianidad de cada alumno. Lo mismo ocurre con la competición y la comparación social.»<sup>150</sup> Los niños se entregan, sin que muchas veces lo sospechemos, a muy atentas comparaciones sociales. Si se lo pedimos, clasifican con precisión a sus compañeros en los distintos campos.<sup>151</sup> Y ellos también se evalúan a sí mismos,

a través de la imagen que les reflejan los demás, y esta imagen puede resultarles conflictiva.

Daré un consejo a los padres: Tomen siempre en serio las dudas y quejas de sus hijos cuando hacen un juicio sobre sí mismos. El esfuerzo merece la pena. De entrada, iniciando con el niño un diálogo sobre este tema, mostrándose interesados y atentos a sus dudas, se le ayuda a que más tarde, cuando sea adulto, sepa utilizar lo que se denomina el «apoyo social»: hablar con los íntimos de sus dificultades para obtener, a cambio, informaciones o emociones positivas. Esto jugará un papel importante en la autoestima. Luego,

gracias a sus consejos y experiencia, le ayudarán a relativizar sus inquietudes.

Estas recomendaciones pueden resultar demasiado abstractas, por lo que les propongo algunos ejemplos para ayudarles a ponerlos en práctica. El primero lo tomo del libro de André y Lelord, *Autoestima*.

CONSEJO: Tómese tiempo para escuchar atentamente a su hijo, para hacerle precisar todo su pensamiento y sus preocupaciones, antes de comenzar a tranquilizarle. DIGA: «¿Te da miedo no ser lo bastante guapa, es eso? Voy a decirte lo que pienso pero, primero, dime, ¿por qué te preocupa tanto algo

así? ¿Desde cuándo lo piensas?

CONSEJO: Evite minimizar la importancia de sus preocupaciones. NO DIGA: «Oh, vamos, hay cosas mucho más graves en la vida: los niños africanos que se mueren de hambre no hacen este tipo de preguntas». DIGA: «Ya veo que te preocupa haberte enfadado con Fanny. Me da la impresión de que te entristece de verdad. Lo comprendo, no es agradable enfadarse con los amigos, incluso a los adultos les pasa...».

CONSEJO: Intente mostrar a su hijo que sus dudas, probablemente, las comparten otros niños. DIGA: «¿Crees que la maestra prefiere a los demás



antes que a ti? ¿No piensas que a veces también los demás tienen la impresión de que la maestra no los quiere?»

CONSEJO: No intente tranquilizarle demasiado pronto, comprendiendo apenas su problema. NO DIGA: «Ah, ¿eso es lo que te preocupa desde el lunes? Pero si no es nada, querido, no tiene importancia en absoluto». DIGA: «Vaya, ¿eso es lo que te preocupa desde el lunes? Bueno, muy bien, prefiero que me lo hayas dicho, no entendía lo que te pasaba. ¿Quieres que hablemos un poco más?»

CONSEJO: Si cree que puede dar respuestas a su hijo, intente primero hacerle pensar en sus propias

soluciones. DIGA: «¿Cómo podemos conseguir que la maestra se ocupe más de ti?». <sup>152</sup>

No pretenda resolver todos los problemas de su hijo. Él tiene que afrontar solo cierto número de dificultades. Procure, simplemente, que pueda asumirlas, sabiendo que tiene todo su apoyo, e intervenga sólo si su hijo se ve claramente superado o angustiado. Hablar no basta, pero es el primer paso para que al niño se le ocurra —con su ayuda— alguna solución. No olvide que lo importante es que sienta que puede hacer algo. El sentimiento de impotencia es lo

verdaderamente destructivo, produce un pesimismo profundo y peligroso, que realimenta la impotencia, y puede conducir a la depresión. Para evitarlo conviene cuidar alguna de las ideas. Por ejemplo, en la edad escolar, los niños empiezan a desarrollar creencias acerca de muchas cosas, entre ellas sobre por qué tienen éxito y por qué fracasan. Elaboran teorías acerca de lo que pueden hacer, si es que pueden hacer algo, para convertir el fracaso en éxito. Dichas teorías constituyen el fundamento de su optimismo o pesimismo básico. Volveremos a un ejemplo, esta vez tomado de Martin Seligman:

A sus siete años, Tamara es mucho más fuerte que la mayoría de las niñas de su edad, pero tiene una coordinación menor que los demás chicos de su barrio.

Su madre la matricula en clases de ballet para ayudarla a desarrollar sus habilidades motoras. Tamara está emocionada e impaciente por empezar. Una semana antes de que empiecen las clases, Tamara y su madre van a comprar el vestido de ballet. Tamara elige unos leotardos de color rosa y un traje de bailarina y unos leotardos blancos. Cada noche, Tamara se pone su vestido de bailarina y baila por toda la casa.

—Mira, mamá. Soy una bailarina. Me muero de ganas de empezar las clases para ser una bailarina de verdad. ¡Cuando sea mayor seré la mejor bailarina del mundo!

Cada noche, mientras Tamara se viste, su madre pone un disco para que baile al son de la música. Observa los giros de su hija. A menudo, Tamara pierde el equilibrio y acaba tendida en el suelo. Sin desanimarse, Tamara se vuelve a levantar y sigue saltando al compás de la música.

El martes por la tarde empieza la primera clase de Tamara. Su madre la lleva a la academia y observa a las demás niñas, más esbeltas que su hija,

corriendo por la sala. Tamara le da un beso de despedida a su madre y entra en la sala con la profesora. Cuando su madre regresa al cabo de una hora, Tamara está llorosa.

Tamara: Me ha ido mal. Las demás niñas lo hacen mejor que yo. Yo me caigo y ellas no. La señorita Harkum nos enseñó cómo saltar y mover los brazos de una manera muy bonita, pero yo sigo tropezando y pongo las manos mal.

Madre (consolando a Tamara): Siento que lo hayas pasado tan mal. Sé que es doloroso sentir que no eres tan buena como otras niñas. Muchas veces, mamá también se siente decepcionada, como cuando voy a trabajar y no me sale

el trabajo tan bien como quería. Eso hace que me sienta molesta. Pero ¿sabes lo que hago cuando eso sucede? Sigo probando, y casi siempre acabo haciéndolo mejor. Tengo una idea. Vamos a saludar a la señorita Harkum y le pediré que me enseñe a mí ese paso de baile; luego, tú y yo iremos a casa.

Algunas de las creencias que niños y adultos tenemos se convierten en fuente de actitudes vitales, de sentimientos a veces desajustados y patógenos. Son creencias que falsean algunos aspectos de nuestro modo de comprender nuestra relación con el mundo. Señalaré alguno de los errores más tóxicos:

1. *Generalizan arbitrariamente en la duración como en la extensión del hecho.* Por ello, en vez de usar el «siempre» o el «todo el mundo» conviene decir «algunas veces» o «algunas personas». «La señorita Julia es injusta» en vez de «Todos los profesores son injustos». «El fútbol se me da fatal» en vez de «Soy un desastre en los deportes». «A Tony no le caigo bien» en vez de «No le caigo bien a nadie».

2. *Seleccionan sólo la información que confirma su creencia.* Valoran una experiencia centrándose en un detalle específico e ignorando otros más



relevantes. «La maestra no me quiere porque hoy le ha dejado el mejor cuento a otro niño.»

3. *Mantienen una incorrecta atribución de las causas.* Hay niños que eluden la responsabilidad propia transfiriéndola a algo externo: «He suspendido porque el profesor me tiene manía». Otros, en cambio, se echan la culpa de cosas que están fuera de su control, como sucede a algunas víctimas del acoso escolar. Educar la responsabilidad significa distinguir muy bien aquellas cosas de las que soy directamente responsable, y aquéllas de las que no lo soy.

## 6. El aprendizaje de la dignidad

Forma parte de la educación ética. El principio «Debemos respetar la dignidad de todos los seres humanos» hay que relacionarlo con el sentimiento de justicia que tienen espontáneamente los niños. No hay que hacer daño a los demás, hay que respetar a todos, defender sus derechos, ayudarlos cuando lo necesiten. Los niños pequeños sienten compasión, y fomentar esa empatía puede resultar también una ayuda. El reconocimiento de la «dignidad» como fundamento de toda la convivencia, debe tratarse después sistemáticamente, cada vez de una forma más reflexiva y

conceptual en toda la enseñanza secundaria.

