

A child wearing a costume with large, translucent blue butterfly wings is bent over on a sandy beach. The scene is captured at sunset, with a warm, golden glow in the sky and a reflection of the child on the sand. The child's shadow is cast on the sand.

9.^a
edición

José Antonio Marina
Aprender a vivir

mse
movilización
social
educativa

Ariel

Aprender a vivir

José

Antonio

Marina

A María

PRÓLOGO

La experiencia, larga de dieciocho años, de la FAD en la prevención de las conductas de riesgo en la juventud, y muy específicamente en relación con los problemas derivados de los consumos de drogas, nos ha aconsejado centrar nuestros mayores esfuerzos dentro del proceso educativo, intentando utilizarlo en toda su extensión, y desde su inicio en la etapa infantil, como el instrumento más eficaz para proteger a nuestra juventud, no sólo de los riesgos de los

consumos, sino también de culturas basadas en la violencia, el racismo o la intolerancia.

Y desde estas reflexiones, hace tiempo que la FAD advirtió la necesidad de disponer de una cartografía capaz de reflejar con suficiente autoridad y competencia las tendencias, hallazgos y experiencias actuales dentro del complejo mundo de la educación. Una cartografía que sirviera de apoyo significativo a maestros y educadores, cuyo papel y trascendencia se verían así reforzados y completados en el proceso interactivo que la educación de nuestros días reclama, como primera garantía de excelencia y eficaz protección de

nuestra juventud frente a los riesgos evidentes de unos comportamientos excesivamente basados en la exaltación a ultranza de la competitividad.

José Antonio Marina, filósofo humanista en la vocación, y científico transdisciplinar en el método, que viene colaborando con nuestra institución desde hace años, ha querido salir al encuentro de esta carencia documental, ofreciéndonos en este libro un auténtico corpus de doctrinas y experiencias educacionales en el mundo de nuestros días.

Para la FAD esta obra ofrece un magnífico ejemplo de sintonía entre su autor y nuestra institución. Porque en

nuestras campañas de sensibilización social repetimos con insistencia que «la educación lo es todo», y constantemente recordamos el título del nuevo libro de Marina cuando afirmamos, refiriéndonos precisamente a nuestros niños y jóvenes, que «si no le has enseñado a vivir, no le has enseñado nada».

Nos sentimos, en consecuencia, profundamente agradecidos y solidarios con el ingente e inteligente trabajo desarrollado por el Profesor Marina para ofrecernos, dentro de un escrupuloso orden en la presentación de los contenidos y una claridad conceptual encomiable en los análisis y comentarios, este magnífico inventario,

actualizado y extenso, de la situación y predicamento de las ciencias de la educación en el mundo entero. Ello a partir de los autores, textos y publicaciones más sobresalientes en esta compleja especialidad, cuya utilidad se acrecienta notablemente y cuyas conclusiones nos implican a todos. José Antonio Marina gusta recordar en este sentido el viejo proverbio africano que proclama que «para educar a un niño hace falta la tribu entera».

Catedrático de Filosofía y Doctor honoris causa por la Universidad Politécnica de Valencia, el Profesor Marina ha venido publicando, con éxito y galanura literaria, diversos libros

sobre la teoría de la inteligencia, la fenomenología, la psicología genética, la neurología y la lingüística, temas que ha estudiado con intensidad y provecho evidente durante los veinticinco últimos años de su prolífica vida profesional. La influencia social de sus obras nos permite hoy considerarle como uno de los pensadores españoles más sugerentes y sobresalientes.

El reciente llamamiento de José Antonio Marina «a una gigantesca movilización educativa» para que los jóvenes del futuro más cercano puedan contribuir a mejorar nuestra sociedad tampoco es ajeno a los esfuerzos preventivos de la FAD. Ni lo es su

recomendación para que «eduquemos a los niños para formar buenas personas, no para obtener ingenieros». Conviene precisar, tanto en el contexto de los trabajos del filósofo toledano, como desde la sintonía de nuestra institución con las preocupaciones de José Antonio Marina, que ello no implica rechazo alguno a la ciencia y la tecnología sino, simplemente, una sugerente ordenación ética de los valores de nuestras sociedades actuales.

Escrito con la elegancia, la precisión y la brillantez de análisis a los que José Antonio Marina nos tiene acostumbrados, *Aprender a vivir*, libro en el que la FAD se siente altamente

implicada, ha de conseguir un importante impacto social.

Dado que en la FAD consideramos la capacitación educativa desde la etapa infantil como pieza clave del futuro desarrollo personal en la tolerancia, la solidaridad, el autocontrol, la autoestima y el respeto al propio cuerpo, nada más útil y oportuno en estos momentos y con estos propósitos que *Aprender a vivir*, para formar y proteger a nuestra juventud contra los riesgos permanentes de una cultura en la que los consumos problemáticos de drogas, la violencia y la intolerancia nos enseñan cada día sus garras.

José Antonio Marina puede, en este

contexto, sentirse orgulloso de su libro. Y la FAD, al agradecerle una vez más su sintonía y colaboración entusiasta con nuestra institución, puede sentirse también un poco más feliz e ilusionada al implicarse de alguna manera en sus propósitos.

José Ángel Sánchez Asiaín

Presidente

Fundación de Ayuda contra la

Drogadicción

INTRODUCCIÓN

Este libro se enmarca en la campaña emprendida por la FAD con el lema *Enseñar a vivir. La educación lo es todo*. Retoma así una venerable tradición que considera la escuela como «maestra de la vida».

Pero ¿no estaremos siendo unos optimistas recalcitrantes? ¿Es posible enseñar a vivir? Resulta llamativo que las personas directamente implicadas en tareas educativas —padres y docentes— sean con frecuencia escépticas acerca de

esta posibilidad. Lo que en abstracto parece evidente —la influencia de la educación— resulta mucho menos claro cuando se desciende a los casos concretos. En muchas ocasiones no se ve una relación directa entre el comportamiento de los educadores y los resultados obtenidos. ¿Qué he hecho mal? es una pregunta que renace una y otra vez en la cabeza de muchos padres angustiados. Otros tantos se declaran impotentes para educar y transfieren la responsabilidad a la escuela. A su vez, la escuela se declara también impotente y devuelve la responsabilidad a los padres. Y ambos, igualados en esa impotencia, acaban por echar la culpa a

la televisión. Cuando llega su turno de excusas, las empresas de televisión dicen que ellas dan lo que el público pide, y devuelven una vez más la pelota al campo de juego.¹ La situación puede tornarse aún más confusa, pues, para muchos intelectuales, la idea de que la educación lo puede todo incita al totalitarismo. Los grandes dictadores han imaginado siempre una ingeniería educativa capaz de construir un hombre nuevo, lo que les servía de excusa para todo tipo de atropellos.² Así anda el patio.

Este libro pretende contestar a tres preguntas:

¿Qué quiere decir «enseñar a

vivir»?

¿Puede realmente enseñarse?

¿Quién, cómo y cuándo debería hacerlo?

Todas las actividades creadoras —y vivir podría ser una de ellas— plantean dificultades parecidas: ¿Se puede enseñar a escribir o a inventar o a querer? Con ayuda de mis colaboradores he revisado la bibliografía más digna de crédito. Hemos estudiado muchas teorías contradictorias, muchos enfoques sugerentes pero poco sistemáticos, y, aprovechando todos estos datos, voy a proponer un modelo ajustado a la

realidad o al menos a la realidad de lo que sabemos. Acerca de estos temas hay que hablar utilizando la mejor información posible, contrastándola y criticándola, sin sacar conclusiones precipitadas, porque lo que se dice puede afectar dramáticamente la vida de muchas personas. Es fácil aducir ejemplos. No hace mucho tiempo que un psiquiatra de fama, Bruno Betelheim, todavía consideraba que el autismo, una enfermedad de origen genético, estaba provocado por una falta de atención de las madres, lo que produjo culpabilizaciones injustificadas y trágicas. Watson, el fundador del conductismo, escribió un influyente

manual para la educación de los niños en el que se recomendaba a los padres que prestaran a sus hijos la mínima atención y el mínimo cariño. Si se consuela al niño que llora se le premia por llorar, con lo que se fomenta el berrido. Tal vez como reacción, en 1946 Benjamin Spock publicó su famosísimo manual *Baby and Child Care*, recomendando actitudes indulgentes. La situación de confusión ha llegado a tal punto que acabo de leer en un libro especializado: «Actualmente muchos expertos están recomendando la reintroducción de pautas de educación moral en la educación de los hijos», lo que supone que durante años otros

expertos han recomendado que no se introdujeran pautas de educación moral en la crianza.³ Padres y educadores se sienten confusos ante mensajes contradictorios o bajo la presión de consejos que convierten la educación en una tarea para sofisticados técnicos o para héroes. No me extraña que la Sociedad para la Investigación del desarrollo psicológico de los niños indique que «se debe proceder con suma prudencia al publicar resultados, emitir evaluaciones o dar consejos».⁴

Hay muchos temas polémicos —el determinismo genético, la influencia que ejerce sobre el futuro del niño el divorcio de los padres o que la madre

trabaje fuera de casa, las guarderías infantiles, la educación sexual, la custodia de menores, etc,—, temas sobre los que muchas veces se argumenta basándose en investigaciones interpretadas de forma descuidada y deliberadamente exagerada. A veces, acontecimientos externos a la educación, por ejemplo conflictos judiciales, demuestran la necesidad de una exquisita prudencia. Un ejemplo más. En 1994, Jennifer Ireiand se vio mezclada en una polémica a cuenta de la custodia de su bebé. Poco después de que naciera su hija Miranda, Jennifer y su marido se separaron. Ella se fue a estudiar a la Universidad, residía con su hija en una

casa del campus y la llevaba todos los días a la guardería universitaria. El ex marido, que aún vivía con sus padres, reclamó la custodia del bebé, arguyendo que estaría mejor viviendo con sus abuelos y con él. ¿Cuál cree usted que hubiera sido la solución preferible? El juez atendió la demanda y dictaminó que era mejor para el bebé permanecer en una casa con su padre y su abuela, que estar todas las mañanas en una guardería. La American Civil Liberties Union defendió que «la sentencia debía ser anulada, o provocaría oleadas de preocupación a todos los padres que trabajan y utilizan las guarderías». En 1995, la Corte de Apelación anuló la

orden del juez, sosteniendo que no hay pruebas convincentes de que las guarderías sean necesariamente menos beneficiosas para el niño que permanecer en su casa. Un conflicto de derechos había exigido una comprometida toma de posición sobre un tema controvertido.

Este libro no es un tratado de psicología evolutiva, sino, en todo caso, un esbozo de *psicología emergente*. Me gustaría narrar la emergencia de una personalidad a partir de estructuras biológicas y sociales, la gran novela de la infancia. En las últimas dos décadas ha cambiado mucho el modo de estudiar el desarrollo infantil. Ahora se

considera un proceso que comienza en la biología y acaba en la moral, cosa que resulta, cuando menos, sorprendente.⁵

La psicología evolutiva se convierte irremediabilmente en evaluativa al hablar de educación. Por otra parte, ya nadie piensa que estemos en un terreno de causalidades lineales, donde cada causa produzca un efecto inexorable, de tal modo que si los padres hacen A va a resultar B. La personalidad del niño es la conclusión de un entramado de influencias ajenas y de iniciativas íntimas, un terreno de causalidades múltiples, de interacciones complejas, donde el recién nacido es protagonista de su propio desarrollo, cambia su

entorno familiar y es cambiado por él, donde la sociedad, a su vez, determina el entorno familiar, ampliando o restringiendo sus posibilidades. Genes, creencias, estructuras sociales, influencias económicas, presiones culturales, miedos, expectativas, tejen un tupido cañamazo sobre el que aparecerá el dibujo de la personalidad infantil.

Atención: Esta índole compleja, interactiva de la realidad psicológica y social, nos va a obligar —al lector y a mí— a usar un modo especial de pensar. Lo llamaré *pensamiento sistèmico*. Es el apropiado para comprender los sistemas de relaciones que interactúan entre sí. Por ejemplo, la historia de una

familia no es la agregación de las historias de sus miembros, sino el flujo de relaciones, influencias mutuas, choques, encuentros, que hay entre ellos. Una acción, un suceso, produce un reajuste de las relaciones. Por ejemplo, cuando nace un niño lo que existe no es una suma: dos padres más un niño. Lo que surge es una realidad absolutamente distinta, un nuevo sistema, que rediseña todo: forma de vida, expectativas, sentimientos, posibilidades. Para contar este sistema de interacciones no basta con conocer lo que la ciencia ha ido descubriendo. Se necesitaría además el talento para describir la complejidad que han tenido los grandes novelistas,

Dostoievsky, Tolstoi, Thomas Mann, Proust, Sartre, por ejemplo. A la espera de que aparezca el genio que unifique habilidades tan diversas, que escriba esa conmovedora epopeya, haré lo que pueda. *Aun a riesgo de ser pesado, le recordaré muchas veces este inevitable estilo de pensamiento sistémico.* Ni siquiera en el mundo físico podemos estudiar la causalidad como la relación entre fenómenos aislados. Todo acontecimiento concreto —el despegue de un avión— se da en una situación concreta, pero sometida a las leyes del campo —gravitatorio, electromagnético, etc.—. Pues bien, todos nuestros comportamientos suceden en un *campo*

social. Por eso deberemos continuamente saltar del individuo a la colectividad, para desde allí volver al individuo. Y otra vez a empezar. Ortega lo dijo simple y bellamente: Yo soy yo y mi circunstancia. Pues eso.

Del argumento de este libro se saca una consecuencia de gran relevancia social. Los padres solos *no pueden educar a sus hijos*, hagan lo que hagan, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos *no pueden educar a sus alumnos*, por la misma razón. La sociedad *tampoco puede educar a sus ciudadanos*, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. La intervención

de padres y maestros es imprescindible, pero todos debemos conocer sus limitaciones y reconocer que, en la tupida red de influencias en que vivimos, todos ejercemos una influencia educativa, buena o mala, por acción o por omisión. Vivimos haciendo surf en la cresta de una ola que procede de manes muy distintos. No podemos andar con paños calientes. Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: «Para educar a un niño hace falta la tribu entera.»

Nos equivocariamos si contemplásemos esta tarea como una carga, en vez de interpretarla como una posibilidad de salvación. A excepción de algunas personas embrutecidas, todos sentimos una generosidad acaso inesperada ante un niño, una ternura que desarma la aspereza que con minuciosidad de orfebres feroces nos hemos construido. Los psicólogos, con una expresión seca, nos dicen que los hombres aumentan su deseo de solidaridad después del nacimiento de un hijo.⁶ Deberíamos aprovechar esta llamada sentimental a la nobleza. Por ello, propongo una *revolución desde la infancia*, que apueste por una idea

sencilla y radical: una buena manera de adecentar el mundo es empeñarse en que los niños tengan una vida lograda, noble y feliz. Esta revolución desde la fuente nos beneficiaría también a los adultos.

Soy optimista, tal vez porque los profesores tenemos que serio forzosamente, pero no estoy solo en esta propuesta. Como ha señalado Eibl-Eibesfeldt los niños pueden ser, en este momento, los únicos vinculadores. Recuerdo que en plena guerra fría, cuando se convivía con una crónica amenaza de guerra caliente. Freemont-Smith, uno de los participantes en una conferencia de paz con la Unión Soviética, se preguntaba qué interés

común podría unir a los grupos humanos por encima de sus diferencias. Concluyó que era la protección de la infancia. «Si las naciones estuvieran de acuerdo en proteger a los niños de los demás, todos podrían salvarse.» Se trata de implantar, como expondré en las conclusiones, una *civilización del cuidado*, una *maternalización* de la sociedad, que sería la civilización verdaderamente humana.

Esta revolución me parece, además, urgente. Estamos haciendo un mundo muy hostil para los niños y los jóvenes. En Estados Unidos, el país más desarrollado y más influyente en la actualidad, el 52% de las muertes de

niños entre los 5 y los 14 años, y el 80 % de los comprendidos entre 15 y 19, se deben a causas violentas, incluidos el homicidio y el suicidio.⁷ En Ontario (Canadá), más del 18 % de niños en edades comprendidas entre los 4 y los 16 años padecen desórdenes psiquiátricos.⁸ En otros países occidentales estamos confiando en la capacidad de adaptación de los niños hasta extremos peligrosos. Aumenta el maltrato infantil, el mundo se sobrecoge con el descubrimiento de redes de pederastía, no disminuye el consumo de drogas. Asistimos impasibles a las estadísticas de niños que mueren de hambre. Estamos obligando a la infancia

a enfrentarse, sin recursos, con un mundo adulto que oscila entre la tarjeta de crédito y la brutalidad. Y los que sobreviven aprenden, ciertamente, nuestras mil codicias y nuestro furor.

Volvamos a esta obra. Mi pretensión ha sido hacer un libro científicamente fundado, útil para los especialistas en psicología o pedagogía infantil, pero que lo sea también para las personas preocupadas por la educación, como son los padres y los docentes. Por eso he separado el texto de las notas bibliográficas. El libro puede, por lo tanto, leerse en dos niveles. Sugiero a los no especialistas que lean el texto principal y consulten las notas

únicamente para aclarar o confirmar un asunto que les interese especialmente. Gran parte de este libro está fundado en los resultados de otros libros míos, sobre todo *Teoría de la inteligencia creadora*, *El misterio de la voluntad perdida*, *Ética para náufragos*, *El laberinto sentimental*, y *La lucha por la dignidad*. Hasta donde he podido, he atendido a los procesos de educación y de formación de la personalidad en otras culturas, ya que cunde la sospecha de que tal vez parte de las teorías psicológicas vigentes sólo sean adecuadas para la mentalidad occidental. Los temas van anunciándose primero y retomándose después, en una

didáctica expansiva.

Me gustaría que fuera un libro bien humorado y lleno de admiración. Ya sé que la ciencia no debe expresar sentimientos, pero el científico sí. Y conviene recuperar el asombro, la alegría y el ánimo ante un niño que nace, y al que vamos a acompañar en su desarrollo. Necesitamos quitar dramatismo y desesperanza a la tarea educativa, para evitar que se acabe cumpliendo la profecía que enuncian esos pesimistas. Los niños ya no vienen con el pan bajo el brazo, como decía el refrán popular,² pero también sabemos que no vienen con instrumentos de tortura, como muchos parecen suponer.