## 7. El lenguaje, gran herramienta

La convivencia es un fenómeno comunicativo, y aunque podemos comunicarnos de muchas maneras —con lenguajes no verbales, gestos, acciones, actitudes— la palabra es el lenguaje fundamental, el que nos permite entender a los demás y entendernos a nosotros mismos. Por eso doy tanta importancia a la forma de relacionarnos lingüísticamente. La conversación es la gran metáfora de la convivencia. Mientras que el monólogo lo es de la

soledad. Una conversación no depende de una sola persona, sino de la interacción de varias. No es la suma de lo que cada uno ha dicho, sino un fenómeno nuevo, emergente, que amplía las posibilidades de los conversadores o las limita. Hay conversaciones estimulantes y conversaciones deprimentes. Las parejas funcionan bien cuando establecen entre ellas una conversación atenta, variada y animosa.

Me parece importante el modo como hablamos al niño, porque le estamos enseñando a hablar a los demás y a hablarse a sí mismo. Este último aspecto es el que debemos tratar en este capítulo. Nos pasamos la vida

conversando con nosotros mismos, comentando lo que nos sucede, animándonos o desanimándonos, aclarando nuestro comportamiento, controlando los impulsos. Los educadores, al dirigir la reflexión del niño mediante la conversación, están fomentando modos adecuados de gestionar su vida interior a través de la palabra. Están poniendo en práctica de forma espontánea lo que los terapeutas hacen de modo sofisticado. Robert Gerzon, en su obra *Encontrar la serenidad en la era de la ansiedad*, escribe: «El cambio psicológico tiene lugar cuando el tipo de conversación que genera problemas cambia al tipo

que genera soluciones. La terapia cognitiva es la herramienta más eficaz para hablar con uno mismo, es una clase de conversación interior. La terapia conductista se centra en cambiar las acciones y las conductas, que a su vez cambiarán la conversación interior — por ejemplo, es muy poco probable que una persona siga diciendo “no puedo subir en ascensor” después de haberlo hecho varias veces con éxito—. Los medicamentos como el Prozac alteran la mezcla de neurotransmisores en las sinapsis del cerebro, cambio bioquímico que puede dar como resultado una espectacular transformación en nuestra conversación interior. La tradicional

charla terapéutica transforma la conversación interior a medida que el paciente va interiorizando gradualmente el diálogo terapéutico. Puesto que un cambio con éxito siempre implica un cambio hacia una conversación interior más eficaz, es normal dirigirse directamente a la fuente». <sup>153</sup>

Martin Seligman ha puesto en práctica un Programa para la Prevención de la Depresión en Pennsylvania. Una de las técnicas es luchar contra los «pensamientos automáticos», contra la «rumia interna» que impide la conversación interior. Laurie, alumna de sexto curso, cuenta así su aprendizaje:

¿Sabes cuántas veces tienes unas palabras o una canción dándote vueltas en la cabeza una y otra vez? Hace tiempo mis padres me llevaron a ver un espectáculo llamado *El hombre musical*, y durante una semana no pude apartar la letra de una de las canciones de mi cabeza, y eso que el espectáculo ni siquiera me había gustado mucho.

Bueno, pues Karen nos enseñó que también tenemos palabras, frases, pensamientos que nos decimos a nosotros mismos, y que están dando vueltas en la cabeza,

Al principio creí que estaba loca, pero nos ayudó a prestar atención a esos pensamientos, y tenía razón. Karen nos



lo enseñó poniendo en marcha un cronómetro, y cada vez que pitaba teníamos que escribir lo que estuviéramos pensando en ese momento. A veces estaba pensando cosas como «Mi pelo es muy feo» o «No le gusto a ningún niño».

A veces tenía pensamientos alegres, pero casi nunca lo eran.<sup>154</sup>

Para conducir bien una conversación —sea con un niño o con un adulto— conviene recordar la facilidad con que pueden dispararse automatismos lingüísticos no queridos, que llevan el diálogo por malos derroteros. Pondré un ejemplo más, tomado también de André

y Lelords:

De regreso a casa, una niña le dice a su madre: «Mamá, en la escuela, Ángela y las demás nunca me cogen para jugar». A su entender, ¿cuál es la respuesta que mejor ayudará a esta niña que duda de sí misma?

Respuesta A:

«Ángela es una idiota y sus compañeras también, no les hagas caso. Te quedas jugando tranquilamente en tu rincón. Y si no se portan bien contigo, iré a ver a la maestra».

Respuesta B:

«¿Ah, caramba! ¿Y eso te pone triste? Bueno, cuéntame, ¿Qué es lo que te dicen exactamente? ¿Y qué haces tú entonces?»

Respuesta C:

¡Ah! ¿nunca te cogen para jugar? Ya veo, ya veo... Y te acuerdas de cuando eras pequeña y los mayores no querían jugar contigo, ¿verdad? Y por eso este año tus notas son menos buenas... Te da miedo no ser interesante, que nadie te quiera ya...»

Ha respondido usted A:

Algo intervencionista, ¿no? El riesgo es que la niña llegue a la conclusión de

que: 1) Las personas que la rechazan o la critican carecen de valor, lo que supone un modo artificial de proteger su autoestima; 2) sin su madre o sin defensor, no puede ser socialmente reconocida, lo que tampoco es bueno para su autoestima.

Ha respondido usted B:

¡Buena respuesta! Antes de tomar posición, intenta usted comprender cómo ve el niño la realidad. Beneficios para la autoestima: sintiéndose importante y respetado, el niño participará en la búsqueda de soluciones.

Ha respondido usted C:

Es usted bastante intrusivo e interpretativo. Peligroso para la autoestima. Si las interpretaciones son ciertas, el niño pensará que es transparente para la mirada del otro, que sus padres son omnipotentes y comprenden mucho mejor que él lo que ocurre y lo que debe hacerse. Y en algunos esta sensación dura toda la vida... En cambio, si las interpretaciones son falsas, el niño se sentirá solo e incomprendido: ni siquiera sus padres pueden acercarse a él...

## Conclusiones

Forzosamente he tenido que dejar

muchos temas en el tintero. Procuraré retomarlos en alguno de los «Cuadernos de primeros auxilios pedagógicos» que proyecto.

De lo expuesto en este capítulo, me gustaría que recordaran lo siguiente:

1. En la primera infancia se va configurando la idea que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto) y la evaluación correspondiente (autoestima).

2.. La evaluación básica se funda en dos creencias: 1) Creencias en ser o no amado. 2) Creencias en ser o no ser capaz de algo.

3. La seguridad básica se funda en la

seguridad de ser amado, pero esto implica también la experiencia de recibir el «cuidado» adecuado, la ayuda para aprender a regular las propias emociones, la fijación de límites y normas claras de actuación.

4. El sentimiento de eficacia se facilita mediante una apropiada pedagogía de las metas.

5. Conviene fomentar los recursos psicológicos del niño —por ejemplo, la autoestima, las habilidades sociales, la capacidad para resolver conflictos—,

pero sin olvidar que la psicología no es la encargada de proporcionar las soluciones jerárquicamente más altas. Como criterio general podemos decir

que son buenos aquellos sentimientos o recursos afectivos que pueden prolongarse en un comportamiento éticamente bueno. Si la autoestima lleva al engreimiento o al narcisismo, la autoestima es mala. Que un «hitler» tenga alta autoestima es una mala noticia. Si la autoestima lleva a la creación, a la generosidad, a la ampliación de posibilidades, es buena. La acción vuelve a ser el definitivo banco de pruebas de nuestras soluciones.

6. El sentimiento de autoestima (sentirse bien) ha de ser prolongado con el sentimiento de la dignidad de todos los seres humanos. Por esa razón, es



imprescindible que la dignidad se convierta en el núcleo central de la educación. Para ello necesitamos elaborar una pedagogía de la dignidad, que lleva aparejada el respeto hacia los demás y hacia nosotros mismos.