Por último, es un libro que pretende tener una consecuencia práctica. En él se presentan los fundamentos teóricos de un modelo de educación que, para abreviar, llamaré *modelo FAD*, reconociendo así el origen del proyecto. Sus aplicaciones concretas pretendo recogerlas en tres cuadernos de bitácora para padres, cuidadores de guardería y maestros, que se publicarán próximamente. Además, una parte importante de la bibliografía usada en esta obra o de la que vaya apareciendo, estará resumida y al alcance de todos en www.movilizacióneducativa.es, página que servirá como lugar de encuentro para los interesados en el proyecto.

Un antiguo poema japonés dice algo que debería conmovernos a todos los que nos dedicamos a la educación:

¿Me preguntáis cuál es la suprema felicidad aquí abajo?

Escuchar la canción de una niña que se aleja

después de haberos preguntado el camino.

Me asalta una duda: ¿habría sabido indicárselo? Ésta es mi respuesta.

**PRIMERA
PARTE
LA TEORÍA**

CAPITULO 1

APRENDER A

VIVIR

1. Una expresión extraña

En estricto sentido, no hace falta aprender a vivir. Vivir es una función espontánea. Un óvulo fecundado inicia un dinamismo biológico que no parará hasta la muerte. Ocorre, sin embargo, que el ser humano es un organismo inteligente, que puede elegir distintos modos de vida. Anticipa sucesos, hace

planes, toma decisiones, es autor de su propia biografía. En su caso, «aprender a vivir» significa «aprender a vivir bien», lo que implica, evidentemente, que también se puede vivir mal.

En los años setenta, un joven psicólogo, Martin Seligman, descubrió que algunos animales sometidos en laboratorio a situaciones de estrés abandonaban todo intento de lucha y se refugiaban en una pasividad decepcionada. Acuñó el término «impotencia aprendida», que hizo fortuna. Después lo aplicó a seres humanos. Hay personas batalladoras y personas claudicantes. ¿Dónde estaba la diferencia? ¿Cómo se aprendían

actitudes tan distintas? Más tarde habló también de un aprendizaje de la depresión y del pesimismo.¹⁰ ¿Cómo es posible que se puedan aprender estados de ánimo tan destructivos? Al estudiar las biografías de gente enganchada a la droga nos invade un desasosiego inevitable. ¿En qué momento se torció su vida? Leo un libro sobre el aprendizaje del odio como paso previo al terrorismo. Si se pueden aprender modos de vida tan inhóspitos, ¿no podríamos aprender otros más satisfactorios?

Hay vidas logradas y vidas fracasadas y sería muy útil que pudiéramos conocer los íntimos

mecanismos que llevaron a unas y a otras. Nietzsche resumió estas preguntas en una breve fábula:

«¿Por qué tan duro? —dijo en otro tiempo el carbón de cocina al diamante—. ¿No somos parientes cercanos?»

¿Por qué somos a la vez tan diferentes y tan iguales? Me gustaría que el lector comenzase a leer este libro haciendo un breve examen de conciencia, un ejercicio de espeleología personal. Al reflexionar, todos nos descubrimos instalados en un estado de ánimo, felices o desdichados, dueños de la situación o abrumados por ella, satisfechos o arrepentidos. Sentimos muchas cosas que no nos gustaría sentir

y deseáramos cambiar, somos centro de un número colosal de relaciones, esperanzas, presiones y compromisos. ¿Por qué siento esto?, decimos muchas veces. ¿Por qué no puedo querer a X a quien me gustaría querer? ¿Quién soy yo realmente? ¿Cómo he llegado a ser como soy? No nos entendemos del todo.

Resulta muy difícil hacer la genealogía de nuestra personalidad, intentar descubrir los elementos que influyeron en nuestro modo de ser. Me interesa averiguar cómo emerge una personalidad a partir de una algarabía de influencias: genéticas, sociales y educativas. Es una investigación detectivesca sobre la biografía de los

seres humanos. Voy a explicarles lo que la ciencia nos dice sobre la construcción de una personalidad. Vamos a recorrer de nuevo, en términos generales, el proceso que el lector ha seguido en su vida, esa compleja interacción entre individuo y circunstancia, entre biología y cultura, entre la realidad y el deseo, entre esfuerzo y claudicación, entre proyecto y casualidad, que nos ha hecho a todos. La psicología que voy a exponer debe ser pedagógicamente de ida y vuelta. Para comprender el desarrollo de un niño el lector debe ir desde su situación adulta hasta el bebé que fue, para desde allí regresar de nuevo a su situación presente. Al final,

si ni usted ni yo nos hacemos un lío, espero que entienda mejor al niño y se entienda mejor a sí mismo.[11](#)

Nuestra meta no es meramente científica, sino práctica. Cuando queremos educar a un niño tenemos que pensar en qué

tipo de personalidad desearíamos que tuviera. ¿Cómo me gustaría que fuera ese bebé que acaba de nacer? Va a vivir en un mundo que no puedo predecir, y que sólo hasta cierto punto puedo preparar. Los padres ahorran porque quieren que sus hijos vivan en un mundo feliz —confortable, seguro, sano—, les dan una instrucción profesional que, teóricamente, les va a facilitar la

vida, pero saben que, en el fondo, nada de esto es suficiente. Si son responsables, viven con el alma en vilo. Y si son aprensivos, viven en un sinvivir. Cuando hablan de educación, vagamente sueñan con un seguro de vida para sus hijos. Quieren que sean unas personas maravillosas, felices y buenas. Pero ¿cómo conseguirlo?

2. ¿Qué es vivir bien?

La palabra «bien» nos introduce en el mundo de los valores. Una buena vida consiste en la consecución de tres grandes metas, en la conquista de tres grandes bienes:

- la salud;*
- la felicidad;*
- la dignidad.*

Estos tres objetivos parecen muy distintos. Uno es biológico, otro psicológico y el tercero ético. Pero están estrechamente relacionados. Cuando pensamos en el futuro de un niño le deseamos una buena salud, una vida feliz, y que se comporte con dignidad en un mundo dignificado, en un mundo que colabore a su felicidad.

3. La felicidad es el concepto central

En efecto, odiamos la enfermedad porque limita nuestro bienestar y nuestras capacidades, y necesitamos vivir en un mundo digno, donde se respete nuestra dignidad personal, porque sólo así podremos abrir un espacio seguro para realizar nuestros propios proyectos de felicidad, o al menos intentarlo. En un mundo amenazador, mísero, humillante, sometido a la ley de la selva, no se puede ser feliz.[12](#)

Aunque parece un concepto vago e irrealizable, me atreveré a precisar el concepto de felicidad porque designa el caudaloso impulso que va a dirigir el desarrollo del niño, y conviene

conocerlo. Los seres humanos, en cualquier edad, estamos movidos por múltiples necesidades y deseos. Son muchos, pero podemos ordenarlos en dos grandes grupos, en dos motivaciones fundamentales:

—el bienestar;

—la ampliación de nuestras posibilidades.

Buscamos nuestro bienestar y el de las personas que queremos. Bienestar físico, económico, psicológico. Deseamos comodidad y seguridad. Ésta es una aspiración conservadora, podríamos decir. Resulta imprescindible, pero no suficiente para la felicidad, porque, al mismo tiempo,

deseamos crear, influir, explorar, sentimos eficaces, cambiar la realidad de alguna manera, competir, colaborar en tareas de las que podamos estar orgullosos. En este sentido todos somos progresistas. Con la especie humana apareció en el universo un dinamismo incansable. Tenemos hijos, emprendemos negocios, escribimos, pintamos, plantamos un jardín, escalamos una montaña, actuamos en política o colaboramos con una ONG para «realizamos». ¡Qué extraña expresión! ¿En qué estado permanecemos si no nos realizamos? Pues en la irrealidad de un vago deseo no cumplido, o en la carencia de

realidad de un proyecto fracasado. Nos parece que algo nos falta si nos dedicamos sólo a vivir cómodamente. Todas las actividades creadoras suelen robarnos algo del bienestar que buscábamos, pero nos proporcionan otro tipo de satisfacción que nos es también necesaria. La psicología evolutiva lo demuestra, como tendremos ocasión de ver.

En este libro entendemos por felicidad la armoniosa realización de las dos grandes motivaciones humanas: el bienestar y la ampliación de posibilidades. Conviene tener presente esta dualidad de aspiraciones en el momento de educar, porque una de las

grandes herramientas educativas es el premio, y premio es lo que realiza uno de esos deseos. Hay premios que satisfacen nuestro afán de bienestar y otros que satisfacen nuestro afán de crecer.

Estas dos grandes motivaciones aparecen en un ser, como el hombre, intrínsecamente social. El hombre es social no sólo porque nace en sociedad, sino porque la sociedad estructura su inteligencia, mediante el lenguaje y la cultura, y, además, porque necesita vivir en sociedad para cumplir sus fines privados. La felicidad íntima es un proyecto que sólo puede alcanzarse integrándole en un proyecto

mancomunado. Sin embargo, la cultura occidental ha descubierto la individualidad, la autonomía, como gran conquista, lo que provoca contradicciones peligrosas en un ser que es inexorablemente social, pero al que la sociedad parece animar a una desvinculación social.¹³ Tal vez nos estemos timando a nosotros mismos.

4. Los recursos

Conseguir esas tres grandes metas —salud, felicidad, dignidad— va a depender de los recursos de que disponga el niño o el adolescente o el adulto o el anciano. Gracias a esos

recursos podrá ampliar el campo de sus posibilidades y enfrentarse a los problemas. El modelo educativo que propongo se basa en una *teoría de los recursos*.¹⁴ Más aún: la minuciosa revolución del cuidado que imagino, debe basarse también en esa teoría. Nuestros hijos van a vivir en un mundo que desconocemos, y necesitamos dotarles de los medios necesarios para que salgan adelante. Unos recursos son *personales* —las capacidades que tiene el niño— y otros son *externos* —una situación acomodada, un buen sistema educativo, un mundo en paz, justo, políticamente estable y seguro, por ejemplo, lo que llamaré *capital social*

—. En resumen: se trata de conseguir que cada niño disfrute de un buen capital personal y de un buen capital social. Ésa sería nuestra mejor herencia.

En este libro vamos a estudiar principalmente la manera de aumentar los recursos íntimos, personales —o dicho de otra forma, el modo de ayudar a que el niño vaya construyendo una personalidad con recursos—, pero no podemos olvidar que el entorno es fuente de posibilidades o de limitaciones, y que los niños nacen y crecen siempre en una situación, que puede alimentar su vuelo o truncarlo.

5. Psicología del

desarrollo y psicología de los recursos

Voy a contar la aventura de crecer, lo que sabemos acerca del desarrollo humano. Pero mi interés va más allá de la psicología evolutiva. Ésta se mantiene neutral ante las vidas dichosas y las desdichadas. En cambio, como educador tengo que ser beligerante. No es una pretensión tan rara. La fisiología estudia la salud y la enfermedad, pero la medicina tiene como meta clara la salud. Dentro de las posibilidades humanas está la autodestrucción, la crueldad, la degradación, caminos sin salida que

sólo me interesa estudiar para evitarlos. No quiero averiguar las mil y una manera de ser desgraciado, sino el modo de desarrollar los recursos necesarios para ser felices. Lo que llamamos educar es, precisamente, cultivar los recursos.

El niño es, ante todo, un organismo que crece, interactúa con el entorno, produce ocurrencias mentales y realiza actividades. Este proceso se da en todos los niños de una manera análoga. El bebé mama, sonríe, llora, duerme, comienza a gatear, teme a los extraños, vocaliza, intenta andar, quiere independizarse, es curioso, le gusta jugar. Estos acontecimientos siempre

sucedan, más o menos, a la misma edad en todos los niños. Nacen con unas capacidades y van desarrollando otras. Tienen admirables sistemas para captar información, evaluarla y producir respuestas. Por usar un lenguaje actual, podemos decir que nacen «programados» para muchas cosas.[15](#)

Fijémonos en las respuestas que da a lo que le sucede. Algunas son motoras: el niño se mueve, busca el pecho, succiona. Otras son expresivas: sonrío si está a gusto o llora si experimenta algún malestar. Otras son mentales: se siente bien o mal, es consciente de muchas cosas, y se le ocurren otras: deseos, imágenes, actividades. Alrededor de los

doce meses, por ejemplo, comienza a hablar. Venía preparado para hacerlo y, con la ayuda de su entorno, lo consigue.

Este dinamismo básico incluye una memoria que asimila la experiencia. Decimos con frecuencia y con razón: Parecen esponjas. Simplificando mucho, podríamos decir que somos «biología y memoria», que es una manera muy elemental de decir que somos «naturaleza y cultura». Los niños nacen con una *serie* definida de características personales, que se van desarrollando, amortiguando, esculpiendo, cargando con los contenidos de la experiencia. Asimilan sin parar alimentos e información.

Educación es ayudar a que el niño desarrolle sus capacidades, construya adecuadamente su memoria, produzca buenas ocurrencias y se comporte adecuadamente. Voy a comentar cada una de estas dimensiones.

Capacidades son: percibir, recordar, relacionar, anticipar, comprender, hablar, razonar, adquirir habilidades motoras, desarrollar buenos estilos afectivos.

Construir adecuadamente su memoria significa asimilar los conocimientos, valores y destrezas convenientes. Está claro que esto no depende sólo del niño, sino del entorno que le rodea, que se convierte así en

educador de su memoria. Todo lo que aprendemos —la tabla de multiplicar, jugar al tenis o confiar en las personas — lo hacemos gracias a la memoria, que nos permite aprovechar las grandes creaciones de la historia: el lenguaje, la ciencia, la experiencia.

Ocurrencias son todas aquellas ideas, deseos, sentimientos, proyectos, palabras, recuerdos, imágenes, que aparecen en nuestra consciencia. A veces podemos suscitarlas, pero otras se nos imponen. Nos sentimos deprimidos, cansados, enamorados. Se nos ocurren muchas cosas o, por el contrario, nos quedamos bloqueados. A veces no podemos quitarnos algo de la cabeza, las

preocupaciones vuelven aunque no queramos. Unas personas son alegres y otras tristes, unas optimistas y otras pesimistas. Al hablar de «buenas ocurrencias» me refiero a ocurrencias inteligentes, adaptativas, felices, animosas, brillantes, adecuadas a la situación. Esto no quiere decir que debamos vivir en un limbo sonriente. La tristeza, la indignación, la culpa, la vergüenza pueden ser sentimientos convenientes, si nos permiten adaptarnos correctamente a la situación. Comienzan a ser perturbadores si son desmesurados o irracionales.

Comportamiento. Las ocurrencias nos incitan a veces a la acción, pero

pronto aprendemos que no podemos seguirlas todas.

Algunas son perjudiciales para otras personas o nos dañan a nosotros mismos. La acción es la expresión más completa de la inteligencia. Podemos pensar muy bien y actuar muy mal, y una persona considerada muy inteligente puede comportarse de forma estúpida, con lo que su inteligencia queda forzosamente en tela de juicio. Un gran matemático puede ser, al mismo tiempo, una persona poco inteligente en su forma de vivir.[16](#)

El objetivo del educador es conseguir que las habilidades intelectuales, afectivas y operativas de

los niños se desarrollen; que su memoria guarde los contenidos adecuados y construya los hábitos necesarios para tener buenas, brillantes y adecuadas ocurrencias, y, como colofón, que su comportamiento sea lo más inteligente posible.

6. Las probabilidades

¿Y esto cómo se hace? Si los seres humanos fueran unos sistemas mecánicos, como las bolas de un billar, sería fácil educar. Esto es lo que han pensado muchos fanáticos del condicionamiento o de la indoctrinación. Al hacer A, el niño o el alumno haría B.

Pero nada de eso sucede. Hay demasiados elementos en juego. En primer lugar, el niño nace como un organismo activo, dotado de un sistema de preferencias, e influye en su entorno. Es verdad que los padres educan a los niños, pero también lo es que los niños educan a sus padres. Un niño difícil suscita respuestas diferentes a las que suscita un niño fácil, incluso en los padres cariñosos. Además, por muy escandaloso que parezca, no es verdad que todos los padres quieran de la misma manera a todos sus hijos.

Les pondré un ejemplo para acostumbrarnos a tratar con este enfoque multifactorial de los fenómenos. Es un

ejercicio de *pensamiento sistémico*. Sara McLanahan y Gary Sandefur sostienen en su libro *Growing Up with a Single Parent* que «los niños que crecen en una casa con un solo padre biológico presentan más problemas conductuales que los que crecen en una casa con ambos padres».¹⁷ Pero la misma McLanahan se tiene que enfrentar con un curioso problema. «Los niños que crecen con madres viudas presentan muchos menos problemas que los niños de otros tipos de familias monoparentales.»¹⁸ Al parecer, no todas las ausencias son iguales. ¿Cuál puede ser la razón? Se me ocurren, al menos, cuatro. Primera: el divorcio puede

deberse a problemas de personalidad de los padres, que tal vez hayan heredado los hijos. Segunda, las tensiones previas al divorcio son más dañinas que la ausencia en sí. Tercera, un divorcio suele producir una disminución del nivel de vida, y frecuentemente un cambio de residencia. Cuarta, los padres raramente explican a sus hijos las razones del divorcio, lo que en niños pequeños suele provocar un sentimiento de culpabilidad. Muchos niños creen que sus padres se han separado porque ellos han sido malos.[19](#)

Las teorías del cuidado parental o de la educación han cambiado de forma dramática a lo largo de la historia.

Posiblemente ahora estemos exigiendo a los padres más que nunca. Durante muchos siglos, la sociedad era homogénea, las creencias básicas estaban compartidas, y los individuos vivían bajo una constante presión social que limitaba su libertad, pero imponía normas inequívocas de comportamiento. Volvamos al caso de las familias monoparentales o de la ausencia del padre, que ahora nos preocupa mucho. A lo largo de toda la historia, en épocas de guerras y de mortandad, los niños se educaban en familias sin figura paterna real, aunque con figura paterna simbólica. La sociedad se encargaba de la educación mediante unos sistemas

autoritarios que penetraban también dentro de la familia. Los padres eran meros transmisores de una cultura que proponía rutinas vitales estables y predecibles. Tenían una autoridad conferida por los usos sociales. Eran delegados de la sociedad. La gran «maestra de la vida» no era la escuela, sino el sistema cultural entero.²⁰ La obediencia era la gran virtud educativa.²¹ Por primera vez en la historia de la Humanidad, padres y maestros sienten que educan contra corriente y que sus esfuerzos educativos son anulados por el entorno cultural. Es lógico que se sientan incapaces de cumplir tan insólita tarea. Y también lo

es que la pedagogía crítica —Peter McLaren, Henri Giroux, por ejemplo— defiende una cierta «resistencia contra la cultura».