7. El lenguaje es la gran herramienta para la convivencia. Nos permite comunicarnos con los demás y con nosotros mismos. De aquí deriva la importancia que doy a los modos de conversar, de reprender, o de analizarnos.

Despedida

Me gustaría terminar este libro con

el retrato del «buen ciudadano», porque resume la más elaborada creación de la inteligencia social, y es preciso reivindicar su grandeza. La ciudadanía no es esa masificación mediocre con que a veces se la confunde, «el vulgo errante, municipal y espeso», del que habló el exquisito Rubén Darío. La Ciudad pretende convertirnos a todos en aristócratas, es decir, en protagonistas de una vida noble. En términos metafísicos, la «persona humana» es anterior al «ciudadano», pero en la realidad, en el transcurso histórico, es la Ciudad la que proporciona el contenido a esa personalidad.

Buen ciudadano es el que sabe convivir bien, el que ayuda a crear una sociedad que aumente el bienestar de cada individuo, amplíe sus posibilidades vitales y defienda su dignidad. Aquel que es consciente de que su libertad depende de la vinculación a los demás, de que sus derechos emergen de un sistema de relaciones y reciprocidades del que no puede desligarse sin convertirse en un parásito. Se siente autor de un Gran Proyecto Ético, para colaborar en el cual debe fomentar las grandes virtudes de la inteligencia social: la sociabilidad, la compasión, la lucidez crítica, el respeto, la valentía, la

capacidad de disfrutar con lo bueno y de indignarse contra lo malo, el ánimo, el afán incansable de crear. Crear es hacer que algo valioso que no existía, exista. La realidad está ante nosotros en estado bruto, esperando que descubramos en ella las mejores posibilidades. Buen ciudadano es el que se esfuerza en realizar su proyecto privado de felicidad colaborando al mismo tiempo a la felicidad pública. Es el poeta de la acción.

Somos testigos de una permanente labor de construcción mutua. La Ciudad crea al ciudadano, y el ciudadano construye la Ciudad. En esta prodigiosa

interacción vivimos todos. Escher supo expresarlo en un contradictorio dibujo que puede servir como emblema de todo lo que he dicho:



Vivimos en una tupida urdimbre de influencias. Estamos implicados en una constante e inevitable actividad

educativa, buena o mala. Por ello repito con tanta insistencia que «para educar a un niño hace falta la tribu entera», y que necesitamos una movilización educativa de la sociedad. Se trata de hacer consciente y responsablemente lo que hacemos queriendo o sin querer. Le animo a que participe en ese proyecto mandando un correo a [movilizacioneducativa@telefonica.net](mailto:movilizacioneducativa@telefonica.net). Hasta pronto.

## NOTAS

1 Merleau-Ponty, M.: *Humanismo y Terror*, Leviatán, Buenos Aires, 1956: «Una sociedad vale lo que valen en ella

las relaciones del hombre con el hombre» (p. 8). En el último libro publicado de Zubiri —*Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica* (Alianza, Madrid, 2006)— se insiste una vez más en que individuo y sociedad son realidades simultáneas. No hay anterioridad de lo uno o de lo otro. La individualidad —la personalidad— va emergiendo, a mi juicio, de una tupida y permanente red de relaciones; se destaca de ella, no se independiza de ella. Salovey, P. y Rothman, A. J., en su obra *Social Psychology of Health*, Psychology Press, Nueva York, 2003, estudian la influencia positiva de las relaciones sociales para la salud. A

mitad de los 70 se realizaron muchas investigaciones sobre el «apoyo social» (*social support*). Se mide por un índice de vínculos sociales llamados Integración Social. Incluye el estado civil, la familia cercana, los amigos, la participación en actividades de grupo, las afiliaciones religiosas.

2 Haré un breve resumen de las principales propuestas:

*Movimiento de educación emocional* Tuvo gran repercusión tras la aparición del libro de Goleman, *La inteligencia emocional*. Pretende educar las emociones, controlar las propias y comprender las ajenas.

*Movimiento de salud mental,*



entendida en un sentido amplio, como el correcto desarrollo de las capacidades psicológicas, emocionales sociales y espirituales. En el Reino Unido ha sido fomentado por el Departamento de Educación. Define la «salud mental» en un sentido muy amplio, que incluye: 1) el desarrollo psicológico, emocional, intelectual y espiritual; 2) iniciar y mantener relaciones personales satisfactorias; 3) utilizar y disfrutar de la soledad; 4) ser consciente de los demás y sentir empatía; 5) jugar y aprender; 6) desarrollar un sentido del bien y del mal; y 7) resolver los problemas y aprender de ellos. Es fácil comprobar la cantidad de aspectos que se incluyen en

esta definición de salud mental (Puede verse el documento publicado por el Department of Education and Skills (DfES) en 2001: *Promoting Children's Mental Health within Early Years and School Settings*).

*Movimiento de educación del carácter.* Toma el concepto clásico de carácter como conjunto de hábitos morales —buenos o malos—. Su lema es: «Conocer el bien, amar el bien, realizar el bien». En Estados Unidos tiene una gran aceptación.

*Movimiento de Psicología positiva,* encabezado por Martin Seligman y un nutrido grupo de psicólogos anglosajones, pretende recuperar desde

el punto de vista psicológico las nociones de felicidad, carácter, virtud (*strength*). La revista *Time* acaba de dedicarles el tema de portada.

*Movimiento de educación para la convivencia.* Tiene como finalidad fomentar habilidades sociales. Se lleva a cabo mediante cursos, talleres, etc. Incluye la educación para resolver conflictos, la educación para la paz, para la igualdad, etc.

Movimiento para fomentar comportamientos pro sociales.

Movimiento para aumentar el capital social (Putnam, Fukuyama).

*Movimiento de Educación ciudadana* (Citizenship). En Estados

Unidos ha habido tradicionalmente asignaturas de Educación para la democracia. Pertenece a la más pura tradición «republicana» (Franklin, Jefferson, Dewey). En 1998, la UNESCO publicó el documento *Civic education: a passport to peace*, en el que se decía: «Un concepto amplio de educación cívica es el más adecuado para las actuales sociedades multiculturales». Propone el programa *The New Civic*, un atractivo paquete de materiales docentes que expresan un concepto amplio de educación cívica.

*Movimiento de Servicios a la Comunidad (Community Service)*. Es una educación de tipo práctico, que

pretende desarrollar en los alumnos los hábitos de ayuda y de responsabilidad social.

*Movimiento de educación en valores.* Es una educación más formal que puede impartirse a través de una asignatura de ética. Conceptual más que práctica.

*Movimiento de filosofía para niños.* Intenta introducir al niño en la argumentación sobre problemas éticos.

Movimientos religiosos.

La bibliografía sobre estos temas es abrumadora, por lo que sólo voy a citar algunos libros especialmente significativos. Mitchellson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E.: *Las*

*habilidades sociales en la infancia*,  
Martínez Roca, Barcelona, 1987.  
Lickona, T.: *Educating for character*,  
Bantam Books, Nueva York,

En [www.joseantoniomarina.net](http://www.joseantoniomarina.net)  
pueden encontrar resumidos muchos de  
los libros que he consultado.

3 Eibl-Eibesfeldt, I.: *Odio y  
altruismo*, Salvat, Barcelona, 1995. En  
*Learning to live together* (Oxford  
University Press, Oxford, 1994), David  
Hamburg y Beatrix Hamburg estudian  
este problema. El ser humano tiene una  
necesidad ancestral de formar grupos,  
pero estos grupos han sido de tamaño  
reducido durante la mayor parte de la  
historia de la humanidad y en estos

grupos es en los que se ha producido la socialización de los niños hasta la revolución industrial. A partir de este momento, los niños se socializan en entornos progresivamente más complejos e interconectados y los grupos o las sociedades que quedan en desventaja vuelven a formas de socialización primitivas, que recurren de nuevo a la violencia como forma de relación con lo que no conocen, con los otros. Pero Hamburg no considera que los grupos humanos primitivos no fuesen violentos, porque sí lo eran, y se pregunta cómo se puede llegar a convivir sin que la violencia sea el medio primario de relación. En todo

caso, la agresividad antes era un factor menos complicado en la socialización de lo que es ahora. Para Hamburg, formamos grupos como mecanismo de supervivencia; el primordial de ellos es la familia. Otra perspectiva sobre esto es la Cyrulnik, en *El encantamiento del mundo* (Gedisa, 2002), donde explica que las personas sentimos una atracción por vivir con los demás que tiene un origen evolutivo (es una forma de asegurar la supervivencia) y que proviene también de lo que pensamos sobre el mundo, de la cultura, a través de la que nos explicamos la vida.

4 Shonkoff, P. y Phillips, D. A. (eds.): *From Neurons to*



*Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington, D.C., 2000. Este libro me parece especialmente importante. Durante dos años y medio, diecisiete especialistas evaluaron y dieron una visión unificada del estado de nuestros conocimientos sobre el desarrollo infantil, con dos objetivos principales: 1) Conseguir que la sociedad pueda usar esos conocimientos para aumentar el capital social de la nación y la vitalidad de sus instituciones democráticas. 2) Conseguir que la sociedad use esos conocimientos para educar, proteger y asegurar la salud y el bienestar de los niños. Este enfoque

práctico hizo que los autores elaboraran una serie de propuestas al Presidente de EE.UU.

5 Doi, T.: *The anatomy of dependence*, Kodansha, Tokyo, 1981.

6 Murase, T.: «Sunao: a central value in Japanese psychotherapy» en Marsella, A. y White, G. (eds.), *Cultural conceptions of mental health and therapy*, Dordrecht, Reidel, 1984.

7 Harris, M.: *Introducción a la antropología general* Alianza, Madrid, 1993. Edward Wilson ha insistido en el papel del altruismo para la supervivencia en muchas de sus obras, por ejemplo, *Sociobiología. La nueva síntesis*, Omega, Barcelona, 1980.

8 Lutz, C. A.: *Unnatural Emotions*, The University of Chicago Press, Chicago, 1988.

9 Briggs, J.: *Never in anger; portrait of an Eskimo family*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1970.

10 Rodríguez Adrados, R: *Sociedad, amor y poesía en la Grecia antigua*, Alianza, Madrid, 1995.

11 Saint-Exupéry, A.: *Citadelle*, en CEuvres, NRF, París, 1959.

12 Ésta es la idea de los filósofos comunitaristas, que no ven posibilidad de fundamentar una ética individual desgajada de la comunidad. Mulhall, S. y Swift, A.: *El individuo frente a la*

*comunidad*, Temas de Hoy, Madrid, 19%.

13 He expuesto esta teoría de la felicidad en *Aprender a vivir*, Ariel, Barcelona, 2004.

14 La distinción entre estos dos grandes tipos de motivación (bienestar y progreso) está presente, de manera más o menos sistemática, en muchas teorías psicológicas. Tomás de Aquino, recogiendo una larguísima experiencia, hablaba de los «bienes concupiscibles» y de los «bienes arduos». Aquéllos se relacionaban con el placer y éstos, en cambio, con el esfuerzo, con el afán de emprender grandes empresas. Maslow distinguió la motivación dedicada al

placer y a la conservación, de la orientada a la realización personal. Bandura considera que la búsqueda del sentimiento de autoeficacia es un impulso poderosísimo. Erich Fromm subrayó la necesidad de una actividad productiva, creadora, para ser feliz (Fromm, E.: *Ética y Psicoanálisis*, Fondo de Cultura Económica, México, 14.<sup>a</sup> ed., 1986). Un famoso psicólogo infantil, Jerome Kagan, ha defendido que el niño no sólo se rige por el principio del placer, como defendía Freud, sino que está orientado al comportamiento moral. Seligman distingue entre placeres y gratificaciones. Éstas derivan de nuestras virtudes personales {La

*auténtica felicidad*, Vergara, Barcelona, 2003). Nuttin (*Théorie de la motivation humaine*, Presses Universitaires de France, 1980) afirma que hay una «tendencia a producir un efecto: el placer de la causalidad. El bebé manifiesta una atención perceptiva especial para el afecto producido por un movimiento suyo. Incluso el animal prefiere conseguir la comida como efecto de su acto a conseguirla gratis. Ha de sentir control de su acción. Distingue diferentes tendencias en el dinamismo de la interacción social, que pueden integrarse en la teoría que propongo. Hay una necesidad sexual o erótica, cada vez más independiente de

factores fisiológicos. Habla de la motivación del trabajo: «El ser humano parece estar motivado a realizar cosas que sin su acción no se producirían. Con frecuencia se identifica con las cosas que podría hacer: su obra es la extensión de sí mismo» (p. 195). Sartre repitió con gran elocuencia que nuestro supremo deseo es «ser la ocasión de que algo hermoso exista».

15 He tratado la relación entre ética laica y religión en *Dictamen sobre Dios*, Anagrama, Barcelona, 2002, y en *¿Por qué soy cristiano?*, Anagrama, Barcelona, 2005.

16 Sobre la formación de las normas, me parecen espléndidos los

trabajos de Friedrich Hayek sobre la evolución espontánea. Cf. *Derecho, legislación y libertad*, Unión Editorial, Madrid, 1983. Francis Fukuyama ha elaborado una genealogía de la moral en *La gran ruptura*, Ediciones B, Barcelona, 2000.

17 La crítica al individualismo de los derechos humanos suele centrarse en tres temas. En primer lugar, al recelo ante el colonialismo occidental, político, religioso, económico, cultural y técnico. En 1989, el presidente de Singapur, Wee Kim Wee, para salvar su cultura de la influencia occidental, elaboró una Carta con los valores singaporeños: la sociedad por encima



del yo, la familia como célula básica de la sociedad, la atención y el apoyo de la colectividad al individuo, la decisión de resolver los conflictos mediante el consenso y no la contienda, y la armonía racial y religiosa. Esa iniciativa ponía de manifiesto el segundo asunto: la defensa de la identidad cultural. En tercer lugar, la crítica se dirige al individualismo occidental sacralizado en la noción de derechos humanos. La sociedad occidental ha roto los lazos sociales básicos, la familia, el pueblo, la comunidad religiosa, y se ha convertido en lo que quería ser: una agrupación de individuos desvinculados (Cf. Huntington, S. P.: *El choque de*

*civilizaciones*, Paidós, Barcelona, 1997). He hecho la crítica de esta crítica en Marina, J. A. y De la Válgoma, M.: *La lucha por la dignidad*, Anagrama, Barcelona, 2001.

18 El estudio de las virtudes se ha puesto de moda en la nueva psicología americana. Aspinwall, L. G. y Staudinger, U. M.: *A Psychology of Human Strengths*, American Psychological Association, Washington, 2003; Chang, E. C. y Sanna, L.J. *Virtue, Vice and Personality*, American Psychological Association, Washington, 2003; Snyder, C. R. y Lopez, S. J.: *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, Nueva York,

2002. Uno de los promotores de este interés es Martin Seligman, que ha tratado el tema en varias de sus obras, por ejemplo en *La auténtica felicidad*, Vergara, Barcelona, 2003.

19 Gergen, K. J.: *Realidades y relaciones*, Paidós, Barcelona, 2006.

20 Desde *Ética para náufragos*, Anagrama, Barcelona, 1994, he explicado una y otra vez esta distinción entre moral y ética, que me parece clarificadora.

21 Beck-Gernsheim, E.: *La reinención de la familia*, Paidós, Barcelona, 2003. Hace un análisis muy lúcido de la situación actual, acerca de lo que he llamado «familia mercurial».