En este momento, en Occidente al menos, la autonomía del individuo es el valor máspreciado. Su libertad aumenta, pero también su desconcierto ante un mundo donde no encuentra modos establecidos de vivir, donde tiene que inventárselo todo, donde la autoridad es sospechosa, y donde parece que no hay canales eficaces para educar. Va a tener que tomar decisiones constantemente. Citaré lo que dice un interesante libro sobre la pareja:

«Ya no está claro si hay que casarse

o convivir, si tener y criar un hijo dentro o fuera de la familia, con la persona con la que se convive o con la persona que se ama pero que convive con otra, si tener un hijo antes o después de la carrera o en medio.»[22](#)

Necesitamos, por lo tanto, educar para un mundo que anima a diseñar la propia vida a la carta, al mismo tiempo que desde el punto de vista laboral o económico limita muchas veces las opciones, lo que provoca con frecuencia un sentimiento de frustración o de agresividad.

Concluiré este apartado recordando que la educación se transmite por dos caminos diferentes. Uno es personal y el

otro social. Si queremos educar a un niño debemos educarle a él y educar también a su ambiente. Puesto que todos los niños viven en un contexto, debemos educar al niño y al contexto, a los dos.

Para entrar en materia, voy a hacer una crónica veloz del desarrollo del niño desde que nace hasta que llega a la adolescencia. Sirve de marco general al que después dirigiremos el *zoom* del análisis.

CAPÍTULO 2

LA AVENTURA DE CRECER

7. La estampida

Hay un brusco agitarse y el roce de algo que se escurre blandamente, lubricado por aguas espesas. Hay un urgente impulso hacia adelante, un giro en la postura. Hay un tacto desconcertado, el paso de una frontera elástica, un escozor doloroso, una luz hiriente, una agitación desconocida y

rítmica, algo que se abre paso desde dentro, un grito. El espacio se onduló amorosamente. Mucho tiempo después supe que había sido acunado. Entonces no sabía nada porque no había nadie aún que pudiera saber. Yo llegué después, cuando esa conciencia pegada a las sensaciones fue independizándose, distanciándose de las impresiones, que empezaban a ser cosas. Grandes ritmos lo organizaban todo: el desasosiego y la calma, la vigilia y el sueño. Por fin aparecieron los rostros, las palabras, el divertido sonar de un sonajero, las canciones de cuna, los besos, las sonrisas, tan divertidas de imitar, y también el Yo, mi yo, como centro del

paisaje. Llegué a reconocirme en un espejo. Primero había estados agradables o molestos, luego hubo visiones que atraían o aburrían, después vi objetos, al fin me vi viendo objetos: había reflexionado.

Así puedo imaginar mi nacimiento, el brusco aparecer de mi conciencia como la apertura de un mundo afectivo en el que lo cognitivo no se diferenciaba todavía de lo emocional, ni lo propio de lo ajeno. Cuando un niño nace, con él nace su propio mundo.

Al nacer aparece un ser humano que cuarenta semanas antes era sólo una célula.

Este capítulo es la historia de una

tenacidad: *la tenacidad de crecer.* Desde el momento de la concepción comienza un dinamismo vertiginoso y persistente. Entre las 10 y 26 semanas se producen la mayoría de las neuronas, lo que significa que el cerebro del feto genera estas células a un promedio de unas 250.000 por minuto. Después de la semana 28 se producirán muy pocas, y ninguna más en el resto de la vida.²³ No siempre las circunstancias son fáciles, pero, afortunadamente, la tenacidad de crecer es tan poderosa, se agarra a la vida con tal ansia, que se sobrepone a la adversidad. Deberíamos asistir con admiración a una aventura tan animosa, pasmamos ante el coraje y la energía

que se oculta detrás del aprendizaje de la marcha, o ante el violento conflicto planteado entre el sí y el no en el segundo año de vida, que estalla en rabietas y cóleras. El niño lo tiene que aprender todo, adaptarse a todo. Nace con unos reflejos, unas pocas funciones sensoriales y motoras y un sistema de evaluación. Siente, evalúa y responde. El recién nacido tiene sentido del tacto y siente dolor ante un pinchazo. Gira la cabeza apartándola de un algodón que huele mal. Muestra respuestas positivas a los olores de plátano, fresa y vainilla, y reacciones negativas a los olores de huevos y pescados podridos. Reconoce el olor de su madre. Le gusta el dulce.

Es un pequeño *gourmet*. Siente preferencia por el habla maternal, por esa adaptación cordial que todos hacemos para hablar a los niños.[24](#)

Al nacer, el niño no es como una hoja de papel en blanco. Se parece más a un palimpsesto, en el que se mantienen huellas de escrituras antiguas. Sabe muchas cosas, aunque no sepa que las sabe. Algunas las ha aprendido en el último trimestre del embarazo. Alan Leslie sostiene que los niños nacen con la idea de causalidad. Esperan una relación causal entre los acontecimientos —p. ej., que si una bola choca con otra, ésta se mueva— y a los seis meses experimentan un

estremecimiento de sorpresa si las cosas no suceden así.[25](#)

No nos equivoquemos: un niño es un breve paréntesis de autonomía dentro de una tupida red de relaciones. Winnicott, un famoso psicólogo, lo decía con una frase tajante: «Hablar de "un niño" es una pura ficción.» Creo que se equivocaba al referirse tan sólo al niño. Habría debido decir: «Hablar de "un ser humano" —sea niño o adulto— es una ficción.» Cada uno de nosotros somos lo que somos y el conjunto de relaciones en que estamos incluidos.[26](#) Les recuerdo de nuevo la necesidad del *pensamiento sistèmico*, para comprender estas realidades compartidas.

Desde que nacen, los niños son seres activos y selectivos, sienten deseos y ocurrencias, que se manifiestan como estallidos motores. A los 4 meses se les despierta una gran curiosidad, quieren mirar y tocar. Ése va a ser uno de los grandes incentivos. Un poco después aprenden a provocar respuestas. El bebé va progresando simultáneamente por diversas líneas: quiere andar, hablar, establecer contactos. Cada actividad sigue más o menos una pauta común a todos los niños de todas las culturas. Hay un impulso obstinado por gatear, por sentarse, por ponerse de pie, por andar. El movimiento es su gran meta, su gran triunfo. La otra obsesión es hablar:

arrullos, gorjeos, balbuceos acompañados de risas, laleos, ocupan los primeros meses, hasta que al final del primer año comienza a formar sonidos nuevos. Los niños de todas las culturas balbucean igual. El lenguaje infantil es universal en todas partes. Hay un esperanto del balbuceo.

8. Moverse, comunicarse, hablar, jugar

Éstas son sus grandes metas. No puede parar. Su yo ocurrente le impulsa a la acción. Brazelton describe un caso fácil de observar:

«El niño puede encontrarse feliz

sentado en una silla y de repente el deseo de andar se apodera de él. Se ve cómo su mirada cambia bruscamente, rechaza la comida o la tira, y quiere liberarse de la silla. Ponerse de pie y andar se han convertido en sus prioridades absolutas.»[27](#)

Comunicarse es otra gran necesidad. El niño es un ser social, parlanchín incluso antes de saber hablar. A lo largo del primer año, el llanto cambia. Pasa de ser un acto voluntario a convertirse en un instrumento comunicativo. El adulto aprende a descifrar esta pulsión locuaz.[28](#) El bebé establece un diálogo minucioso y continuo con su madre. Con este nombre designo al cuidador

principal del niño, sea quien sea. Entre ambos se establece una correspondencia funcional, unas elocuentes pláticas sin palabras, una conversación silenciosa y rápida. Ocho réplicas y contrarréplicas por minuto profiere un niño pequeño. Se sorprende, imita, sonrío, río, se aburre, vuelve la cabeza, bosteza, sin romper nunca del todo su enlace con la mirada maternal. Esta interacción está construyendo la memoria personal del niño.

En estas largas y silenciosas conversaciones entre la madre y su bebé hay tal sincronización en sus miradas que Bruner ha utilizado el término «realidad visual compartida» para

designar la armonía sensorial y sentimental establecida. La madre está induciendo los cambios de humor del niño, enseñándole «cómo sentir», «cuándo sentir» y «si hay que sentir algo» sobre los objetos particulares del entorno. Los experimentos de Campos y Stenberg han demostrado que el niño intenta ajustar sus sentimientos a los sentimientos que observa en su madre, como si ella fuera la definitiva intérprete de la realidad. Rilke lo ha expresado de forma poética en su «Tercera elegía».

*¿Dónde, ay, quedaron los años
cuando tú, sencilla, con tu figura
esbelta atajabas el caos bullente?*

Estos intercambios producen profundos efectos psiconeurofisiológicos en la personalidad, ya que provocan un aumento de los sentimientos positivos que se requieren para proseguir el desarrollo emocional y cognitivo. Según muchos autores, en este periodo puede establecerse la «capacidad hedónica» (Meehl), la «afectividad positiva» (Watson y Clark) y «la intensidad afectiva» (Larsen y Diener). También parece dibujarse la topografía de lo interesante, de los aspectos del mundo personalmente relevantes para el niño (Van Lancker). El niño, siguiendo el poema de Rilke, queda *aliviado, bajo*

párpados soñolientos, disolviendo la dulzura de tu leve modo de dar forma a todo.

Dentro de esta continua y cálida corriente comunicativa surge el lenguaje, la gran creación. Todos nacemos preparados para adquirirlo. El niño es un genio lingüístico, y su habilidad para aprender es tan prodigiosa que muchos investigadores creen que nace sabiendo ya las estructuras básicas de un idioma universal, que el ambiente lingüístico completará y dará contenido.²⁹ El niño antes de hablar forma significados, vive entre cosas que identifica, y su mundo personal va a ser increíblemente

aumentado por la aparición del lenguaje. A los 18 meses, la mayoría de los niños poseen un léxico de unas cincuenta palabras y entienden unas cien. Entonces aparece una «explosión denominadora». Los bebés quieren poner nombre a las cosas. «Un conocido investigador del lenguaje infantil explica cómo su hija mayor, de 18 meses de edad, comenzó a usar la palabra "hi" para significar que algún tipo de tela cubría sus manos o sus pies (una sábana, por ejemplo). Aparentemente, la niña había llegado a esa rara asociación como resultado de que su madre le mostraba un títere manual que movía la cabeza y decía "hi". En vez de interpretar la palabra

como un saludo, la niña había creído que significaba que los dedos de su madre estaban cubiertos con un trapo.»³⁰ Es fantástica la capacidad con que los bebés segmentan el mundo a su manera.

Los niños pequeños disfrutan con el lenguaje, que amplía enormemente su capacidad de actuar. Quieren influir en los adultos, y la palabra es la gran herramienta. Por la noche, antes de dormir, juegan con las palabras nuevas. A los seis años, los niños tienen un léxico de 10.000 palabras, lo que quiere decir que han aprendido una media de 6 palabras al día entre los 18 meses y los 6 años. Los adultos que hemos intentado

aprender un idioma sabemos hasta qué punto es complicado conseguirlo, pero los niños lo hacen con una habilidad envidiable. Ni siquiera les importa aprender dos lenguas al mismo tiempo. El lenguaje va a cambiar todas sus estructuras mentales. Podríamos decir que hay una inteligencia prelingüística y una lingüística en el niño, un antes y un después.³¹ El lenguaje permite al niño comunicarse, pero también controlar su propia acción. El niño, que aprende a hablar para hablar con los otros, acaba hablándose a sí mismo, y así permanecemos toda la vida.

Moverse, comunicarse, hablar son actos apasionantes y divertidos. Todas

esas grandes actividades adquieren para el niño el carácter de juego: un gasto placentero de energía.³² Es un trabajador infatigable que no nota el esfuerzo.

9. La regulación mutua

El niño siente y es fácil adivinar que se ve zarandeado por las emociones. Los adultos pensamos que las emociones nos vienen de fuera, por eso decimos, incluso de un sentimiento tan pacífico como la calma, que «nos invade». Con mayor razón lo pensará un niño, que sabe aún muy poco de la realidad. Vive tanteando y absorbiendo

neuroológicamente todo lo que vive. Como tarea urgente tiene que aprender a dominar esos estados perturbadores que le alteran. Eibl-Eibesfeldt cree que la evolución ha programado al niño y a su madre para establecer una relación de cuidado. El niño tiene que conseguir mantener cerca a su cuidador y motivarlo para que le proporcione la atención adecuada.³³ Por su parte, el cuidador tiene presumiblemente mecanismos innatos para cumplir su misión. Hay un proceso de vinculación, apego y regulación mutua, fundamentalmente a partir del llanto y la sonrisa, grandes recursos expresivos. Se producen múltiples interacciones,

gracias a las cuales el niño aumenta sus sentimientos positivos y reduce los negativos. Shaffer estudió el apego hasta los 18 meses, distinguiendo varias etapas: fase asocial, apegos indiscriminados, apegos específicos, apegos múltiples.³⁴ Esta sintonía entre bebé y cuidador o cuidadores, prevista ya genéticamente, adquiere gran importancia para el crecimiento del niño. Las secreciones necesarias para la digestión sólo se producen si el niño está contento durante la comida, que es el tiempo privilegiado de la comunicación con el bebé. El niño necesita ser acogido, acariciado. Hasta tal punto es importante, que se ha creado

un Instituto de Investigación de las caricias, en la Facultad de Medicina de Miami.[35](#)

Cuando vemos a un cachorrillo humano comer y dormir nos parece que su vida es muy sencilla. Nos cuesta trabajo comprender el turbión de novedades que está asimilando, la erupción permanente de su pequeño volcán interior. Vive comerciando sin cesar con lo que le rodea, impulsado por un proceso que pasa del equilibrio al desequilibrio —cada vez que adquiere una habilidad nueva o se le plantea un nuevo problema—, para alcanzar una nueva reequilibración a un nivel más alto.[36](#) Podemos considerar que el

desarrollo es un cambio perdurable en el modo como una persona se percibe a sí misma, percibe su ambiente y se relaciona con él. El entorno social de la primera infancia, recibido a través de la madre, que es la gran mediadora, influye directamente en la evolución de las estructuras cerebrales responsables del futuro emocional del niño. En los primeros 18 meses hay un enorme crecimiento sináptico, y se produce el enlace entre las estructuras corticales y subcorticales del cerebro, que permite la aparición de una afectividad inteligente. Y todo ello se hace integrando la experiencia, asimilándola fisiológicamente.

El aprendizaje construye nuestro cerebro, que se convierte en un híbrido de biología e información. Estamos asistiendo al nacimiento de una personalidad, que adquiere así sus primeros hábitos del corazón, aquellos con los que va después a interpretar el mundo. A partir de un breve repertorio de habilidades afectivas, perceptivas y motoras edifica su propia inteligencia y el mundo. Éste es el argumento de una gran narración épica y lírica que a mí siempre me emociona contar o escuchar.

El niño no para. Como ya he contado, está embarcado en una actividad cada vez más extensa. Está aprendiendo a andar y a hablar, que son

dos gigantescas ampliaciones de su mundo. Expansión física y expansión simbólica. La independencia motora reorganiza su mundo cognitivo, social y emocional. Y también, claro está, altera el mundo de sus padres.³⁷ Su entrada en el segundo año de vida es gloriosa. Aumentan sus emociones positivas, se encuentra exaltado y alegre, despliega una actividad infatigable, sonrío o río mientras se mueve, se esfuerza en mantenerse de pie o en subir un escalón. Los neurólogos nos dicen que todo está relacionado con un alto nivel de activación del sistema simpático, y hay que creerles. Explora su entorno, lo manipula, lo maneja, y con esa actividad

desarrolla inevitablemente la conciencia de su autonomía. Se siente un yo ejecutivo y disfruta con ello. Comienza la «guerra de la cuchara». El niño no quiere andar cogido de la mano. Las investigaciones de Judy Dunn demuestran que desde los 18 meses los niños perturban intencionadamente a sus madres, disfrutan soltándose las prohibiciones, engañándolas deliberadamente, tanteando hasta dónde pueden infringir las reglas. «Lo sorprendente», escribe Dunn, «es que los niños parecen anticipar el sentimiento de sus madres y encuentran placer en poder afectarlas de esa manera».³⁸ A esa edad, los padres se

impacientan ante la desobediencia del niño. «¿Es que estás sordo?», es una frase que dicen cada vez más. Son los «terribles dos». O sea, los niños se hacen expertos en chingar. Cierto es que también los padres se ven obligados a chingarle mucho en este agitado año. Entre los 11 y los 16 meses expresan una prohibición cada nueve minutos.[39](#) Los niños están aprendiendo la negación. Spitz lo ha estudiado en su libro *No and Les*.[40](#)

Trabajando por su lado, los neurólogos nos dicen que ya desde los 15 meses se produce la integración de los dos circuitos límbicos —el excitatorio y el inhibitorio—, que son la

sede neuronal básica de la afectividad. El excitatorio había madurado previamente. Ahora le toca el turno al inhibitorio. Desde los 10 a los 18 meses se están estableciendo las conexiones entre las estructuras límbicas y las corticales. Schore ha estudiado con gran detenimiento los sutiles mecanismos psiconeuroendocrinológicos que influyen en la maduración de las regiones fronto-límbicas [41](#) La energía afectiva se transforma en materia neuronal y esto me sigue pareciendo un acontecimiento maravilloso.