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E.: *La individualización*, Paidós, Barcelona, 2003: señalan la contradicción existente entre la defensa del individualismo y la coexistencia social: «Las instituciones cardinales de la sociedad moderna — los derechos civiles, políticos y sociales básicos— están orientadas al individuo y no al grupo. En la medida en que los derechos básicos se internalizan [...], la espiral de la individualización destruye los fundamentos existenciales de la consistencia social. “Individualización” significa *disembedding without reembedding*» (p. 30). La moral es una creación social que ha producido un vástago parricida, el individualismo,

que es un avance moral indudable que ciega sin embargo las fuentes de su propia existencia. Necesitamos urgentemente establecer las relaciones entre individualismo y moral social. Este libro pretende colaborar a ello desde el punto de vista teórico y práctico.

22 Beck, U. y Beck-Gernsheim, E.: *El normal Caos del Amor*, El Roure Editorial, S. A., Barcelona, 1998.

23 Sobre el estudio de la Universidad de Buffalo puede verse: Bradbury, T. N.: *The Developmental Course of Marital Dysfunction*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998. Una revisión

amplísima de los problemas de comunicación en las familias, en Vangelisti, A. L. (ed.): *Handbook of family comunicación*, LEA, Mahwah, 2004.

24 Buss, D. M.: *La evolución del deseo*, Alianza Editorial, Madrid, 1996.

25 Marina, J. A.: *El vuelo de la inteligencia*, DeBolsillo, Barcelona, 2000.

26 Marina, J. A.: *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona, 1996; Marina, J. A. y López Penas, M.: *Diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona, 1999.

27 Gottman, J. M., Fainsilber Katz,

L.: *Meta-Emotion. Hoto Families Communicate Emotionally*, LEA, Mahwah, 1997.

28 Elias, N.: *El proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

29 Gottman, J. M. y De Claire, J.: *Guía del amor y la amistad*, Kairós, Barcelona, 2003.

30 Ibid, p. 69.

31 Marina, J. A.: *La inteligencia fracasada*, Anagrama, Barcelona, 2005.

32 Gottman, J. M.: *What Predicts Divorce?*, LEA, Mahwah, 1994.

33 *Op. cit.* en la nota 29. En el capítulo 2 pueden verse múltiples

ejemplos de las posibles formas de conexión o desconexión emocional.

34 Kaufman, J. C.: «La ropa sucia», en Beck, U.: *Hijos de la libertad*, FCE, Buenos Aires, 1999.

35 Kellerhals, L., Coenen-Huther, J. y Modak, M.: *Figures d'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*, París, 1988a.

36 Todos los antropólogos han insistido en la importancia de la reciprocidad en la formación de las normas morales, en especial Malinowski y Mauss. Al estudiar el don, Mauss trata de dar respuesta a una cuestión: ¿Cuál es la norma de derecho y de interés que ha hecho que en



las sociedades de tipo arcaico el regalo recibido haya de ser obligatoriamente devuelto? ¿Qué fuerza tiene la cosa que se da, que obliga al donatario a devolverla? Mauss, M.: «Ensayo sobre los dones. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas», en *Sociología y antropología*, Tecnos, Madrid, 1991. La constatación de relaciones recíprocas forma parte de las descripciones de la vida social. Georg Simmel fue muy tajante al respecto: «Si se borrara de golpe la reacción de gratitud que persiste en el espíritu por una acción anterior, la sociedad —tal como se nos presenta, por lo menos— dejaría de existir» (*Sociología. Estudio*

sobre las formas de socialización, Alianza, Madrid, 1986, p. 621). Pospisil, L.; *Anthropology of Law. A comparative Theory*, Harper and Row, Nueva York, 1971.

37 Marina, J. A.: *El laberinto sentimental*, capítulo 8.

38 En los últimos años se ha investigado mucho sobre la empatía y el modo de educarla. Se la estudia en relación con el altruismo y con las acciones prosociales. Los autores de referencia son Nancy Eisenberg, Martin Hoffinan, Dennis Krebs y David Rosenhan, entre otros. Un resumen de sus trabajos puede verse en Gordillo, M. V.: *Desarrollo del altruismo en la*

*infancia y la adolescencia: una alternativa al modelo de Kohlberg*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1996.

39 Bomstein, M. H. (ed.): *Handbook of parenting*, LEA, Mahwah, 2002. Los cinco copiosos volúmenes de esta enciclopedia estudian las emociones parentales desde todos los puntos de vista imaginarios. Es muy interesante la obra de John Gottman *The Heart of Parenting*, Simón and Schuster, Nueva York, 1997.

40 Brazelton, T. B.: *Touchpoints*. Cito a partir de la edición francesa *Points forts*, Stock-Laurence Pernoud, París, 1993. Es una brillante exposición

del desarrollo infantil.

41 Brazelton, T. B.: *Calming your fussy baby*, Perseus Publishing, Cambridge, 2003.

42 Hetherington, E. M. y Kelly, J.: *Divorce Reconsidera!*, W. W. Norton y Company, Nueva York, 1972.

43 Alberoni, F.: *La amistad*, Gedisa, Barcelona, 1996.

44 Cicerón: Laetius: De amicitia.

45 Alberoni, F., *op. cit.*, capítulo octavo.

46 Marina, J. A.: *La creación económica*, Ediciones Deusto, Bilbao, 2003. Nonaka, I. y Takeuchi, H.: *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México, 1999.

47 Vasta, R., y otros: *Psicología infantil*, Ariel, Barcelona, 2001.

48 Dunn, J.: *Young childrens close relationships*, Sage, Newbury Park, CA, 1993.

49 Siegler, R. y otros: *How children Develop*, Worth Publishers, Nueva York, 2003.

50 Brazelton, T. B.: Obra citada en la nota 40.

51 Berk, L. E.: *Desarrollo del niño y del adolescente*, Prentice Hall, Madrid, 1999.

52 Para estudiar el desarrollo de los sentimientos morales y sociales en el niño es imprescindible revisar el volumen 3 del *Handbook of Child Psychology*, dirigido por William Damon (Wiley, Nueva York, 1998). También Kurtines, W. M. y Gewirtz, J. L.: *Handbook of Moral Behavior and Development*, LEA, Hillsdale, 1991.

53 Dewey, J.: *Mi credo pedagógico*, Universidad de León, León, 1997.

54 Savater, F.: *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997, p. 62.

55 Maccoby, E. E. y Martin, J. A.: *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*, En P. H. Mussen (Series Ed.) y Heertherington, E. M. (Vol. Ed.): *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101), Wiley, Nueva York, 1983. De nuevo he de referirme al monumental *Handbook of Parenting*, dirigido por Marc Bornstein (LEA,

Mahwah, 2002) como fuente de documentación indispensable para todos los problemas planteados por la crianza.

56 Baumrid, D.: «Rearing Competent Children», en Damon, W. (ed.): *Child Development Today and Tomorrow*, Jossey Bass, San Francisco, 1994.

57 Belsky, J.: «Early human experience: A family perspective», *Developmental Psychology*, 1981, 17, 3-23; Belsky, J. (1979): «The interrelation of parental and spousal behavior during infancy in traditional nuclear families: An exploratory



analysis», *Journal of Marriage and the Family*, 1979, 41, 62-68; Belsky, J., (1984): «The determinants of parenting: A process model», *Child Development*, 1984, 55, 83-96.

58 Lewis, J. M., Owen, M. T. y Cox, M.): (1988) «The transition to parenthood: III. Incorporation of the child into the family», *Family Process*, 27,411-421.

59 Cowan, P. A. y Cowan, C. P.: *When partners become parents: The big life change*, LEA, Mahwah, 1999.

60 La distinción entre valores

vivididos y valores pensados, que he explicado repetidas veces desde *Ética para náufragos*, se encuentra en Kant, cuando dice que el hombre pertenece a dos mundos porque puede obrar en virtud de influjos físicos y en virtud de los fines ideales que se propone. La crítica que he hecho a la teoría de la motivación se debe a que parece reducir la acción a los comportamientos movidos por valores vivididos.

61 Ginott, H. G.: *Between parent and teenager* (1971), *Teacher and child* (1975), *Between parent and child*, 1994, Avon Books, Nueva York. Tal vez su gran consejo es: Hay que hablar a los

niños cuando se encuentran emocionalmente conmovidos.