A esta edad, el niño va a enfrentarse con la mayor crisis de su desarrollo: el conflicto entre la nueva autonomía que

consigue y la antigua relación simbiótica que abandona. Su mundo afectivo va a sufrir rudos cambios. Hasta los 30 meses hay un época en que no puede evitar los ataques de furia. Aparecen también el juego simbólico, las pesadillas, el interés por los genitales, los cambios bruscos de humor y otros sentimientos en los que intervienen las normas, el juicio sobre el comportamiento propio y ajeno. Descubre el sentido de la responsabilidad y entran en su vida las miradas ajenas, poderosas, acogedoras o terribles como dioses omnipotentes y lejanos: la vergüenza y la culpa.[42](#)

10. La lucha por la autonomía

El desarrollo del autocontrol es uno de los logros más impresionantes de los niños, tanto que lo considero la gran novedad de la inteligencia humana. La inteligencia humana tiene dos niveles. El básico, al que llamo *inteligencia computacional*, es una gigantesca máquina de asimilar, manejar información y producir ocurrencias. Pero sobre ese magnífico mecanismo hemos desarrollado un segundo nivel, que he llamado *inteligencia ejecutiva*, desde el que intentamos dirigir el nivel

básico, y que es más sorprendente todavía.⁴³ El niño va aprendiendo a iniciar, controlar y dirigir sus operaciones mentales. Y esta capacidad expande sorprendentemente sus capacidades. Compartimos con los animales superiores muchas facultades computacional es: los sentidos, la memoria, por ejemplo. Los animales ven y aprenden. Pero nosotros, además, decidimos lo que queremos ver y lo que deseamos aprender. Los animales atienden automáticamente a los estímulos relevantes, pero nosotros, además, ponemos una atención voluntaria en ciertas cosas, tal vez nada interesantes. Para adquirir este control,

el niño tiene que aprender a inhibir sus impulsos, incluso aquellos que están poderosamente influidos por las emociones.

Reconocer que el núcleo duro de la evolución del niño es un cambio en el control de la actividad, incluida la actividad mental, va a obligarnos a cambiar nuestra idea de la inteligencia, falseada por una precipitada separación del entendimiento y la voluntad. Es cierto que durante esta edad, como ha estudiado Piaget, se van construyendo las diversas estructuras operatorias (computacionales) de la inteligencia, pero creo que sin atender al cambio de régimen de la inteligencia infantil

perdemos una parte importante de la novedad del fenómeno, que es de especial relevancia para el objetivo de este libro.

«La tarea que ocupa los primeros años del niño es el paso de una regulación diádica, entre el niño y su cuidador, a una autorregulación del afecto», escribe L. Alan Sroufe,^{[44](#)} Durante la primera infancia, una de las principales tareas de la madre, dicen Fogel y Kristal, es ayudar al niño a que soporte tensiones cada vez más intensas. En los primeros meses el niño depende de las intervenciones apaciguadoras de los cuidadores. El desarrollo de la corteza aumenta la tolerancia de los

niños a la estimulación. Al final del primer año, gatear y andar capacitan al niño para regular más eficazmente los sentimientos acercándose o alejándose de los estímulos.

Schore dice una frase sorprendente que me parece extraordinariamente poética: «La madre es el córtex auxiliar del niño.» Poco a poco transfiere el control a su hijo. Según Wilson, el apego seguro, es decir, la relación básica de confianza en su cuidador, va a facilitar esa transferencia, al permitirle soportar la incertidumbre. Según Bowlby, el gran especialista en este tema, «la presencia o ausencia de una figura de apego determinará que una

persona esté o no alarmada por una situación potencialmente alarmante; esto ocurre desde los primeros meses de vida, y desde esa misma edad empieza a tener importancia la confianza o falta de confianza en que la figura de apego esté disponible, aunque no esté realmente presente».[45](#)

La autorregulación emocional es sólo un primer paso. Pretende sólo mantener un nivel afectivo soportable. El segundo paso consiste en controlar la acción, en convertirse en un agente. El niño pasa de estar controlado externamente a controlarse internamente. El autocontrol aparece a los dos años y se manifiesta claramente a los tres,

cuando el niño comienza a oponerse a que le hagan las cosas y a expresar su deseo de hacerlas él mismo. El lenguaje forma parte importante de este mecanismo de dirección. Parece demostrada la relación entre el aprendizaje del lenguaje y la ejecución de actos voluntarios. Los psicólogos soviéticos estudiaron con gran talento este proceso. Yakoleva describe con mucha precisión las dificultades que va encontrando el niño para obedecer a una orden hablada. Los niños de 7 meses son capaces de buscar con la mirada un objeto de acuerdo con una instrucción verbal. Y antes del año ponen anillos en una pirámide siguiendo instrucciones del

adulto. A mediados del segundo año no son capaces de cumplir instrucciones que requieren una acción aplazada. Por ejemplo: «Cuando dé una palmada me traes la copa.» Tiene dificultades que el adulto debe ayudar a superar. Por ejemplo, al darle una orden aplazada, hay que advertirle: «Y ahora siéntate quietecito», o algo así. De lo contrario, cumplirá la orden inmediatamente.

Estos estudios ponen de manifiesto la complejidad de nuestro aprendizaje. Obedecer una orden condicional («si se enciende la luz mueve la bola», por ejemplo) exige unas operaciones mentales muy complicadas. Las capacidades cognitivas se entremezclan

con las volitivas. Los niños menores de 4 años, al oír la instrucción, actúan inmediatamente. Cuando oyen «luz» miran a la luz, y cuando oyen «mueve la bola», la mueven sin esperar más. Son incapaces de sintetizar la orden. Yakoleva concluye que hay que inducir en el niño una «excitación inhibitoria» para que sea capaz de responder correctamente a la instrucción condicional. Aparecen otra vez estos conceptos que nos resultan ya muy conocidos.[46](#)

Haga un ejercicio más de *pensamiento sistèmico*. Somos núcleos de autonomía —más o menos poderosos— dentro de una red de relaciones,

fuerzas, afectos, ideas. Le dije que para entender este libro convenía que fuera desde la infancia a su situación presente, y viceversa. ¿Cuál es su grado de autonomía respecto de su circunstancia? Piense en el trabajo, la realidad social, sus compromisos, su carácter, sus costumbres. No es ni un verso suelto, ni un punto y aparte. Mantiene un juego de influencias. Influye y es influido. Acepta o rechaza. Se atreve o claudica. Pues lo mismo el niño.

11. La cultura en ayuda de la fisiología

Todas las sociedades han

establecido procedimientos para ayudar al autocontrol. Las normas morales son la línea de sutura entre la psicología y la cultura. Por eso, cada vez más, los especialistas en psicología infantil o evolutiva estudian el desarrollo moral del niño en términos de su desarrollo emocional.⁴⁷ Creo que el camino más adecuado es el inverso. La implacable búsqueda de la autonomía conduce a la autorregulación emocional, que a su vez es fomentada y dirigida por la interiorización de normas morales.

Como elemento a caballo entre los dos dominios —el psicológico y el moral— se encuentra la *disciplina*. En este tema, el lenguaje nos juega una mala

pasada. El término «disciplina» se ha cargado de significados indeseables. Etimológicamente la palabra significa «acción de aprender, de instruirse», y por extensión, «enseñanza, doctrina, método». Por desgracia, se mezcló con la idea de que «la letra con sangre entra», que para aprender hace falta sacrificarse, y la disciplina acabó siendo un instrumento de tortura —el instrumento que servía para flagelarse—, y «disciplinar» cobra el sentido de «mortificar corporalmente, castigar». La palabra ha quedado educativamente proscrita, y no encuentro ninguna para sustituirla. Utilizaré como paráfrasis «el aprendizaje de la autonomía a través del

deber», a sabiendas de que es demasiado largo. El niño la consigue a través de tres etapas: 1) La exploración de los límites. Es el momento de la indisciplina, de la desobediencia, del decir no. 2) La provocación para obtener una definición clara de las normas. El niño necesita saber a qué atenerse. 3) La asimilación de estas restricciones. Brazelton describe una situación muy frecuente:

«Cuando uno de nuestros hijos aprendió a gatear, sintió inmediatamente deseos de ir hacia la chimenea. Cuando se lanzaba en su dirección reaccionábamos de una manera muy enérgica, como era necesario. Previendo

nuestra reacción, miraba alrededor para asegurarse de que le observábamos antes de avanzar para tocar la chimenea. Si no le prestábamos atención, se apartaba o hacía ruido para hacerse notar. Hasta que no le decíamos la frase esperada —"No lo toques"— estaba sobreexcitado. Si teníamos la menor duda, tendía la mano para obtener una reacción. Si reaccionábamos con violencia, lo que a veces sucedía si estábamos cansados, se echaba a llorar.

Pero, mientras lloraba, sus ojos nos observaban y nos parecía discernir cierto alivio en su mirada. Al cabo de algunos meses, cuando comenzaba a andar con dificultad, se dirigía a paso de

carga hacia la misma chimenea, se detenía, se decía en voz alta: No, y después partía trastabillando hacia otras aventuras excitantes. Había asimilado los límites que le habíamos enseñado.»

Según Selma Fraiberg, «un niño que ignora la disciplina es un niño que no se siente amado».⁴⁸ Un niño al que no se le detiene cuando él sabe que debería detenerse, piensa que su comportamiento no importa a nadie. «Mis padres no me quieren lo suficiente para decirme que no lo haga.» La disciplina es correcta y necesaria cuando se convierte en una enseñanza de autonomía. Cuando el gran Kant escribió «La disciplina ha hecho al ser humano» no estaba dejándose llevar

de un ascetismo furioso. Sólo reconocía un hecho que la neurología, la psicología y la antropología confirman. Es necesario aprender a ser libre. Y este aprendizaje supone un previo dominio de las propias capacidades. El entrenamiento —esa gran exclusiva humana— nos proporciona un gran ejemplo. El bailarín sólo adquiere la soltura, la agilidad, la libertad en el aire, mediante el trabajo en la barra, mediante la disciplina muscular.[49](#) Todos los educadores somos, en realidad, entrenadores.

12. Los dos dinamismos

del progreso

Como advertí hace unas páginas, el niño nace con dos grandes motivaciones, que se mantendrán a lo largo de toda su vida. Busca el bienestar físico y afectivo. El dinamismo hedónico no nos abandonará nunca. Todos queremos disfrutar, sentirnos bien, cómodos, seguros. Pero, además, el niño busca el crecimiento, la ampliación de sus posibilidades, el triunfo, el riesgo, la aventura. Necesita, además, sentirse apreciado, valorado por los demás (fama) y por sí mismo (sentido de la propia dignidad).

Al lado de la satisfacción placentera

busca la satisfacción estimulante.⁵⁰ Esta dualidad contradictoria se ve en muchos niveles. Necesita la relación y la autonomía. Es egoísta y altruista. No olvidemos que el cerebro humano es esencialmente social y en consecuencia el ser humano entero también.⁵¹ Aspira a la tranquilidad y a la excitación. Así seguimos toda la vida. Freud no comprendió este afán emprendedor de la naturaleza humana. Pensó que el placer era la desaparición de una tensión, olvidando que la tensión misma puede ser un placer. No comprendió la necesidad que tenemos de jugar, de gastar energías inútilmente.

Ortega escribió: «Una ceguera

congénita hizo que los hombres de esa época (el siglo XIX) tuvieran sólo ojos para hechos que parecían, en efecto, presentar la vida como un fenómeno de utilidad y adaptación. Pero tanto la nueva biología como las recientes investigaciones históricas invalidan el usado mito y proponen una idea distinta de la vida, en que ésta se nos aparece con más grácil gesto. Según ella, todos los actos utilitarios y adaptativos, todo lo que es reacción a premiosas necesidades, son vida secundaria. La actividad original y primera de la vida es siempre espontánea, lujosa, de intención superflua, es libre expansión de una energía preexistente.»[52](#)

Si no atendemos a esta doble motivación no vamos a entender al niño y no nos vamos a entender a nosotros mismos. No somos tan miserables como creemos. Aunque a veces se nos olvide, todos aspiramos a una vida placentera, pero también a una vida creadora. El niño lo sabe muy bien.

13. La realidad, la identidad y los otros

El niño trabaja en todos los frentes con la constancia eficaz de una apisonadora. Las conquistas cognitivas cambian la índole de los sentimientos y el modo de considerarse a sí mismo. Y

ambas cosas producen una nueva relación con la realidad y con los otros. Vuelvo a decir que el desarrollo es eso: un modo nuevo de sentir, de interpretarse y de relacionarse con uno mismo, con la realidad y con los demás.

El niño de 4 años vive en un mundo mágico, lleno de amigos fantásticos, en el que se adentra con un pensamiento figurativo, metafórico y poco lógico aún. En su mundo privado —lo que los filósofos llaman mundo intencional— no se distingue todavía claramente lo real de lo irreal. El progreso de la inteligencia va a consistir precisamente en establecer la separación. El niño va configurando la objetividad, tiene que

hacer compatible sus opiniones y sentimientos con las opiniones y sentimientos de los demás.⁵³ Uno de sus grandes alardes consiste en comprender que los demás ven cosas diferentes de las que ve él. Cada persona tiene una perspectiva distinta. Yo no veo lo mismo que ve quien está sentado a la mesa frente a mí.⁵⁴ Los demás también experimentan deseos y sentimientos distintos. Por todas partes se le imponen distinciones: lo que creo yo y lo que creen los otros, lo que quiero y lo que sucede realmente, lo mío y lo de los demás, los deseos y la acción, la apariencia y la realidad. Que el niño mantenga una cierta estabilidad mental y

cordial en este mundo complicado demuestra una vez más su genialidad.

Un mismo proceso va haciendo surgir su identidad propia, la realidad exterior y, dentro de ella, la peculiar e importante realidad de los otros, con los que tiene que establecer intercambios continuos, reglas de juego, modos de diálogo y convivencia, o, por el contrario, de enfrentamiento y dominio.

Herbert Mead señaló hace mucho tiempo que al principio el niño no es un «yo». [55](#) No parece existir ese polo de identidad. Entre los 15 y los 20 meses, el niño ya se reconoce en el espejo. Va separándose de los demás. Al principio, el sentido del yo está relacionado con

las propiedades: «Esto es mío.» Pero poco a poco va adquiriendo una idea de sí mismo más funcional y adecuada, en la que se mezclan la capacidad de decisión y acción, y el modo en que se juzga a sí mismo, lo que suele llamarse autoestima. Un aspecto importante de la propia identidad es el sexual. Los niños sienten muy pronto la diferencia entre niños y niñas, y se sienten muy interesados por ella y por el conocimiento del propio cuerpo. Ya tendré ocasión de explicar que la asunción de roles de género no resulta fácil porque el tema de la igualdad y la diferencia se ha ideologizado terriblemente.[56](#) Intentaré exponer más

tarde lo que la ciencia nos dice sobre estos asuntos.

A los tres años ya comenzó a elaborar su propia autobiografía. Y seguimos toda la vida reciclando ese precoz currículum vitae hecho para nosotros mismos. La memoria episódica se organiza en un marco significativo que a veces es estimulante y a veces destructivo. Es lógico que actualmente los psiquiatras den tanta importancia a estas narraciones vitales y piensen que en ocasiones la solución de los problemas pasa por un cambio en la manera de contarse a sí mismo su propia historia.[57](#)

El proceso de construcción de la

propia identidad dura toda la infancia y se manifiesta con toda agudeza en la adolescencia, cuando las preguntas ¿quién soy yo?, ¿cómo soy?, ¿por qué soy así? resultan inevitables y a veces angustiosas.

La relación con los demás va haciéndose más compleja y amplia. La entrada en la escuela supone la arribada al mundo social. Ya no es la familia el único entorno.⁵⁸ Aparece la amistad, que es un elemento esencial para el desarrollo. A los 7 años el niño ha desarrollado una triple evaluación de sí mismo: académica, física y social. El modo de relacionarse con los compañeros adquiere una importancia

decisiva. Podemos elaborar una tipología social de los niños. Hay niños populares, rechazados, polémicos e ignorados.⁵⁹ Es importante saber cómo estas relaciones pueden facilitar o enturbiar el desarrollo. No olvidemos que, poco a poco, el grupo va a sustituir a los padres o a la escuela en el protagonismo educativo.

Dejaré por ahora al niño embarcado en elaborar estos tres elementos decisivos de su personalidad: su relación con la realidad, consigo mismo y con los otros. Tiene mucha tarea por delante.

CAPÍTULO 3

UNA TEORÍA

EDUCATIVA DE LA

PERSONALIDAD

14. La personalidad como meta

No se puede construir un edificio sin tener unos planos previos. En educación sucede lo mismo. ¿Qué nos gustaría conseguir? Cada persona tiene que buscar su propio camino y sería absurdo

pretender una uniformidad monótona, una biografía por decreto. Sin embargo, hay algunos rasgos que parecen deseables para cualquier tipo de personalidad. La inteligencia, la autonomía, la tenacidad, la capacidad de amar, el poder de recuperación ante el fracaso, la energía para enfrentarse con los problemas, la valentía, el sentido del humor, la aptitud para disfrutar con las cosas, la delicadeza, el entendimiento con los demás, la creatividad, el sentido de la justicia, etc. Nos parece que una persona deprimida, asustadiza, agresiva, envidiosa, o malhumorada, incapaz de amar, frágil, sumisa al entorno, va a capear muy mal los temporales de la

vida.

Todas las culturas han transmitido mediante la educación un triple modelo:

1. Modelo ideal del ser humano.

2. Modelo ideal de comportamiento.

3. Modelo ideal de sociedad.

El modelo de ser humano y el de sociedad interaccionan. La educación pretende formar ciudadanos pero, al mismo tiempo, la sociedad tiene que ser el ámbito donde puedan realizarse los modelos ideales de ser humano. El individuo configura la sociedad, pero la sociedad configura al individuo. El comportamiento une ambos modelos y a

través suyo se hacen realidad.

Estoy hablando de psicología y por ello me limito a poner como modelo ideal una estructura personal que facilite el acceso a la felicidad y colabore a la construcción de un modo digno de convivencia. ¿Por qué es necesario introducir esta referencia social? Porque, como veremos detalladamente, todos nacemos en un entorno social que aumenta nuestras posibilidades o las destruye. La felicidad es un proyecto personal que sólo puede realizarse integrándolo en un proyecto de felicidad social, de felicidad política. ¿Le suena este ejemplo de *influencias sistémicas*?

A un especialista en «psicología de

la personalidad», una especialidad científica con larga historia, posiblemente le resultará raro y acaso intolerable oír hablar de la «personalidad como meta». Para él la personalidad no está al final sino al principio del comportamiento, es un hecho comprobable y medible, el conjunto de rasgos estables de una persona, su estilo de sentir, de pensar y de actuar. Sirve, por una parte, para reconocer su identidad; y, por otra, para distinguirlo de los demás.⁶⁰ Creo que es una idea muy rígida y con un claro sesgo determinista. Dice que mi personalidad determinará mis actos. No me extraña que muchos investigadores hayan

criticado esta noción, afirmando que el modo de comportamiento depende de la situación, no de la estructura personal. Lo malo es que, en este caso, abandonamos el determinismo de la personalidad para abrazar el determinismo de la situación.