62 Lawrence Shapiro en su libro *La inteligencia emocional de los niños*, Vergara, Buenos Aires, 1997, señala las siguientes emociones morales: empatía, sinceridad, integridad, vergüenza y culpa. René Le Senne ponía en el origen de la moral la valentía. Descartes, la generosidad. Rousseau, la compasión. Muchos psicólogos modernos, el altruismo. Los autores cristianos, la caridad. En este libro insisto en la compasión, el sentimiento de la injusticia y la protesta contra ella (indignación), y los sentimientos

relacionados con la dignidad.

63 Eisenberg, N. y Strayer, J.: *La empatía y su desarrollo*, Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992.

64 Ross, M. y Miller, D. T. (ed.): *The justice motive in Everyday Life*, Cambridge University Press, Nueva York, 2002.

65 Jankélévitch, V.: *Traité des vertus*, Flammarion, París, 1986, t. II, p. 335.

66 Nussbaum, M. C.: *El cultivo de la humanidad*, Paidós, Barcelona, 2005.

Recomiendo vivamente todas las obras de esta autora, brillante especialista en filosofía griega, cuyo interés por la ética y por los problemas sociales de nuestro mundo la convierte en una personalidad indispensable para todos los interesados en la ética. En el libro que cito sostiene que «la imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral. A medida que crecen los niños, los aspectos morales y sociales de estas tramas literarias se hacen cada vez más complejos y diferenciados, de modo que gradualmente van aprendiendo cómo atribuir a los demás, y a reconocer en sí mismos, no sólo la esperanza y el

miedo, la felicidad y la aflicción, sino también rasgos más complejos como el valor, la moderación, la dignidad, la perseverancia y la rectitud» (p. 123).

67 Marina, J. A. y De la Válgoma, M.: *La magia de leer*, Plaza y Janés, Barcelona, 2005.

68 Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

69 Puede verse la bibliografía más interesante sobre «Responsabilidad» desde el punto de vista educativo en Bierhoff, H. W.: *Prosocial Behaviour*,

Psychology Press, East Sussex, Nueva York, 2002.

70 Métodos para la educación de la responsabilidad pueden verse en Lickona, T.: *Educating for character. How our Schools can Teach respect and Responsibility*, Bantam Books, Nueva York, 1991.

71 Damon, W.: Greater expectations, Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools, The Free Press, Nueva York, 1995.

72 En *La selva del lenguaje* (Anagrama, Barcelona, 1998) he

explicado el fascinante proceso del aprendizaje del lenguaje, haciendo constantes referencias a mis dos maestros en este asunto: Vigostsky y Jerome Bruner.

73 Sobre los apegos básicos, continúan siendo indispensables las obras de John Bowlby, *El vínculo afectivo*, *La separación afectiva*, *La pérdida afectiva*, Paidós, Barcelona, 1993.

74 Gottman, *Meta-emotion*, LEA, Mahwah, 1997, p. 74.

75 En la actualidad tenemos



estupendos estudios sobre la evolución emocional del niño; les recomiendo Sroufe, L. A.: *Emotional Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996 y Harris, P. L.: *Los niños y las emociones*, Alianza, Madrid, 1989.

76 La terapia sistémica, la Escuela de Palo Alto, los estudios de Luhmann y la psicología de Rom Harré, coinciden en este aspecto. El enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner ha triunfado. La psicología evolutiva presta cada vez mayor atención a la interacción del niño con su entorno, y una de las críticas que se hace a la obra de Jean

Piaget es, precisamente, que insistiera demasiado en el dinamismo interior del niño, en las etapas de su evolución, sin ocuparse de las influencias que recibe del ambiente. El «principio transaccional» reconoce que las características de los individuos determinan sus experiencias, pero que recíprocamente esas experiencias determinan las características del individuo a través del tiempo (Sameroff, A. J. «Developmental systems: Context and evolution», en Mussen, P. H. (ed.), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, Nueva York, 1983, vol. I, pp. 237-294.

77 Amplia bibliografía sobre todos los modos de comunicación o incomunicación familiar pueden verse en la obra de Vangelisti citada en la nota 23.

78 Beck, A. T.: *Con el amor no basta*, Paidós, Barcelona, 1990. A pesar del título, es un gran libro.

79 Resultan muy útiles los libros de Bárbara Tannen *¡Tú no me entiendes!* (Círculo de Lectores, Barcelona, 2000), *¡Yo no quise decir eso!*, *La cultura de la polémica*, *Género o discurso o ¡Lo digo por tu bien!*, publicados por Paidós, Barcelona.

80 Faber, A. y Mazlich, E.: *How to talk so hds mil listen & listen so will talk*, Avon Books, Nueva York, 1980.

81 Damon, W.: *Op. citp.* 19.

82 Leach, P.: *Your Baby and Child from Birth to Age Five*, Knopf, Nueva York, 1997.

83 William Damon ha hecho una crítica demoledora de los excesos provocados por la pedagogía centrada en el niño, en el libro citado en la nota 81.

84 Harris, J. R.: *El mito de la*

*educación*, Grijalbo, Barcelona, 1999.

85 Berk, L. E.: *Desarrollo del niño y del adolescente*, Pearson Educación, S. A. Madrid, 1999, p. 798.

86 Uno de los más llamativos cambios en las nuevas tendencias de la psicología evolutiva es la importancia que dan a la relación de los niños con sus iguales. Por esta razón he resumido en [www.joseantoniomarina.net](http://www.joseantoniomarina.net) la bibliografía más reciente sobre este asunto. Muy interesante el libro de Bukowski, W. M., Newcomb, A. E y Hartup, W. W.: *The Company they keep*, Cambridge University Press,

Cambridge, 1996. Y para la adolescencia, Furman, W. *et al.* (eds.): *The Development of Romantic Relationship in Adolescence*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

87 Rubin, K. H. y Rose-Krasnor, and L.: «Interpersonal problem solving», en V. B. Van Haslett y M. Essen (eds.): *Handbook of social development*, LEA, Hillsdale, Nueva York, 1992.

88 Piaget, J., *El criterio moral en el niño*, Martínez Roca, Barcelona, 1984. Me interesan mucho las obras de Elliot Muriel sobre la evolución de la

conducta moral en el niño. En especial *The Culture of Morality. Social Development, Context, and Conflict*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

89 La obra de Durkheim, *La educación moral*, continúa siendo imprescindible para estudiar este asunto. Es importante reflexionar sobre su estudio sobre el «deber en la escuela».

90 Marina, J. A.: *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama, Barcelona, 1999.

91 Weil, E.: *Philosophies politique*, Vrin, París, 1971.

92 Kelsen, H.: *¿Qué es la justicia?*, Ariel, Barcelona, 1991, p. 36

93 El tema de la felicidad política lo he tratado con detenimiento en *La lucha por la dignidad*. Puede verse también mi libro *Los sueños de la razón*, Anagrama, Barcelona, 2004.

94 Honneth: *La lucha por el reconocimiento*. Crítica, Barcelona, 1987.

95 Finkelkraut, A.: *La humanidad perdida*, Anagrama, Barcelona, 1998.



96 Geert, C.: «The vocabulary of emotion: a study of Javanese socialization processes», en Levine, R. A.: *Culture and Personality: Contemporary reading*, Aldine, Chicago, 1974.

97 La bibliografía sobre el concepto de dignidad puede verse en *La lucha por la dignidad*, ya citada.

98 Fukuyama, F.: *La gran ruptura*, Ediciones B, Barcelona, 2000.

99 Recojo aquí todo el tratamiento que he hecho del concepto de «deber» en *Ética para náufragos y Crónicas de*

*la ultramodernidad.* Hay muchas razones por las que el concepto de «deber» produce escalofríos. Hannah Arendt atribuyó gran parte de las atrocidades del régimen nazi, no a unas personalidad» sádicas o crueles, sino a una compulsión generalizada a la obediencia. En su estudio sobre el juicio de Adolf Eichmann, por crímenes de guerra, concluye que éste fue su problema: «Eichmann cumplió con su “deber”, como dijo a la policía y ha repetido ante el tribunal; no sólo obedeció las órdenes, sino que obedeció también la ley». Como he señalado en el texto, es necesaria una actitud crítica hacia las leyes y las órdenes, puesto que

pueden ser injustas o perversas, y en este caso no tienen fuerza ética de obligación, aunque tengan la eficacia coactiva del miedo.