He propuesto una teoría de la personalidad más articulada, que me parece válida y útil desde el punto de vista educativo. Distingo tres etapas en la emergencia de la personalidad. A partir de una matriz biológica se van construyendo las otras dos, mediante complejos procesos educativos, madurativos y experienciales. Las tres etapas son:

Personalidad recibida: es la matriz personal, genéticamente condicionada. El peculiar reparto de cartas que nos ha correspondido al comenzar el juego de la vida. Sus elementos principales son las funciones intelectuales básicas, el temperamento y el sexo.

Personalidad aprendida: es el carácter. El conjunto de hábitos afectivos, cognitivos y operativos adquiridos a partir de la personalidad base. Es lo que los clásicos llamaban «segunda naturaleza». Sin duda son muy estables, pero son aprendidos.

Personalidad elegida: es el modo como una persona concreta en una situación concreta se enfrenta o acepta

su carácter y juega sus cartas. Incluye el proyecto vital, el sistema de valores, el modo de desarrollar ese proyecto en esa circunstancia.

¿Me permite una licencia profesoral que le hará retomar durante unas líneas a la infancia? Acostumbro a decir a mis alumnos jovencitos que algunas cosas tienen que aprenderlas de memoria. Pues bien, le recomiendo que, para facilitar la lectura, aprenda de memoria estos tres niveles de la personalidad: *personalidad recibida, aprendida y elegida*. Para que lo recuerde con facilidad se lo expondré en una fórmula. Ya más no puedo hacer:

Funciones básicas + temperamento
+ sexo = personalidad recibida

Personalidad recibida + hábitos =

personalidad aprendida (carácter)

*Carácter + comportamiento =
personalidad elegida*

Estos elementos pueden tener mayor o menor relevancia en cada caso concreto. Hay personas que viven en un nivel temperamental, otras que se dejarán llevar por su carácter y otras, en fin, que elegirán un modo de vivir. Es evidente que admitir esta tercera etapa supone admitir previamente la posibilidad de elegir, es decir, un cierto grado de libertad. Mi teoría está muy próxima a la que propone Walter Mischel, según el cual los rasgos principales de la personalidad son: 1)

Los valores subjetivos, preferencias, metas; 2) El modo como un sujeto construye y procesa la información referente a sí mismo, a los otros y a los sucesos del mundo; 3) Las expectativas sobre las consecuencias de la acción; 4) Las competencias cognitivas y conductuales, y 5) Los sistemas autorreguladores y la capacidad del sujeto para mantener los planes a largo plazo.[62](#)

Mientras que el temperamento y el carácter son manifestaciones de la *inteligencia computacional*, del *yo ocurrente*, la personalidad elegida incluiría la *inteligencia ejecutiva*, el *yo ejecutivo*. Por esta razón me interesan

las teorías de la personalidad que incluyen la acción. Pervin, uno de los más conocidos expertos en este campo, define la personalidad como «la interacción entre la estabilidad y la variedad mediante la cual el sujeto mantiene su coherencia y sus metas mientras responde a las demandas de una situación particular».[63](#)

Ortega comenta en un delicioso artículo la vida y obras del capitán Alonso de Contreras, un aventurero del siglo XVII, un hombre de vida atropellada y «azarosa», es decir, sometida al azar. Usando nuestros términos, un individuo «temperamental». Ortega hace una teoría de la biografía:

«La normalidad del hombre normal resulta de que logran regularse felizmente, la una a la otra, estas dos potencias: la impulsividad y la imaginación. Una dosis adecuada de esta última nos permite fabricarnos por anticipado un proyecto de vida que será nuestra vocación, al cual procuramos ir acomodando uno tras otro nuestros actos con suficiente continuidad. Al propio tiempo, la presencia vivaz del futuro, con todos sus peligros y dificultades, nos crea frenos que moderan y retienen el fiero automatismo de nuestros impulsos.» Concluye que el aventurero carece en absoluto de imaginación. Esa incapacidad para representarse el

porvenir impide que se desarrollen los frenos a su impulsividad, que, abandonada a sí misma, crece hipertróficamente. «La impulsividad es, pues, la que crea los destinos del aventurero. Su vida es una serie espasmódica de disparos automáticos que sus impulsos ejecutan. Le pasa lo que al saltamontes. Éste es un infeliz, un personaje excelente. Se halla en un lugar de la pradera sin designio alguno; pero, de pronto, no sabe lo que le pasa y se le dispara el resorte de sus quijotescos zancajos. Allá va por los aires sin saber dónde, hasta caer en un paraje imprevisto.»[64](#)

El aventurero vive entregado al

temperamento y al azar. Pareciendo el colmo de la libertad, no es más que el colmo del determinismo. Pero no funcionan así todas las psicologías humanas. Pondré como ejemplo archiopuesto a Jean-Paul Sartre, un pensador que confesó haber escrito siempre contra 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. Esas tendencias tienden a reaparecer en 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.»

El texto plantea problemas complicados. ¿En qué consiste ser auténtico? ¿En vivir de acuerdo con mi carácter, con lo que espontáneamente se me ocurre, o de acuerdo con mis proyectos, o con mis ideales? ¿Por qué van a ser menos míos unos ideales que he elegido que un carácter con el que me he encontrado? Sartre eligió identificarse con su proyecto. Así lo he contado en otro lugar, a partir de los propios textos del autor.

«A los doce años ya se sabe si te resignarás o no. Yo no me resigné. ¿Mi carácter era detestable? Lo cambiaría.

¿Me sentía sometido a los demás? Acabaría sometiéndoles con mi seducción. ¿Estaba decepcionado por mi fealdad? No sería feo ni un día más. Me elegiría atractivo y lo conseguiría desplegando mi ingenio. Todo se resumía en una palabra: crear. He profesado siempre un cartesianismo de la creación. Invento, luego existo. Fuera de mí sólo hay trampas peligrosas. No podía contar con nadie ni con nada. Tuve que ser mi propia causa. Tenía que ser mi propio autor y por eso nunca quise depender de nadie. No quiero que me hagan favores. Me resulta insoportable la idea de que me ayuden. No he pedido ayuda en mi vida.»

Sartre es un caso excesivo de confianza en la capacidad de uno mismo para elegirse de raíz. Eso es falso. Sólo podemos elegir dentro de las posibilidades que tenemos. Pero por su exageración me parece un ejemplo didáctico.

Llamo, pues, personalidad al modo como una persona aplica sus capacidades en su situación vital. Es, pues, un concepto interactivo. Tiene un aspecto *estructural* —las capacidades, los recursos—, un aspecto *coyuntural* —los planes concretos de una persona en una situación—, y un aspecto *circunstancial*, impuesto, que es precisamente la situación. *Lo que define*

una personalidad es el modo como un individuo elige y realiza sus planes personales, aplicando sus recursos en una situación dada.

Una película reciente y de gran éxito —*Billy Elliot*— cuenta el caso de un niño que tiene una gran sensibilidad y talento para la danza (*estructura*), y desea ser bailarín (*coyuntura personal*). Pero vive en un poblado minero del norte de Inglaterra, donde la danza parece una ocupación afeminada (*circunstancia*). El argumento del film es el esforzado modo como el niño consigue realizar sus planes, a pesar de la circunstancia o influyendo sobre ella.

Hay personas agresivas, pesimistas,

malhumoradas, veleidosas, y otras, en cambio, son compasivas, colaboradoras o tenaces. Sin embargo, sabemos que el modo de comportarse depende en parte de la situación. Es decir, la personalidad hace que en unas situaciones nos comportemos de una manera y en otras de otra. En unas circunstancias somos audaces y en otras tímidos. Al analizar cada comportamiento concreto podemos enfatizar uno de los dos aspectos y dar más importancia a la personalidad o a la situación. Tomemos el caso de adolescentes anoréxicas. Si encontramos que hay muchas similitudes en su forma de ser, de sentirse, de pensar, concluiremos que hay un tipo de

personalidad que incita a la anorexia. Si, por el contrario, nos fijamos en la situación, podemos concluir que el medio ambiente, la presión social, las modas, son determinantes.

Lo mismo podríamos decir con los toxicómanos. ¿Hay personalidades más vulnerables que otras? ¿O es la situación la que determina las adicciones? Creo que la realidad es más compleja, y que necesitamos integrar ambas perspectivas, cosa a la que nos obliga el *pensamiento sistémico*.

Hay predisposiciones personales que se actualizan en presencia de determinadas situaciones. La personalidad real se da siempre en

situación, a la que puede someterse o contra la que puede rebelarse.

Uno de los rasgos de la personalidad es su dependencia o independencia del contexto.

La situación actualiza posibilidades ocultas, buenas o malas. Hay circunstancias estimulantes y circunstancias destructivas, pero esto no impide afirmar que hay personalidades más o menos dependientes de la situación. Unos viven, de alguna manera, a merced de los acontecimientos, con lo que sus vidas se toman azarosas e imprevisibles, porque, como la veleta, giran siempre en la dirección del viento. Otros mantienen una autonomía estable

respecto de la situación. Aquéllos se adaptan a las circunstancias. Éstos asimilan la circunstancia a su modo de ser.[65](#)

15. La educación y la personalidad

Afortunadamente no tenemos que tratar aquí los problemas que plantea la posibilidad del cambio, sino sólo la posibilidad de educar un modo de personalidad. La constitución con la que un niño nace —al igual que su entorno social, cultural o económico— está ahí irremediablemente y tenemos forzosamente que contar con ella. Pero

no es justo interpretar esa constitución como un destino inflexible, sino como un conjunto —mayor o menor— de posibilidades. Me interesa destacar esta palabra. Posible es lo que todavía no es real; pero que puede serlo. «Posible» y «poder» proceden de la misma palabra latina *posse*. En castellano se decía del hombre rico: «Tiene muchos posibles.» El poder es la capacidad de hacer real lo que era meramente posible.

Los educadores debemos identificar los recursos básicos que van a ampliar las posibilidades de cada persona, es decir, que le van a proporcionar mayor fortaleza, mayor ámbito de acción, mayor libertad, más expectativas de

éxito. No determinan cómo va a dirigir su vida, sino que le ponen en buena situación para diseñar y realizar su propio proyecto. Volviendo a la metáfora de la creación literaria, se trata de enseñarle bien el lenguaje, de fomentar su fluidez verbal, de proporcionarle un buen gusto literario y, después, de animarle a que escriba. En el caso que nos ocupa, su propia vida.

Después, en la práctica concreta, debemos conocer los recursos que tiene el niño, para intentar aprovecharlos. Sobre la fotografía ideal proyectaremos la figura real, para saber con lo que contamos y lo que necesitamos potenciar. Me gustaría rendir aquí un

homenaje a la *pedagogía de la posibilidad*, que defendió Paulo Freire.

Lo que queremos, pues, es ayudar a que el niño desarrolle una *personalidad inteligente*.

16. ¿Qué entiendo por inteligencia?

«Inteligencia» es un término muy vago. La mejor manera de hablar de ella sería usando un adjetivo, no un sustantivo. Los sustantivos tienden a cosificarlo todo. No hay una «inteligencia» abstracta, independiente, salvo para los especialistas que necesitan aislar los fenómenos para

estudiarlos mejor. Lo que hay son comportamientos inteligentes o estúpidos, y, en último término, personas inteligentes y personas estúpidas. Son inteligentes aquellas que aplicando sus recursos consiguen resolver adecuadamente los problemas prácticos. Es fácil ver la diferencia entre problemas teóricos y problemas prácticos. Un problema teórico se soluciona cuando se conoce la solución. Un problema práctico no se resuelve, por desgracia, cuando se conoce la solución, sino cuando se pone en práctica, que suele ser lo más difícil, porque intervienen deseos, miedos, expectativas, cansancios, y un

componente de dureza de la realidad, que no se pliega a nuestros deseos. Por ejemplo, todo el mundo conoce la solución para combatir la obesidad: que las calorías tomadas sean menores que las calorías quemadas. Pero cualquiera que haya hecho una dieta de adelgazamiento sabe que esa clara solución teórica no le es de gran ayuda.[66](#)

Es inteligente quien sabe salir bien parado de la situación en que está. Si la situación es científica, lo hará haciendo buena ciencia; si la situación es económica, sacando un beneficio; si es familiar, construyendo una relación afectiva satisfactoria; si es personal,

consiguiendo una vida feliz y digna. En este sentido se puede hablar de inteligencias sectoriales, múltiples, pero creo que hay que admitir que la gran inteligencia se demuestra precisamente en la acción encaminada a la felicidad y a la dignidad.[67](#)

Un comportamiento inteligente pone en juego todos nuestros recursos: intelectuales, afectivos, volitivos y sociales. Su finalidad no es conocer, sino actuar adecuadamente.[68](#) La felicidad es su último objetivo. A esta capacidad de la inteligencia para dirigir la vida la llamaban los antiguos *sabiduría*, y es interesante comprobar que la psicología moderna se esfuerza

en recuperar este concepto.[69](#)

Una parte importante de la psicología actual ha vuelto su interés hacia el estudio de los recursos personales. Frente a la psicología clínica y a todo tipo de terapias, que insisten en los fracasos, problemas y deficiencias, intenta analizar, definir y fomentar los recursos personales.[70](#) La razón es fácil de comprender. Supongamos que queremos impedir que un adolescente se enganche a la droga. Tenemos que apoyarnos en alguno de los recursos que ese muchacho tiene: su inteligencia, sus creencias, su afán de salir adelante, su cariño hacia alguna persona, sus aficiones. Habrá que contar

también con los recursos exteriores: su familia, el trabajo, el ambiente. Si queremos enseñar a vivir, lo primero que tenemos que conseguir es aumentar los recursos personales y los recursos sociales.

Me parece importante distinguir entre recursos, carencias y débitos personales. No me importa usar una metáfora económica. Tener muchos recursos es ser rico. Carecer de los recursos necesarios es ser pobre. Tener débitos, déficits, recursos negativos, antirrecursos, es como tener deudas. Ya no es sólo carecer de un recurso, sino anular otros. Si poseo una casa, un sueldo, pero no tengo coche, puedo

decir que tengo una carencia. Pero si no tengo ingresos, las deudas acabarán dejándome sin casa. Habrán absorbido otros recursos. Una persona puede ser inteligente, tener un buen empleo y una familia estupenda, pero si se alcoholiza, lo más probable es que este antirrecurso, este déficit, aniquile sus otros recursos. Son como los agujeros negros, absorben todo lo que hay a su alrededor.

Ya tenemos diseñado nuestro proyecto. La educación debe colaborar a la ampliación de los recursos de cada niño, para que él —que es el protagonista real— configure una *personalidad inteligente*. La

inteligencia se despliega en la acción, y, en especial, en la acción dirigida a la felicidad. Aplica sus recursos, que son innatos o aprendidos, cognitivos, afectivos u operativos, personales o sociales. Manejo, pues, una idea de inteligencia muy poco «teórica».

Los dos capítulos siguientes los voy a dedicar a describir los recursos principales, personales y sociales. Ahí se termina la parte teórica del libro y comenzará la parte práctica. La descripción de la emergencia personal.

CAPÍTULO 4

LOS RECURSOS PERSONALES

17. Una pedagogía de los recursos personales

Llamaré recursos personales o íntimos a aquellas capacidades, saberes, destrezas, rasgos de carácter, que facilitan el acceso de una persona a la felicidad, en el sentido de bienestar y creatividad que antes he señalado. No

bastan para asegurar la felicidad, porque existen elementos incontrolables —la salud o la acción de los demás, por ejemplo—, pero al menos aumentan la probabilidad de conseguirla. La comparación con el dinero es tosca pero clara. El dinero también es un recurso —aunque de otra clase— que no asegura la felicidad, sin duda, pero cuya carencia la dificulta.

18. Las condiciones de la felicidad

Para aumentar la probabilidad de ser feliz, el ser humano debe ser capaz de realizar una serie de actividades. Las

seis decisivas son:

1. Elegir las metas adecuadas.

2. Resolver problemas.

3. Soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos.

4. Valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas.

5. Tender lazos afectivos cordiales con los demás.

6. Mantener la autonomía correcta respecto de la situación.

Explicaré brevemente cada uno de estos aspectos.

Elegir las metas adecuadas. La felicidad —ese imprescindible proyecto— no se puede buscar directamente. Acompaña a la realización de otros

proyectos que tenemos que elegir y articular: profesionales, afectivos, políticos, lúdicos, económicos, lo que sea. No podemos vivir sin proyectos. Gracias a ellos dirigimos nuestra acción y damos significado a nuestras experiencias. Si mi proyecto es pintar, la realidad comienza a enviarme mensajes sugerentes. Veo cuadros, líneas, colores. Hay proyectos creadores, y otros contradictorios o destructivos. Crear es hacer que algo valioso que no existía exista. Un proyecto creador provoca un eufórico sentimiento de orgullo y plenitud, al saberse origen de algo bueno, hermoso o interesante. Los proyectos contradictorios, en cambio,

nos condenan a una perpetua angustia, porque no vamos a conseguir realizarlos. Por ejemplo, en este momento resulta muchas veces contradictorio pretender hacer compatible el triunfo laboral con una vida familiar satisfactoria. El éxito es demasiado exigente y absorbe todo el tiempo y la energía. No se puede hacer compatible la ternura y la prisa, porque la ternura implica poner el tiempo a disposición de otra persona. Muchas mujeres saben por experiencia hasta qué punto es difícil coordinar la maternidad con el trabajo. Hay también proyectos destructivos: la venganza, por ejemplo, que hace vivir reactivamente, enajenado

por otro. O la búsqueda obsesiva del poder o del dinero, que acaba empobreciendo dramáticamente el mundo.[71](#)

Resolver problemas. Para conseguir una meta, para realizar un proyecto, tenemos que resolver incontables problemas. Conseguir el amor de una persona o el éxito social o la tranquilidad de espíritu, escribir un libro, montar una empresa, pintar un cuadro, organizarse bien el tiempo, educar a un niño o llevarse bien con un hijo adolescente, son problemas. La vida está inevitablemente llena de conflictos, y necesitamos saber salir bien parados de ellos.

Ya mencioné antes la diferencia entre problemas teóricos y prácticos. Para explicársela a mis alumnos jovencitos suelo contarles una anécdota. A mediados de los cincuenta apareció en China una plaga de ratas que se comía las plantaciones de arroz. Como el gobierno no tenía medios para una campaña de desratización, pensó una solución muy ingeniosa. «Somos mil millones de chinos, si cada uno matamos unas cuantas ratas, acabamos con la plaga en un santiamén.» Para animar a la matanza de roedores se ofreció una pequeña recompensa por cada cadáver de rata que se presentara a las autoridades. La solución teórica era

impecable, sin embargo no funcionó porque los campesinos echaron cuentas y llegaron a la conclusión de que era más rentable criar ratas que cultivar arroz. Así que construyeron grandes jaulas, organizaron granjas de ratas, de vez en cuando mataban unas cuantas y cobraban el premio. Sólo cuando la ponemos en práctica podemos saber si una solución es real o sólo teórica.

Creo que la inteligencia práctica moviliza más recursos que la meramente teórica. Es por ello más compleja, profunda y valiosa. Se puede ser premio Nobel de biología a los 24 años, pero no se puede ser un gran clínico a esa edad.[72](#)

Soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos y traumas. Resolver un problema no exige sólo conocimiento sino también tenacidad, valentía, decisión, esfuerzo y otras cosas más. Quien se considera fracasado al primer intento, va a conseguir muy pocas cosas. Me gusta hablar de «inteligencia resuelta», la que avanza con resolución. Me entusiasma esta palabra, que procede de «resolver» y que significa dos cosas: inventar soluciones y marchar con decisión. Ambas cualidades ha de tener la inteligencia humana, que no es una computadora, ni un espíritu puro, ni una máquina de resolver ecuaciones, sino una mezcla de

conocimiento y valentía. Ambas cualidades deberíamos tener el lector y yo, y ojalá las adquiriera el niño. «¿De qué sirve que el entendimiento se adelante si el corazón se queda?», dijo Baltasar Gracián hace siglos.⁷³

Últimamente se habla mucho en la literatura psicológica de la *resiliencia*, que es la capacidad de resistir situaciones muy adversas, y de recuperarse de ellas. Hay personas que, contra todo lo previsible, han superado experiencias terribles. ¿Qué fortalezas interiores tenían?⁷⁴

Valorar adecuadamente las cosas y disfrutar con las buenas. Con demasiada frecuencia damos una

tremenda importancia a asuntos que no la tienen, con lo que desequilibramos toda nuestra vida. Saber distinguir lo importante de lo trivial, lo esencial de lo accesorio, lo efímero de lo permanente, es una gran sabiduría. Forma parte de la profunda educación sentimental, que responde adecuadamente a la índole de la situación. Ni teme lo inofensivo, ni desprecia el verdadero peligro. La enseñanza de todos los maestros de la Humanidad ha pretendido inculcar esta agudeza en la mirada. Además, hay que aprender a disfrutar. Parece que es un consejo innecesario, pero no es así. Muchas personas poseen el desdichado

arte de amargarse la vida. Nada les interesa, nada les alegra, nada les satisface. Viven ansiosas, inquietas, insensibles o insatisfechas. Las modalidades de esta afectividad exangüe o esquinada son muchas y de distinta gravedad. Hay seres desengañosos, suspicaces, depresivos, llenos de miedos, envidiosos, descontentos perpetuos, otros se sienten permanentemente ofendidos o despreciados, y en casos más patológicos, padecen una anestesia afectiva o una depresión profunda.⁷⁵

Mantener lazos afectivos cordiales con los demás. El ser humano es por naturaleza sociable. Necesita vivir en

sociedad, colaborar con los demás, comunicarse, establecer lazos amorosos. Howard Gardner ha llegado a afirmar que se trata de un tipo especial de inteligencia.⁷⁶ Las personas asociales, que no entienden o no respetan a los demás, que consideran a las demás personas enemigos o presas, suelen tener problemas íntimos o sociales. Además, resultan perturbadores para la sociedad, que intentará siempre defenderse de ellos. Antes les hablé de los niños rechazados por sus compañeros. Entre ellos se encuentran los niños agresivos, que tienen serias dificultades para entablar relaciones con los demás, y a los cuales el rechazo

suele suscitar más agresividad, metiéndolos en un círculo maléfico.

Conseguir una autonomía correcta respecto de la situación. Éste es un asunto peliagudo. Nuestra cultura valora enormemente la autonomía personal, la capacidad de tomar decisiones y de obrar libremente. Pero con frecuencia se cae en un individualismo asocial que resulta destructivo.⁷⁷ Si una personalidad se acomoda siempre a la situación, puede degenerar en todo tipo de sumisiones malsanas. Pero si una personalidad no se acomoda nunca a la situación, si no mantiene vínculos con la sociedad, está manteniendo una autosuficiencia monstruosa y, en último

término, impostora. No es que no dependa de nadie, es que se niega a mostrar ningún tipo de gratitud. En muchas sociedades, Kenia por ejemplo, se considera que la participación responsable en la familia y la vida social forma parte de la inteligencia.⁷⁸ Ni la desvinculación ni la sumisión ofrecen buenas salidas. Nuestra tarea es liberarnos de las sumisiones destructivas y vinculamos a los valores necesarios.

Resumamos cuáles son las capacidades que desearíamos desarrollar en el niño para que adquiriera una personalidad inteligente. Unas son afectivas y otras cognitivas. Necesitamos poder cumplir las seis

condiciones para la felicidad: elegir las metas adecuadas, resolverlos problemas, soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos, disfrutar con las cosas buenas, tender lazos afectivos cordiales con los demás, mantener la autonomía correcta respecto de la situación. (Nota: No soy un pesado estilístico, sino un pesado pedagógico. Lo siento.) Es evidente que estas capacidades no se pueden conseguir por un simple acto de voluntad. ¡Qué más quisiéramos! Son capacidades aprendidas, elaboradas a partir de los recursos básicos que poseemos, y que no son los mismos en todas las personas. Podemos considerar «recursos» las

disposiciones que permiten configurar esas aptitudes, talentos o hábitos. Tenemos por lo tanto que retroceder todavía un paso más y describir esos recursos fundamentales.

19. Los recursos fundamentales

Voy a hacer un inventario provisional de estos recursos. En parte son innatos y en parte aprendidos. El niño nace con unas capacidades y unas propensiones. Sobre ellas actúan la experiencia y la educación, que las fortalecen, debilitan o modulan. Ya llegará el momento de precisar los

límites de ambas influencias, que ahora utilizaré de modo aproximado para facilitar la explicación. Después de revisar la bibliografía creo que los recursos fundamentales son los siguientes:

Recursos con clara influencia genética.

—*Orientación activa ante la realidad.*

—*Sociabilidad.*

—*Tono hedónico positivo.*

—*Funciones intelectuales eficaces.*

Recursos aprendidos.

—*Hábitos cognitivos.*

—*Hábitos afectivos.*

—*Hábitos operativos.*

En este capítulo introductorio sólo puedo dar una caracterización superficial de cada uno de estos recursos. Si llegan al capítulo 9 —y espero, ¡ay!, que lleguen— encontrarán una descripción más amplia y detallada de lo que aquí digo sólo como aperitivo. Este ritomello no es casualidad sino necesidad. Para entender la emergencia de la personalidad hay que tener presente que estamos hablando de un organismo —físico y mental— que crece, que asimila cosas ajenas haciéndolas suyas. La carne de león está hecha con la carne del cabritillo que se come, cosa que siempre me ha dejado

perplejo. Al hablar de etapas en el desarrollo no debemos dejarnos engañar por la metáfora espacial. No existe el fin de la infancia, a la que sucede la adolescencia. Es un proceso más parecido a la maduración. Lo que estaba al principio está al final, pero ampliado, modulado, cambiado, reequilibrado. No hay forma de saber cuándo el verde de la mies se vuelve oro. La exposición de este libro se ajusta a esta estructura, por eso retomaré los mismos temas en grados distintos de detalle, de complejidad o de maduración. Si pretendemos estudiar un castaño podemos comenzar describiendo un gran ejemplar. Analizaríamos las hojas, las

flores, la rotunda consistencia de la castaña. Nos resultaría difícil integrar después tantos conocimientos. Prefiero asistir al primer brote. Ver cómo el rejón de la raíz busca en el suelo fértil y cómo se alza el primer tallo, y conocer el dinamismo febril de los intercambios con el aire, el agua y la luz. Al llegar a la primera hoja tendré que detenerme, para retornar luego a la caudalosa descripción de la vida del árbol. (A mi alma de jardinero le tienta completar esta psicología del desarrollo del niño con una biología del desarrollo del paciente alcornoque que tengo frente a mí mientras escribo.)

20. Recursos con clara influencia genética

La *orientación activa*, la *sociabilidad* y el *tono hedónico positivo* posiblemente son propensiones temperamentales, es decir, innatas, genéticamente condicionadas. La *orientación activa* designa una actitud resuelta ante los problemas, un afán exploratorio, un modo de vivir productivo. Implica una cierta seguridad en sí mismo, ánimo y resolución. Las personas pasivas, por el contrario, tienden a inhibirse, a esconderse, a huir, a bloquearse. Soportan muy mal

cualquier estrés. En esas circunstancias no se les ocurre nada, y se sienten vulnerables hasta el desconsuelo.

Como ocurre con frecuencia en psicología, las carencias están mejor estudiadas que los recursos. La patología es más perspicaz que la ortología. Eso ocurre con la «pasividad», que es la imagen negativa de la orientación activa: está mejor descrita. Según Kuhl, se manifiesta en una serie de ocurrencias que entorpecen el curso de la vida.⁷⁹ Por ejemplo, *la rumiación*, es decir, la tendencia a dar vueltas a las cosas, sin progresar en el pensamiento ni en la acción; la *vulnerabilidad* ante los pensamientos

intrusivos; la *excesiva rigidez* en los planteamientos o la dificultad para cambiar las intenciones o los planes (*perseveration*); la *irresolución*; la *falta de iniciativa*; la preferencia por el control exterior, el *miedo a la libertad*, a la novedad o al cambio; o la *procastinación*, es decir, el dejar las cosas sistemáticamente para el día siguiente.[80](#)

La *sociabilidad*, según Buss y Plomin, es uno de los rasgos temperamentales básicos (junto con la emocionalidad y la actividad). La sociabilidad es la preferencia que el niño manifiesta por estar con otros en lugar de permanecer solo. Los niños

muy sociables están fuertemente motivados a buscar compañía, para realizar actividades conjuntas.[81](#)

El *tono hedónico positivo* designa la aparición frecuente de emociones positivas. Hay niños con propensión al malestar y otros con propensión al bienestar. Gray sostuvo que la tendencia a sentir con mayor facilidad afectos positivos o negativos depende de diferencias neurológicas individuales. Los extravertidos serían más sensibles a las señales de recompensa, reguladas por el «sistema de activación conductual», mientras que los neuróticos son más sensibles a las señales de castigo, controladas por el «sistema de

inhibición conductual». Aquéllos están dispuestos a soportar el esfuerzo con tal de alcanzar la recompensa, mientras que éstos prefieren eludir el esfuerzo aunque ello implique renunciar al premio. Los trabajos de Davidson demuestran que la predominancia de un lóbulo frontal u otro refleja y predice rasgos importantes del estilo afectivo. La mayor activación del lóbulo frontal izquierdo favorece los afectos positivos, mientras que el lóbulo frontal derecho parece responsable de síndromes depresivos.⁸² No me pregunte lo que esto significa, porque no lo sé. Mi relación con la neurología es conflictiva. A veces pienso que me aclara las cosas y a veces que me las

complica más.

En el tono hedónico positivo también debemos incluir el umbral de irritabilidad, claro. Hay niños que lo tienen muy bajo, es decir, que cualquier estimulación los desasosiega y excita. Necesitan por ello un ambiente estimado, con pocas novedades.⁸³ Para esto, como para tantas cosas, no vale la pena que les propine una copiosa bibliografía, sino que les haga una pregunta directa: ¿Conoce usted a alguna persona susceptible o vulnerable? A eso me refiero.

Las funciones intelectuales. El niño va desarrollando funciones cognitivas que le permiten un mejor conocimiento

del entorno y de sí mismo, y una mayor capacidad para resolver problemas y dirigir su comportamiento. Los tests de inteligencia miden estas funciones intelectuales básicas: la capacidad de relacionar, la comprensión, el razonamiento, la anticipación, la búsqueda de parecidos, la facilidad para aprender, para extrapolar, para aplicar unos conocimientos a dominios diferentes. Hay otros elementos a los que se suele dar menos importancia, pero que me parecen fundamentales. Entre ellos está, sobre todo, la capacidad de fijar voluntariamente la atención, habilidad excepcionalmente importante, porque es el punto en que las

funciones afectivas, cognitivas y voluntarias se unen. Posiblemente se reiría, lo que me ofendería mucho, si le dijera la cantidad de horas que he gastado intentado comprender la atención, por eso no se lo digo. Tendrá que fiarse de mí si afirmo que la diferencia fundamental entre la inteligencia animal y la inteligencia humana estriba en que las cosas atraen la atención animal, mientras que nosotros ponemos atención en las cosas. Bueno, también puede leer el libro en que lo explico.⁸⁴ Este señorío sobre el estímulo, que nos permite incluso atender a asuntos que no nos interesan, indica en el niño la superación de los

mecanismos animales.

¿Cuáles son esas capacidades intelectuales primarias? Las opiniones de los expertos varían mucho, lo que parece ser una regla en psicología. Thurstone proponía siete: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad numérica, visualización espacial, memoria, razonamiento y velocidad perceptiva. Sin embargo, Guilford señalaba al menos 180.⁸⁵ No me atrevo a enumerárselas.

21. Recursos básicos aprendidos

Hábitos cognitivos adecuados.

Hasta aquí me he referido a recursos cercanos a la fisiología o al temperamento. Pero ahora entramos decididamente en el campo de la memoria. Ya les he dicho que la educación era biología + memoria. El niño aprende contenidos y aprende hábitos. El léxico y las reglas sintácticas son el contenido de una lengua, pero hablarla es un hábito.

Enseñamos al niño modos de pensar, procesos lógicos, estilos cognitivos. En el origen de todas las culturas hay un pensamiento mágico, simbólico, hecho de enlaces metafóricos. Algunas se han detenido en ese nivel, pero la mayoría han fomentado el pensamiento racional,

con enlaces no metafóricos sino lógicos. Hay pueblos con gran dificultad para manejar información abstracta. Prefieren vivir en la mitología que en la ciencia. No le extrañe, hay muchas personas que prefieren la poesía a las leyes de la termodinámica.

Pero me interesa sobre todo hablar de otros hábitos cognitivos: las creencias, que determinan una parte importante de nuestro modo de sentir y de actuar. No me refiero a las religiosas, aunque éstas sean un ejemplo señero, salvador o peligroso, de lo que digo. Son ideas sobre las cosas o sobre las personas que guardamos en el fondo de nuestra memoria, tan profundamente que

a veces ni sabemos que las tenemos, pero que determinan nuestra manera de comprendemos como hombres o como mujeres, hacen que confiemos o desconfiemos de la gente, que tendamos a sentir vergüenza o culpabilidad, que nos sintamos triunfantes o fracasados. Va a saber con facilidad lo que le digo: sus creencias van a determinar lo que siente al pensar que su hija adolescente se está acostando con alguien o al ver a su niño jugueteando con sus órganos sexuales o, para pasar al mundo adulto, cuando hay que decidir quién hace la colada o a quién votar en las elecciones o qué pensar acerca del aborto, la enseñanza de la religión en la escuela, la censura

televisiva, los límites de la propiedad, los americanos, los judíos, los palestinos, Marx, Hitler, el presidente de la asamblea episcopal, la energía nuclear, la protección de la grulla del noroeste, la marihuana, ¡uf!, aquí lo dejo.[86](#)

Algunos autores han llamado la atención sobre la importancia de dos estilos de motivación, que ya aparecen en los niños a los 4 años, y que explican su respuesta al fracaso y su desistimiento de las tareas o su insistencia. Uno es el estilo de *motivación indefensa*. El niño se siente mal, se culpa del fracaso, y no persevera en el esfuerzo. En cambio, otros niños

muestran una *motivación para la maestría*, no se sienten mal ante el fracaso, y se esfuerzan para conseguir superarlo. Según Dweck, estas actitudes dependen de las creencias que el niño tenga acerca de la inteligencia y de las causas que llevan a triunfar. Aquéllos piensan que la inteligencia es una característica fija e inmutable, mientras que los segundos piensan que se puede mejorar con el trabajo. Los resultados de creencias tan dispares son, como era de esperar, dispares.[87](#) Si usted y yo inspeccionáramos las creencias que tenemos, acaso saliéramos huyendo de nosotros mismos.

Los hábitos afectivos. Unas

personas son miedosas, otras agresivas, otras tímidas, unas optimistas y otras pesimistas. Otras tenemos miedos sectoriales. Mientras nadaba lejos de la costa, me he visto en medio de un banco de medusas, unas señoronas de andar solemne, cuyo rumbo y manejo admiré antaño, pero en este momento me amedrentaron. A lo largo del proceso educativo vamos adquiriendo pautas bastante estables de responder afectivamente a los estímulos y a las situaciones. Usted tiene las suyas y yo las mías. A mí me molesta dar propinas y me molesta no darlas, por razones distintas. Hay algunos estilos afectivos que limitan las posibilidades de los

sujetos, encerrándolos en una realidad sesgada y empobrecida: el odio, el miedo, el resentimiento, los celos, la envidia, por ejemplo. Son déficit personales. No son recursos, sino antirrecursos. Por el contrario, hay otros hábitos afectivos o afectos básicos que favorecen extraordinariamente la vida, que son verdaderos recursos a los que recurrir. El sentimiento de seguridad básica, los sentimientos sobre la propia eficacia, la conciencia de la propia dignidad, el optimismo, la esperanza, por citar sólo algunos.