100 Fukuyama, F.: *La confianza*, Ediciones B, Barcelona, 1998.

101 Sobre el capital social: Marina, J. A.: *La creación económica*, Ediciones Deusto, Bilbao, 2003.

102 La resolución de conflictos es la meta de toda la normativa moral y jurídica, y cada vez se reconoce más la importancia de incluir este asunto dentro de la escuela. Por esta razón están

apareciendo muchos libros sobre resolución de conflictos, en la escuela. Burguet, M.: *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1999; Casamayor, G. (coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, Ed. Grao, Barcelona, 1998; Torrego, J. C.: *Mediación de conflictos en Instituciones educativas*, Narcea Ediciones, Madrid, 2003; Sastre, G. y Moreno, M.: *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, Gedisa, Barcelona, 2000. Ca— nary, D. J. *et al.*: *Relationship Conflict*, Sage, Londres, 1995. Para las diferencias culturales, Ross, M. C.: *La cultura del conflicto*,

Paidós, Barcelona, 1993. El «conflicto», que es una característica humana, debe tratarse en la escuela a todos los niveles. También dentro del currículum escolar. La historia, la lengua y la filosofía son lugares idóneos para tratar el tema.

103 D'Zurilla, T. J.: *Terapia de resolución de conflictos*, DDB. Biblioteca de Psicología, Bilbao, 1993; Fernández, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, Narcea Ediciones, Madrid, 2004; Feltham, C. y Horton, I. (eds.): *Handbook of Counselling and Psychotherapy*, Sage Publications,

Londres, 2000.

104 La distinción entre inteligencia privada e inteligencia pública tiene a mi juicio una importancia trascendental para tratar los temas de la ética, el derecho y la convivencia. Lo he tratado en el capítulo séptimo, de *La inteligencia fracasada*, ya citada.

105 La ética del diálogo ha sido sistemáticamente tratada por Habermas y en España por Adela Cortina. Sus propuestas me parecen imprescindibles para dotar de contenido a la ética, pero creo que exigen una previa decisión ética. Por eso insisto tanto en que la

aparición del orbe ético es una decisión «constituyente», cambia la definición del ser humano, que pasa de ser un animal inteligente a ser un animal dotado de dignidad.

106 En una sociedad cada vez más individualista, necesitamos una cultura de la cooperación, que debe comenzar en el mundo educativo. Existen muchos métodos para fomentar el aprendizaje colaborativo en la escuela a todas las edades. Cf. Rogoff, B. y otros: *Learning Together. Children and Adults in a School Community*, Oxford University Press, Nueva York, 2001.

107 Putman, R. D.: *Marking Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton (Nueva Jersey), 1993.

108 Mortimer, H.: *Emotional Literacy and Mental Health in the Early Years*, QeD, Lichfield, 2003.

109 El concepto de ciudad es ético y la educación para la ciudadanía lo es también. El modo de enfocar este tipo de educación en nuestro ámbito cultural puede verse en el libro de Naval, C.: *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Eunsa, Pamplona, 2000, y *Educación*



*para la ciudadanía, en la misma editorial. Camps, V. y Giner, S.: Manual de civismo, Ariel, Barcelona, 1998, presentan las nociones básicas de la ciudadanía. Amplia información en McDonough, K. y Feinberg, W.: Citizenship and Education in liberal Democratic Societies, Oxford University Press, Nueva York, 2003. Estas enseñanzas tienen una larga tradición en Estados Unidos, donde se identifican con la ideología republicana, ideología que está espléndidamente expuesta en el libro de Helena Béjar, El corazón de la república. Avatares de la virtud política, Paidós, Barcelona, 2000. Un caso especialmente interesante es el de*

Amitai Etzioni que propone una «sociología de la virtud». Arranca de la plena aceptación de la autonomía individual como la base necesaria de un orden moral. Y desde esta perspectiva la sociología se entiende como parte de una filosofía pública que hay que reconstruir, como la disciplina guardiana de lo común y de las instituciones, de los sistemas de valores e incluso de la *politeia*. La comunidad es, finalmente, el núcleo del bien común o del interés público. También de la «voz moral»: de ahí la importancia de la presión social e incluso de la vergüenza como cuña de la aceptación de las normas que nos hacen responsables.

Maquiavelo y Rousseau resuenan en la recomendación del «escrutinio moral de los propios pares y de la comunidad» (Etzioni, A.: *La nueva regla de oro*, Barcelona, Paidós, 1999).

110 Albert Shanker, *New York Times*, 22 de septiembre de 1996

111 Dewey, *Democracia y educación*, Morata, Madrid, 1995.

112 Saint-Exupéry, A. de: *Le petit prince*, en *Œuvres*, edición citada. Es bien sabido la importancia que dio Heidegger al concepto de *sorge*, «cuidado», como uno de los grandes

existenciales.

113 El problema de la violencia está tan presente en la escuela actual que la bibliografía sobre este asunto se ha disparado. En España tenemos buenos especialistas como María José Díez Aguado, Juan Carlos Torrego, Isabel Álvarez, Manuel Segura, Rosario Ortega. Es muy interesante el libro de Conoley, J. C, y Goldstein, A. P. (eds.): *School violence intervention. A Practical Handbook*, The Guilford Press, Nueva York, 2004.

114 En EE.UU., especialmente, se da gran importancia a la participación en

actividades de voluntariado dentro del sistema educativo. Puede verse información a través de Internet en *Corporation for National and Community Service* (CNCS). Robert Wuthnow ha estudiado el papel del voluntariado dentro de la sociedad y de la educación en *Acts of Compassion*, Princeton University Press, Princeton, 1991 y *Learning to Care (Elementary kindness in an age of indifference)*, Oxford University Press, Oxford, 1995.

115 Un útil resumen del estado actual de la cuestión puede verse en Serrano, I.: *El niño agresivo*, Pirámide, Madrid, 1996, y Cerezo, F.: *Conductas*

*agresivas en la edad escolar*, Pirámide, Madrid, 2004. Les recomiendo esta colección de pequeñas monografías, dirigida por Francisco Xavier Méndez, por su calidad y su enfoque práctico.

116 Marina, J. A: El misterio de la voluntad perdida, Anagrama, Barcelona, 1997.

117 La teoría cognitivista de las emociones insiste en el papel de las creencias como determinante de los fenómenos afectivos. Los autores más influyentes son Albert Ellis, Aaron Beck, Martin Seligman, y el conjunto de investigadores que colaboran en la

revista *Cognition and Emotion*.

118 Sobre la Escuela de Barbiana, recomiendo a todos los lectores que lean *Carta a una maestra*, PPC, Madrid, 2000.

Sobre su fundador, Lorenzo Milano, Marti, M.: *El Maestro de Barbiana*, Barcelona, Hogar del Libro, 1984.

119 La obra de Paulo Freire es suficientemente conocida. Sus obras más útiles para este libro son: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1969; *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid, 1984, y *Pedagogía del*

*oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1970.

120 Todos nos contamos nuestra historia a nuestra manera. Seleccionamos lo que nos sucede de acuerdo con un marco interpretativo previo. Nos vemos seguros o inseguros, avergonzados, perseguidos, claudicantes, sin amor, prepotentes, superiores, etc. «En su esfuerzo por dar un sentido a su vida, las personas se enfrentan con la tarea de organizar su experiencia de los acontecimientos en secuencias temporales, a fin de obtener un relato coherente de sí mismas y del mundo que las rodea» (White, M. y Epston, D.: *Medios narrativos para*



*finés terapéuticos*, Paidós, Barcelona, 1993).

121 Freire, E.: *Cuando comer es un infierno*, Aguilar, Madrid, 2002: «No me importaba mi familia, ni mi salud, y en los momentos más desesperados, ni siquiera mi vida. Hubiera sacrificado todo, sin dudarlo un momento, por pesar nuevamente cuarenta y ocho kilos. Por cuarenta y cinco, hubiera accedido a un pacto con el diablo».

122 Phillips, K. A.: *The Broken Mirror*, Oxford University Press, Nueva York, 1986.

123 Kaufman, G.: *Psicología de la vergüenza*, Herder, Barcelona, 1994, p. 10

124 André, C. y Lelord, F.: *La autoestima*, Kairós, Barcelona, 2000, p. 269.

125 Los sentimientos son un segundo sistema de motivación, como he explicado en *El laberinto sentimental* y en *El misterio de la voluntad perdida*. La relación entre sentimiento\* y acción está admitida por los grandes especialistas moderno». Como muestra les recomiendo un par de clásicos: Oadey, K.: *Best Laid Schemes*,

Cambridge University Press,  
Cambridge, 1992; Tomkins, S. S.: *Affect,  
Imagery; Consciousness*, Springer,  
Nueva York, 1998.

126 «Una voz interior me ha  
ordenado: acércate lo más posible a las  
fuentes de la vergüenza», dice  
Gombrowicz en sus *Recuerdos de  
Polonia*. Ha seguido el consejo Vincent  
de Gaulejac en su libro *Les sources de  
la Honte*, Desclée de Brouwer, París,  
1996.

127 Todo amante de la psicología  
debería leer los *Principios de  
psicología* de William James (FCE,

México, 1989), de la misma manera que debería leer las novelas de su hermano Henry. Fueron don analistas sorprendentes del alma humana. La teoría de los yoes sociales se expone en el capítulo X de los *Principios*.

128 Marks, I. M.: *Miedos, fobias y rituales*, Martínez Roca, Barcelona, 1991, vol. II, capítulo 3. El problema de las fobias sociales en la infancia y en la adolescencia puede plantear serios problemas. Cf. Olivares, J. *et al.*: *Fobia social en la adolescencia. El miedo a relacionarse y a actuar ante los demás*, Pirámide, Madrid, 2004; Olivares, *El niño con miedo a hablar*, Pirámide,

Madrid, 1994.

129 Sartre habla de la relación con los demás en muchas de sus obras. El texto que cito está tomado de su autobiografía —*Las palabras*—, pero hay otros parecidos en la maravillosa novelita *La infancia de un jefe*. Como su obra filosófica, a mi juicio, es una transposición en términos ontológicos de su propia biografía, este asunto puede encontrarse en *El Ser y la Nada*, al estudiar la capacidad aniquiladora de la mirada ajena.

Esta presencia anonadadora le hace vivir la cercanía del otro como una amenaza: «Nunca sabré lo que soy yo en

la mirada ajena». Es explicable que uno de sus personajes concluya: «El infierno son los otros».

130 Mead, M.: *Sexo y temperamento*, Paidós, México, 1990.

131 Ellis, A.: *Usted puede ser feliz*, Paidós, Barcelona, 2000.

132 Sobre las nuevas modalidades del yo y de la identidad personal puede ver el espléndido libro de Gergen, K.: *El yo saturado*, Paidós, México, 1992.

133 Béjar, H.: *El ámbito íntimo*, Alianza, Madrid, 1995.

134 Lipovetski, G.: *El crepúsculo del deber*, Anagrama, Barcelona, 1994.

135 Estudié la contradicción entre espontaneidad y libertad en *Elogio y refutación del ingenio*, Anagrama, Barcelona, Y después, más detenidamente, en *El misterio de la voluntad perdida*.

136 La llamada «psicología positiva», en especial, considera que el compromiso con valores éticos es condición indispensable para la salud mental. En el libro de Mortimer citado en la nota 108 se dice lo mismo. Los influyentes libros de Víctor Frankl —*El*

*hombre en busca de sentido*, especialmente—, la terapia personalista de Maslow o Roger, coinciden también en afirmar la necesidad que tiene el hombre de atender a valores espirituales. Soy más cauto y me limito a afirmar que el ser humano tiene necesidad de crear y progresar por distintos caminos, hacia los que está genéticamente dirigido. En todas las culturas, los humanos han creado lenguajes, músicas, pinturas, narraciones, religiones, explicaciones de lo real.

137 Hay una abrumadora bibliografía sobre el *copirtg*, o sea,



sobre los modos de afrontar las dificultades. Recomiendo la obra clásica de Richard S. Lazarus y Susan Folkman, *Estrés y procesos cognitivos*, Martínez Roca, Barcelona, 1986.

138 He estudiado la seguridad básica en *Aprender a vivir*.

139 Creo que fue Carol Dweck quien comenzó a hablar de este asunto al estudiar las diferentes maneras en que los escolares respondían al fracaso en una tarea académica. Dos estilos de respuesta parecían particularmente notables: un estilo desvalido y un estilo orientado a la maestría. En respuesta al

fracaso, los niños de estilo desvalido sacaban consecuencias generales: «No soy bueno», «Es culpa mía», y el rendimiento posterior todavía era peor. En cambio, los niños orientados a la maestría, se decían cosas como «esto es fácil», o si fracasaban «no puse la suficiente atención». Su rendimiento posterior solía mejorar. (Elliot, E. S. y Dweck, C.: «Goals: An approach in motivation and achievement», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12, 1988.

140 Gottman insiste mucho en esta idea en el libro citado en la nota 29.

141 Bandura, A.: *Pensamiento y acción*, Martínez Roca, Barcelona, 1987.

142 Lazarus, R. S., *op. cit.* en la nota 137, p. 94.

143 Seligman, M.: *Niños optimistas*, DeBolsillo, Barcelona, 2005. Estudia los problemas del «movimiento de la autoestima» en el capítulo 4.

144 McKay, M. y Fanning, R.: *Autoestima, evaluación y mejora*, Martínez Roca, Barcelona, 1991.

145 William Damon hace una crítica del sistema conceptual de la autoestima,

relacionándolo con la cultura de la indulgencia en la obra citada en la nota 19.

146 Ellis, A. y Grieger, R.: *Manual de Terapia Racional— Emotiva*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1990, vol. 2, cap. 9.

147 Fromm, E.: *El arte de amar*; Paidós, Barcelona, p. 62.

148 Cioran, E.M.: *Del inconveniente de haber nacido*, Taurus, Madrid, 1992.

149 Brazelton, B. T.: *Votre enfant et la discipline*, Fayard, París, 2004.

150 El patio de recreo es un laboratorio de socialización que no ha sido bien estudiado. Los niños que juegan, los que se quedan marginados, el tipo de juegos, las situaciones de tensión, las negociaciones, los intercambios, todo merece una cuidadosa investigación. Necesitamos hacer una pedagogía de los recreos, que vaya más allá de la vigilancia. Sin embargo, no conviene olvidar este asunto, porque los estudios nos dicen que es durante el recreo cuando ocurren más actos de violencia en la escuela. Es muy interesante el trabajo de Lucía Valera Portillo y Juan Pedro Martínez

Soriano *Algo más que un patio de recreo*, editado por la Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla, 1992.

151 Rubie, D.: «The development of social comparison processes and their role in achievement self-socialization», en Higgins, T. (ed.): *Social Cognitive Development*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

152 Libro citado en la nota 124. Está muy bien escrito y con muchos ejemplos útiles.

153 Gerzon, R.: *Encontrar la serenidad en la era de la ansiedad*,

Kairós, Barcelona, 1997.

154 Seligman, M.: *Niños optimistas*, DeBolsillo, Barcelona, 2005, p. 187. Martin Seligman fundó el Programa de Prevención de Pennsylvania. «Sus dos componentes principales son el cognitivo y el de resolución de problemas sociales. Al adaptar los elementos fundamentales de la terapia cognitiva a los niños normales de la escuela elemental, nos proponíamos enseñar a los niños que los pensamientos son verificables y modificables, que no tienen que creerse necesariamente el primer pensamiento que les venga a la cabeza» (p. 186).

*This file was created  
with BookDesigner program  
bookdesigner@the-ebook.org  
13/08/2013*