Ahora sabemos que esos hábitos afectivos se van construyendo a partir del temperamento, que facilita unos más

que otros, pero con el influjo decisivo de las experiencias que el niño tiene y de la educación. En unos casos vence el temperamento, en otros la educación. Este juego compartido es el argumento de este libro,[88](#)

Hábitos operativos. Los hábitos afectivos nos inclinan a sentir de una manera determinada. En cambio, los hábitos operativos nos incitan o al menos facilitan un modo de comportarse. Creo que es conveniente distinguir entre *hábitos de autocontrol*, que constituyen los mecanismos psicológicos que permiten el comportamiento autónomo, y *hábitos morales*, que es lo que tradicionalmente

se llamaban «virtudes», y que favorecen comportamientos determinados.[89](#)

En este libro vamos a dedicar mucha atención al modo como el niño va adquiriendo —o no adquiriendo— los hábitos autorreguladores, porque sólo recientemente se les ha prestado la atención que merecen. Estamos asistiendo a la aparición de un *nuevo concepto de voluntad*.[90](#)

El concepto de «virtud» también debe ser recuperado, aunque tropezamos con un problema léxico. Me da cierta vergüenza usar esta palabra, y me da todavía más vergüenza que me suceda eso. La palabra está tan devaluada o prostituida que resulta inutilizable, pero

mientras no se me ocurra otro término mejor, hablaré de *recursos morales*. Aumentan nuestro capital personal, por eso los necesitamos. Favorecen, estimulan, capacitan para determinados comportamientos. Preferiría usar la palabra griega *areté* e incluso la palabra latina *virtus* porque expresaban este carácter enérgico, activo, poderoso, pero tal vez usted haya olvidado esas lenguas muertas que están tan vivas. Recuerdo que cuando era estudiante de ética vi en la librería de una estación un libro titulado *Areté*. Lo compré a la carrera porque el tren se iba. Ya en mi asiento descubrí divertido que no era un libro sobre las virtudes morales, sino

sobre el entrenamiento gimnástico. En efecto, el entrenamiento aumenta la *areté, la virtus* de los atletas o de los caballos o de los científicos o de los políticos.

Los *recursos morales* amplían nuestro poder personal. Se lo aseguro. Los *antirrecursos morales, los déficit, las deudas, los agujeros negros* (los vicios) lo limitan. En castellano, de una puerta que no se cierra porque se ha hinchado se dice que «ha cogido un vicio». «Vicio», dice el diccionario de Manuel Seco, es «la forma defectuosa que toma un objeto como consecuencia de una posición indebida». Algo parecido sucede con los vicios humanos.

Los poderes morales, las aretés, las virtudes, están profundamente relacionadas con los hábitos afectivos. Son modos de sentir que se refuerzan mediante la acción. Los padres quieren a su hijo, pero este sentimiento no impide que les cueste trabajo levantarse de madrugada para atenderle. El amor — cosa que muchas parejas olvidan— se prolonga con los hábitos afectivos, es decir, con las *aretés* del amor, que nos pone a salvo de las intermitencias del corazón. Son *recursos morales* que convierten nuestras preferencias, nuestros valores, en estructuras psicológicas. Automatizan la buena conducta de la misma manera que un

buen escritor automatiza el buen estilo. Yo no quiero que un momento de cansancio o mal humor dé al traste con una relación amorosa. Si soy inteligente, reforzaré el sentimiento con los hábitos del amor, que son un gran recurso. Si esto le suena muy mal es que no he sabido explicarlo.

Utilizando un símil del juego de cartas, las *aretés* son los «triumfos» que tenemos en la mano. No nos garantizan que vayamos a ganar, pero nos ponen en muy buenas condiciones.

22. Conclusión

Después de este breve recorrido,

queda claro que los recursos son muy variados. A unos los consideramos básicos, porque están muy cerca de la fisiología y de la genética: la actividad, la sociabilidad, el tono hedónico positivo y las funciones intelectuales básicas. Sobre ellos se van construyendo los hábitos cognitivos, los hábitos afectivos y los hábitos operativos. Los llamamos *recursos* porque nos facilitan la realización de las grandes actividades que son necesarias para la felicidad: elegir las metas adecuadas, resolver problemas, soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos, disfrutar con las cosas buenas, tender lazos afectivos cordiales con los

demás y mantener la autonomía respecto de la situación.

Éste es el censo abreviado de los *recursos personales*. Pero no olvidemos que el niño va a necesitar también de *recursos sociales*: lazos amorosos, seguridad, redes de apoyo afectivo, medios culturales, instituciones protectoras, cuidado. Volvemos al *pensamiento sistémico*. Sabemos con certeza que la pobreza y la violencia limitan atrozmente el crecimiento de los recursos personales. Margaret Mead, una antropóloga osada —es decir, que a veces se pasó de la raya—, nos proporcionó interesantes noticias acerca de los arapesh, un poblado de la

Melanesia cuyo ideal de vida se resume en dos metas: hacer que los niños y el ñame (su alimento principal) crezcan bien. Ambas metas son sueños de educador, es decir, de cultivador. Su forma entera de vida está orientada a conseguir que los niños se encuentren amorosamente recibidos, que se sientan en casa en este mundo tan hostil. Toda su organización económica, social y familiar estaba orientada por esos dos grandes objetivos. Los niños arapesh nacían ricos en recursos sociales.[91](#)

¡Qué envidia!

CAPÍTULO 5

LOS RECURSOS SOCIALES

23. Personalidad y cultura

El lenguaje es la misteriosa clave de la naturaleza humana. En este momento de la evolución, nuestra inteligencia es estructuralmente lingüística. Manejamos nuestra memoria, nuestra voluntad, nuestra vida afectiva mediante palabras.

Desconocemos cómo una especie muda pudo inventar el lenguaje. El hombre inventa la palabra y la palabra le inventa a él. Una creación social acaba determinando nuestras facultades personales. El lenguaje sirve para comunicamos unos con otros, pero acaba sirviendo para comunicamos con nosotros mismos, por eso no cesamos de hablamos durante toda la vida. Lo que hacemos, nos hace. De nuevo estamos en pleno círculo sistèmico.

Estudiamos la génesis de una personalidad, es decir, de un individuo humano en lo que le define como único. Lo sorprendente es que ese reducto tan propio, tan privado, tiene un origen

social. Fue Vigotsky quien más elocuentemente llamó la atención sobre este asunto. Las facultades que consideramos más personales son fruto de la interacción comunitaria. Nuestro cerebro es social, podríamos decir. Nos movemos en un sistema de circularidades. El individuo edifica la sociedad que, a su vez, construye al individuo. Es difícil decidir si el pájaro mueve las alas o las alas mueven al pájaro. Vigotsky no se limitó a decir vaguedades sino que pretendió averiguar cómo se construyen socialmente las estructuras mentales de los individuos. Formuló una «Ley general del desarrollo cultural» que me parece verdadera:

«Cualquier función intelectual en el desarrollo del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero se manifiesta entre las personas como una categoría interpsicológica (compartida, relacional), y luego dentro del niño individual como una categoría intrapsicológica (íntima, personal, propia). Esto es válido con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición.»⁹² El niño, por ejemplo, tiene que aprender a controlar su atención. Las cosas reclaman su interés y atraen su mirada,

pero tendrá que inhibir esa natural fascinación para ocuparse de cosas que no le interesan a él, sino que interesan a los demás. Basándose en una facultad innata (la atención), adquirirá una nueva facultad (la atención voluntaria). Aprenderá a liberarse de la tiranía del estímulo. Sentir curiosidad por lo que mira su madre, y seguir su mirada, es un primer paso en esa liberación. Más tarde aprenderá a seguir los gestos que le señalan algo. Hará cabalgar su atención sobre el dedo índice que apunta y la dejará resbalar por el rayo de la indicación, hasta que tropiece con el objeto indicado. En la escuela el niño aprende, al mismo tiempo que la

aritmética, a poner atención en la aritmética, que no es asunto que le interese a él, sino en todo caso a su maestro. Lo que digo de la atención puede decirse de la autorregulación de las emociones, del lenguaje, de la voluntad, del comportamiento autónomo.[93](#)

El ser humano nace en una red social a partir de la cual va individualizándose. Ya sabe, el tejemaneje sistèmico. Para emanciparse aprovecha recursos compartidos, que pueden ser abundantes o escasos, estimulantes o restrictivos. La evolución humana pasó de una vida grupal, en la que el individuo no contaba apenas, a

una vida personalizada, en la que resulta difícil integrarse en la sociedad. El interés por la libertad personal es un fenómeno tardío y *occidental*. Y lo mismo sucede con la búsqueda obsesiva de la *identidad*.⁹⁴ Takeo Murae, un estudioso de la cultura japonesa, escribe: «Al contrario que en Occidente, no se anima a los niños japoneses a enfatizar la independencia y la autonomía individuales. Son educados en una cultura de la interdependencia. El ego *occidental es individualista* y fomenta una personalidad autónoma, dominante, dura, competitiva y agresiva. Por el contrario, la cultura japonesa está orientada a las relaciones sociales, y la

personalidad tipo es dependiente, humilde, flexible, pasiva, obediente y no agresiva.»⁹⁵ Lo mismo ocurre en la cultura india. «El anhelo por la presencia confirmatoria del ser amado —escribe Sudhir Kakar— es la modalidad dominante de las relaciones sociales en la India, especialmente en la familia extensa.» Los occidentales suelen acusar a este sistema de debilidad y sumisión, el oriental acusa a Occidente de insensibilidad.⁹⁶ Retenga el lector estas influencias culturales en el modo de concebir la personalidad, porque volveremos a comentarlas. La personalidad es el punto donde estructuras psicológicas y normas

culturales se mezclan.

La relación entre individuo y sociedad es conflictiva y provoca tensiones dramáticas. La autonomía nos lleva al narcisismo típico de nuestra cultura, pero la dependencia del grupo puede conducir a una sumisión esclavizadora. Este libro, que trata del amanecer a la vida, puede servirnos para comprender los lazos que nos unen con nuestro entorno social y el modo de relacionarnos con él. El niño puede enseñarnos a ser adultos, incitándonos desde su desvalimiento a una profunda y pacífica revolución.

Vamos a fomentar una cultura donde los niños crezcan bien. Si

implantáramos esta civilización del cuidado, del crecimiento, de la expansión vital, los adultos descubriríamos modos nobles de vivir, muy adecuados, además, a nuestra naturaleza. Descartes, un gran pesimista, escribió: «La tragedia del hombre es nacer niño.» Y T. S. Elliot rezaba una oración desolada: «Pray for us now and at the hour of our birth.» «Ruega por nosotros ahora y en la hora de nuestro nacimiento.» Ojalá pudiéramos quitarles la razón a los dos y que nacer fuera un hecho más amable.

24. La búsqueda de

interlocutor

El desarrollo infantil es un proceso de interacciones continuas con lo que le rodea. Es un fenómeno individual y social. El niño asimila cosas de su entorno y cambia el entorno con su actividad física y mental. Ya lo hemos descrito en el capítulo segundo. Ya saben que para entender lo que sucede debemos acostumbrarnos a pensar en causalidades recíprocas, en conversaciones.

diálogos, transacciones, negociaciones variadas, es decir, en todas aquellas metáforas o relaciones reales que implican a dos o más actores

que se influyen y construyen mutuamente.⁹⁷

La tenacidad de crecer propia del niño necesita múltiples recursos externos. Unos son físicos: alimento, calor, aire, agua. En sentido amplio son *recursos económicos*. Otros son más complejos y vamos a llamarlos *recursos psicológicos*. Para desarrollarse bien mentalmente el niño necesita interlocutores adecuados que le faciliten interacciones cognoscitivas, afectivas y físicas. Necesita información, comunicación, lazos afectivos, actividades de colaboración, juegos compartidos.⁹⁸ Hasta tal punto espera el niño la comunicación que muestran

angustia ante un rostro inexpresivo.⁹⁹ Un niño necesita más cinco minutos de cariño que un regalo comprado con la tarjeta de crédito.

El primer diálogo del niño se da con la madre (les recuerdo que este nombre designa al cuidador principal). La madre acoge al bebé. Es una relación aparentemente íntima, privada, personal. Pero en la madre está presente su propia historia, la cultura a que pertenece, la relación familiar, su situación social y económica. Es la gran mediadora entre el niño y su circunstancia, lo que supone que unas veces será un canal de comunicación con el mundo exterior y otras una defensa contra un ambiente que

considerare peligroso. En el mundo real, los círculos de influencia se amplían. Una crisis económica en el sudeste asiático obliga a cerrar una fábrica de automóviles en Brasil. Usted puede quedarse en paro por un problema de una petrolera rusa. Entornos aparentemente muy lejanos también van a influir en el niño, que vive en un entorno real. En nuestra sociedad, su modo de alimentación —pecho o biberón— va a depender, entre otras cosas, del trabajo de la madre. Que la estructura del mundo laboral tiene una clara influencia en el estilo de crianza es algo tan obvio que resultaría ofensivo explicarlo con detenimiento.[100](#) Otro

ejemplo: nueve de diez agresores de niños tienen sólo estudios primarios o no tienen ningún estudio. Era de esperar, porque una de las funciones de la escuela es desarrollar el autocontrol del niño.[101](#)

El padre, los hermanos, el resto de la familia, otros niños, los compañeros de colegio, los maestros, los amigos van a ser interlocutores del niño y van a colaborar a su desarrollo. De estas relaciones surgen sentimientos recíprocos. El desarrollo va a depender de las características del niño y de las características del entorno. Bronfenbrenner, un investigador que ha elaborado una teoría ecológica del

desarrollo, escribe: «El desarrollo de la persona depende de la variedad y de la complejidad estructural de las actividades que realizan las demás personas que forman parte del campo psicológico del bebé, ya haciéndole participar en una actividad conjunta o atrayendo su atención. Cuando dos personas participan en una actividad conjunta es probable que surjan sentimientos recíprocos diferenciados y permanentes, que influyan decisivamente en el desarrollo.»[102](#)

En los últimos años ha habido un cambio profundo en la valoración de los elementos que influyen en el desarrollo de un niño. El tema ha pasado por la

montaña rusa de las modas. Los antiguos griegos creían que la mezcla de humores —es decir, la fisiología— determinaba el carácter. Después vino la moda de la *tabula rasa*, de la cuartilla en blanco, en la que todo tenía que escribirlo la experiencia y el entorno. Más tarde, entró en tromba la influencia genética. Mediciones cuidadosas distribuyeron la influencia de los genes y del entorno: aproximadamente el 50 % para cada factor. Pero posteriormente se descubrió que el entorno cambiaba de un niño a otro, incluso entre hermanos. Había que describir un «entorno compartido» y un «entorno exclusivo». En 1987, dos genetistas conductuales, Robert Plomin y

Denise Daniels, publicaron un artículo que llamó mucho la atención: «¿Por qué los hijos de una misma familia son tan diferentes entre sí?» Cada vez se empezó a dar más importancia al entorno exclusivo. Harris propone la teoría que llama «socialización del grupo de iguales», en la que defiende que es grupo de compañeros el que influye más poderosamente en la educación de un niño.[103](#)

Afortunadamente, el porvenir de un niño no depende de una sola influencia. Es un alivio para todos.

25. La urdimbre

afectiva¹⁰⁴

Todos los niños nacen prematuros. Necesitan un largo periodo para completar sus estructuras neurológicas. Nacen también con muchas expectativas, no solamente físicas, que cuando no se satisfacen producen graves carencias. Niños sanos que experimentan demasiado estrés y muy poco afecto suelen presentar un síndrome de fracaso de crecimiento, que aparece a los 18 meses. Este fenómeno suele estar provocado por los cuidadores. Aun cuando ofrezcan suficiente alimento, su impaciencia y hostilidad provocan que el bebé se aíse y se retraiga hasta el

punto de alimentarse mal. Otro caso es el enanismo por privación emocional. Aparece entre los 2 y los 15 años de edad, y puede estar provocado por una falta de vinculación positiva a otra persona, lo que deprime el sistema endocrino e impide la producción de hormona del crecimiento.¹⁰⁵ El recién nacido está cambiando un proceso de nutrición vascular —en el vientre de su madre— por un complejo juego de mecanismos orales de succión extremadamente complejo desde el punto de vista neurológico. Comer no es una pura función fisiológica, sino un modo de comunicación afectiva. Con independencia de que se le dé de mamar

o se le dé biberón, el acto de alimentarle forma parte de una «*gestalt* de cuidado», de una configuración emocional determinante.

En esas primeras relaciones se configuran la vinculación afectiva, lo que los psicólogos denominan «apego» (*attachment*). La seguridad básica, la capacidad de relación social y algunas competencias cognitivas resultan afectadas por esta relación primordial. Sin embargo, conviene pensar estas cosas en término de «recursos» a disposición del niño, más que en términos de influencias absolutamente decisivas. El niño puede carecer de un recurso y aprovechar otro. Kagan

advierde que los niños son muy resistentes y están preparados para sobreponerse a grandes variaciones en el apego. Siegler indica que la seguridad en el apego está condicionada, al menos, por dos factores: la sensibilidad de los padres y el temperamento del niño.[106](#) Esto explica que los programas de educación compensatoria dirigidos a poblaciones socialmente deprimidas hayan tenido más éxito cuando se ocupan de educar a los padres en vez de pretender educar directamente a los niños.[107](#)

Unos cuidadores sensibles a los requerimientos y las peculiaridades del niño son un estupendo recurso a su

disposición. Por eso debemos proporcionárselo. Ayudará a formar un sentimiento de seguridad que va a ser un gran recurso personal del niño. Se ve aquí la distinción entre «recursos externos» (unos cuidadores sensibles y atentos) y «recursos personales» (la seguridad básica que este sentimiento de acogida provoca).

Las carencias son destructivas cuando afectan simultáneamente a muchas necesidades, o cuando alcanzan grados extremos de privación. Por ejemplo, es bien sabido que los niños necesitan un entorno rico en estímulos, porque, de lo contrario, puede reducirse la producción de sinapsis. Esto llevó a

muchos padres a implantar programas de estimulación intensiva que, en casos de niños normales que viven en un ambiente normal, no parecen útiles. El ambiente de un niño bien atendido es de por sí suficientemente variado. Lo mismo sucede con el apego. Sólo una privación social extrema produce desajustes graves. Es dramática la comprobación de que muchos niños criados bajo condiciones adversas padecen un trastorno de apego reactivo, es decir, tienen una incapacidad para apegarse de forma segura a padres adoptivos, aunque éstos se comporten cariñosamente. No hay acuerdo sobre las causas de este fenómeno. Cuando los

bebés son atendidos por muchos Cuidadores sensibles su adaptación es buena, por lo tanto no parece imprescindible la vinculación a una persona concreta.[108](#)

26. Las actividades guiadas

Otro de los grandes recursos del niño es tener a su disposición adultos con los que emprender actividades guiadas. Es la esencia de la educación. Los mayores —hermanos, padres, vecinos, maestros— se implican en diálogos cooperativos con el niño. En muchas culturas, los niños no aprenden

en la escuela, ni sus padres les proporcionan lecciones formales sobre tejer o cazar: aprenden por participaciones guiadas.[109](#) Esas personas implicadas tejen alrededor del niño una red de apoyo, no sólo educativa sino afectiva, de gran utilidad sobre todo en momentos difíciles. Una de las circunstancias que aminoran los efectos producidos por el divorcio de los padres o por el fallecimiento de uno de ellos es la acción protectora de estas redes. El ser humano no está hecho para la soledad y necesita establecer vínculos con otras personas.

Wertsch estudió el modo como las madres enseñan a sus hijos pequeños

una tarea elemental, por ejemplo componer un rompecabezas relativamente simple. Las piezas del rompecabezas son parte de la foto de un camión, que el niño de 2 o 3 años debe encajar. Cada uno de los niños era ayudado por su madre en la realización de los diversos montajes del mismo rompecabezas. Durante el primer intento, el niño coge algunas piezas y juega con ellas sin un propósito determinado. La madre dirige la atención del niño hacia el rompecabezas y las piezas entremezcladas. Ayuda al niño a seleccionar una de las piezas para intentar componer el rompecabezas y quizá guíe su colocación. Sus

movimientos y su entonación ayudan a centrar la atención del niño en los aspectos relevantes del juego (tal como los definen los psicólogos y el adulto) y ayudan al niño a pasar de una pieza a otra o a construir tareas alternativas. En el curso de un único montaje, la madre contribuía cada vez menos a la actividad de solución del problema. El niño empezaba a anticipar lo que debía hacer a continuación. Cuando el niño se equivocaba y se sentía confuso, la madre estaba allí para ayudarlo, pero, en caso contrario, el niño efectuaba la tarea por sí solo. Las pruebas repetidas produjeron este mismo patrón, salvo que el niño realizaba con mayor rapidez una

mayor parte del trabajo a medida que su experiencia con el rompecabezas aumentaba.[110](#)

El aprendizaje del lenguaje resulta prodigioso por su eficacia. Por ello nos sirve de paradigma para cualquier otra actividad docente. La madre le guía desde lo que los técnicos llaman «zona de desarrollo próximo», que es el conjunto de actividades que el niño puede realizar, pero con la ayuda de un adulto. La educación trata de conseguir que el niño haga solo lo que anteriormente tan sólo podía hacer acompañado. Una de sus estrategias es no permitir que el niño retroceda, una vez que ha conseguido un progreso. La

vida del niño está llena de estas actividades guiadas, como el juego, el aprendizaje formal o el trabajo.[111](#)

A lo largo del proceso, el control de la acción va cambiando desde el adulto al niño, favoreciendo así su gran aspiración de independencia.

27. Las relaciones entre iguales

Todos nos podemos reconocer en el episodio que cuenta Mark Twain en su *Autobiografía*:

«Una robusta quinceañera me preguntó si "usaba tabaco", queriendo decir si lo mascaba. Le dije que no y

ello provocó su desprecio. Llamó sobre mí la atención de la multitud diciendo: "Aquí hay un chaval de 7 años que no puede mascar tabaco." Por las miradas y los comentarios que esto provocó, comprendí que yo era un ser despreciable y me sentí cruelmente avergonzado. Tomé la decisión de reformarme, pero sólo conseguí tener ganas de vomitar; no podía aprender a mascar tabaco. Seguía siendo un desgraciado sin personalidad.»

Todas las culturas educan a los niños a través de interacciones con otros niños. Estas relaciones cambian con la edad. Al hacerse mayores, los niños pasan cada vez más tiempo con

compañeros y menos con adultos.

El interés hacia otros niños surge muy pronto. Bebés de sólo 5 meses miran, vocalizan, sonrían y tocan a otros bebés. Entre los 2 y los 5 años, las relaciones se expanden, surgen nuevas formas de interacción y de competencia social. La complejidad de las interacciones aumenta al comenzar a predominar las formas simbólicas. El mismo objetivo que se conseguía con un empujón o un tirón puede conseguirse ahora con una petición verbal.[112](#)

La influencia del grupo de iguales va siendo cada vez mayor. Ya me he referido a la polémica que desencadenó Judith R. Harris hace pocos años al

defender que la influencia de los padres en la educación era muy escasa, porque estaban emparedados entre las dos influencias decisivas: la genética y la influencia de los compañeros. Harris cree que lo que tiene efectos permanentes sobre la personalidad es el modo de ser considerado dentro del grupo. El objetivo de un niño no es convertirse en un adulto de éxito, del mismo modo que el objetivo de un prisionero no es convertirse en un buen guardián. El objetivo de un niño es convertirse en un niño que tenga éxito. Si uno se siente rechazado crece la inseguridad y baja la autoestima. «Has sido juzgado por un jurado de iguales y

se te ha declarado culpable». Jamás se supera algo así. Que tiene razón lo ilustra el caso de Jean-Paul Sartre que poco antes de morir todavía contaba a Simone de Beauvoir una anécdota de su entrada en la Escuela Secundaria. Durante una excursión, una compañera le gritó: «Feo, ceporro, con gafas y con gorro.» Los años no habían borrado aquella experiencia dolorosísima.

Aunque su tesis sea exagerada, tiene razón al insistir en la influencia de los amigos, y los padres y educadores deberíamos tenerlo muy presente. Suelo decir a los padres de mis alumnos: «Si te interesan las notas de tu hijo, debes interesarte por las notas de los amigos

de tu hijo.» La investigación ha corroborado lo que todos los profesores conocemos: que unos cursos son mejores que otros y que el cambio de grupo de amigos mejora o empeora el rendimiento de los alumnos. Kellam ha descrito las pronunciadas y diferentes tasas de conductas agresivas que se dan entre escuelas distintas, y entre cursos distintos de una misma escuela.[113](#) Las características de la clase, por ejemplo su rendimiento académico, influye en la frecuencia de conductas agresivas.[114](#) Por esta razón he hablado en varios de mis libros de la «inteligencia compartida», es decir, de la inteligencia de los grupos, de los centros educativos,

las organizaciones o las empresas.[115](#)
Todo les obliga a utilizar nuestro *pensamiento sistèmico*.

Algunas organizaciones han intentado aprovechar esta influencia de los iguales.[116](#) En 1981 se fundó en Estados Unidos la Students Against Driving Drunk (SADD) que pretendía usar la presión positiva de los compañeros para disuadir a los adolescentes de conducir después de haber bebido, una de las principales causas de muerte en esta franja de edad. Quince años después el grupo tenía 25.000 asociaciones en escuelas medias, superiores y universidades en EE.UU. y en otros países. Las asociaciones varían

en las actividades que organizan — conferencias, cursillos con monitores o fiestas—. Sin embargo, lo más importante es que los miembros de las asociaciones se apoyan unos a otros en el compromiso de no conducir si han bebido y no permitir que sus amigos conduzcan en esa situación. Animados por el éxito han ampliado su misión para incluir en sus programas la lucha contra otras «decisiones destructivas».[117](#)

Dada la importancia de este asunto, los psicólogos del desarrollo se preocupan cada vez más de él. ¿Por qué unos niños tienen más amigos que otros? ¿Por qué hay niños aislados o rechazados? Es probable que las

relaciones dentro de la familia favorezcan la sociabilidad o la entorpezcan. Los niños que proceden de familias en las que los padres tienen estilos de apego inseguro, relaciones matrimoniales discordantes, carecen de amigos, y mantienen relaciones difíciles padre-hijo, pueden tener pocos amigos.[118](#) Creo que es muy útil que los padres tengan relación con los amigos de sus hijos, los conozcan, hablen de ellos y les inviten a casa.

Los amigos ejercen muchas funciones, que van cambiando con la edad. Evolucionan cómo evolucionan los niños. Juntos aprenden a resolver problemas en colaboración, a

desarrollar estrategias de convivencia. Crean hábitos de comunicación y confianza, actividades que tienen efectos positivos en el individuo. En la preadolescencia hay niños y niñas que se encierran en un mutismo poco conveniente, que casi siempre lamentan más tarde.[119](#)

Lo que no cabe duda es que los amigos pueden ser uno de los grandes recursos educativos que proporciona la sociedad.[120](#) Sin embargo, por la influencia que ejercen, pueden convertirse en una limitación o en un obstáculo o en un problema. Los amigos influyen notablemente en el fracaso escolar. Se han aislado cuatro

fenómenos relacionados. En primer lugar, los niños que han recibido rechazo en las primeras etapas del colegio tienen más posibilidades de abandonar el colegio durante la adolescencia, aunque no sucede así en todos los casos, claro está. En segundo lugar, quienes abandonan el colegio tienen una mayor tendencia a sentirse socialmente aislados. Tercero, la influencia negativa de amigos en riesgo de abandono también produce abandonos, ya que se ha demostrado que todos los alumnos que acaban el colegio cuentan con un grupo de iguales para los que terminar el colegio es considerado importante. Y en cuarto lugar, existen

evidencias considerables de la relación entre comportamiento agresivo y abandono del colegio.^{[121](#)} Por esta razón me parece sensata la insistencia con que educadores de EE.UU. y de Japón insisten en la conveniencia de que los alumnos participen en actividades comunitarias, prosociales, o en que se relacionen con compañeros que las realicen.^{[122](#)}

28. Los recursos culturales y políticos

Las creencias vigentes en una sociedad, las pautas de comportamiento, los modos de vida, las morales

aceptadas, las instituciones políticas, son recursos o limitaciones que influyen en el niño directa o indirectamente. Cada cultura proporciona pautas para construir los significados emocionales, la manera de regular el comportamiento y de desarrollar la idea de sí mismo. En este momento, mucha gente piensa que los medios masivos de comunicación, en especial la TV, tienen un efecto reductor de posibilidades. No pretendo debatir en este momento un asunto tan complejo, sino sólo mencionar este grupo de influencias difusas, ambientales, que aumentan o disminuyen las posibilidades vitales de los niños. La legislación para defender los derechos de la infancia, el

sistema de educación universal, el apoyo económico a las familias, son grandes recursos puestos a su disposición. En muchas ocasiones, es a través de cambios en este contexto amplio como podemos facilitar el desarrollo. Por eso, este capítulo que comenzó analizando los recursos sociales más íntimos —la relación del niño con sus padres y cuidadores— ha ido ampliando el círculo hasta llegar al límite más exterior, más abarcante, el político.[123](#)

Resulta imprescindible estudiar los modos difusos con que una cultura proporciona recursos o limitaciones a los ciudadanos. Por ejemplo, aumenta o

deprime la idea que el sujeto tiene de sí mismo. Las creencias ambientales pueden ser optimistas o depresivas, suscitar ánimo o impotencia. Facilitan u obstaculizan la realización de vidas significativas.¹²⁴ La trivialización de las actividades, el desconcierto en las recompensas, los prestigios mal conferidos, la insistencia en un modo de vida hedónico como única salida, la educación para la codicia, la insatisfacción como temple básico de ánimo, son limitaciones culturales destructivas porque entorpecen el gran proyecto de la humanidad —que es la lucha por la dignidad— y dificultan la satisfacción de una de nuestras grandes

necesidades vitales: la grandeza.[125](#)

Debemos recuperar la idea de «capital social», de «capital comunitario», para referimos a este tipo de recursos.[126](#) Creo que fue Lydia Hudson Hanifax quien utilizó por primera vez la expresión *capital social* en 1916 para hablar de las escuelas comunitarias 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* (1916), 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 nací en Toledo y durante mi niñez jugué en la plazuela de San José, limitada por el muro austero del convento donde santa Teresa de Jesús 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 alguien del 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. Según los expertos, «la tasa de crímenes en el barrio y los índices de desorganización comunitarios son los predictores más fuertes de la violencia en la escuela».[127](#)

La idea de *capital social* volvió a ser tratada por Robert D. Putnam, que estudió durante 20 años los gobiernos

regionales de Italia, con el propósito de averiguar lo que hace que unos gobiernos democráticos gobiernen con eficiencia y otros no. La conclusión a la que llega es que la cualidad de los gobiernos representativos está determinada por el contexto social. Allí donde hay una tradición prolongada de compromiso cívico, por ejemplo en el norte de Italia, la democracia funciona mejor. Hay, pues, una relación entre el rendimiento de las instituciones y la capacidad asociativa de los miembros de una sociedad civil.[128](#) Fukuyama considera que en la década de los sesenta hubo en el mundo occidental una quiebra monumental del capital

comunitario —lo llama «la gran ruptura»— de la que todavía no hemos salido.¹²⁹ Estas experiencias están forzando a la psicología del desarrollo a ocuparse cada vez más de los contextos culturales.¹³⁰ Como podrá comprobar el lector, una y otra vez nos vemos obligados a recordar que vivimos en medio de tupidas redes sociales. Eso nos exige, si somos inteligentes, un compromiso por mejorar todo el sistema. Ortega dijo una frase verdadera y famosa: «Yo soy yo y mi circunstancia.» Lo malo es que se suele olvidar la otra mitad de la sentencia: «Y si no salvo mi circunstancia, no me salvo yo.»

La necesidad de colaborar a la creación de «capital comunitario» — puesto que va a ser una fuente generalizada e imprescindible de recursos— nos resuelve el problema planteado al comienzo de este capítulo. ¿Cómo coordinar la autonomía y la pertenencia a un grupo? La solución está en conseguir una autonomía personal vinculada a una comunidad de la que cada miembro recibe mayores posibilidades de actuar, es decir, más poderes. La noción anglosajona de *empowerment* va en este sentido. Los individuos colaboramos a la construcción de una sociedad que proporciona más posibilidades —

poderes— a los individuos.[131](#)

No olvidemos que estos dos capítulos dedicados a los recursos puestos a disposición del desarrollo del niño tienen como punto de partida aquellas capacidades que nos parecen imprescindibles para una vida satisfactoria. Por si acaso las ha olvidado, se las recuerdo de nuevo:

1. Elegir las metas adecuadas.

2. Resolver problemas.

3. Soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos.

4. Valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas.

5. Tender lazos afectivos cordiales

con los demás.

6. Mantener la autonomía correcta respecto de la situación.

Ya es hora de aplicar todo lo dicho a la práctica educativa, a la construcción concreta de una personalidad inteligente.

**SEGUNDA
PARTE
DESCENDIENDO
A LA
REALIDAD
CONCRETA**

CAPÍTULO 6

LA MATRIZ DE LA PERSONALIDAD

29. Entre el determinismo y la libertad

Hasta ahora he hecho un resumen apresurado del crecimiento del niño (cap. 2), he propuesto una teoría de la personalidad (cap. 3), y he analizado después los recursos personales (cap. 4) y sociales (cap. 5) que van a aumentar

las posibilidades innatas. En los capítulos que siguen retomamos con más detenimiento la emergencia de la personalidad. Comenzaré estudiando la matriz personal, es decir, la personalidad recibida: funciones cognitivas básicas, temperamento y sexo.

La idea de que los seres humanos nacemos desiguales suele despertar miedos profundos y alarmas estrepitosas, porque parece justificar las desigualdades sociales y hacer inevitables discriminaciones de todo tipo. Es cierto que con facilidad se absolutizan las influencias genéticas, como también las influencias sociales.

El gran talento para la síntesis de los humoristas ha recogido profusamente ambas exageraciones. En un tribunal, una mujer se defiende: «Es verdad, mi marido me era infiel porque tenía el gen de la poligamia; pero yo le maté porque tengo el gen de la monogamia. ¿Qué pasa?» En el ascensor de una clínica psiquiátrica figura el directorio: «Planta primera: Víctimas de la madre. Planta segunda: Víctimas del padre. Planta tercera: Víctimas de la sociedad.» En otro tribunal, el abogado da las últimas instrucciones a un acusado, de aspecto patibulario: «Di que fuiste educado siguiendo las indicaciones del Doctor Spock, y que te confías a la misericordia

del tribunal.»

Reconocer la individualidad de cada niño que nace no es un obstáculo para una convivencia justa, sino una condición imprescindible para un comportamiento ajustado. Es sorprendente, por no decir escandalosa, la poca atención que se ha dado en la formación de educadores a las diferencias temperamentales de los niños.[132](#) En 1995, Mel Levine y Charles Schwab fundaron un instituto sin ánimo de lucro llamado All Kinds of Minds dedicado a comprender las diferencias en el aprendizaje. Levine, director del Clinical Center for the Study of Development and Learning,

cuenta su desasosiego «al ver la enorme cantidad de niños que venían a vemos, pero no a causa de enfermedades tradicionales, sino con problemas funcionales, sobre todo relacionados con los estudios. A mí no me parecía que tuviesen problemas emocionales ni que fueran tontos o vagos, estaba claro que había algo mucho más sutil». Algo que con frecuencia olvidamos: «el carácter único e irrepetible de cada mente concreta».[133](#) Sucede, simplemente, que los niños no son iguales, tienen capacidades y preferencias distintas, y desarrollan diferentes estilos de aprendizaje. Y si no conseguimos un buen ajuste con esas

características básicas estaremos limitando dramáticamente las posibilidades del niño.[134](#)

Retomo aquí una idea que expuse antes: la de yo ocurrente o inteligencia computacional. A unos niños se le ocurren unas cosas y a otros, otras. Ante una misma situación, un niño experimenta sentimientos de miedo (ocurrencias de miedo) y otro de diversión (ocurrencias de diversión). A unos se les ocurre lanzarse a correr y a otros quedarse mirando. A cada uno les acometen sentimientos, deseos, ocurrencias distintas. Jugamos con un niño, parece divertido y excitado, pero de repente se echa a llorar. ¿Qué le ha

ocurrido? Posiblemente la excitación, al principio agradable, haya superado el umbral de lo soportable. Decimos que esas ocurrencias proceden de su constitución, es decir, que tienen una clara base fisiológica. El bebé nace con una maquinaria neuronal y endocrina activa y peculiar, que le hace interpretar los estímulos a su manera y responder a ellos a su manera también. Sus ocurrencias dirigen su comportamiento. Llora, ríe, come, deja de comer, duerme, se despierta, se agita, se tranquiliza, mira, hace gestos y ruidos. Poco a poco —y por presión educativa— irá imponiendo a ese yo ocurrente un yo ejecutivo, que intentará inhibir o

prolongar, controlar y dirigir las ocurrencias. El desarrollo de la personalidad va a consistir en la interacción o negociación o juego, como queramos llamarlo, entre las ocurrencias que nos ocurren en nuestro contacto con la realidad, y el modo como las buscamos, rechazamos, fomentamos, dirigimos. A unos niños se les ocurren muchas travesuras, a otros en cambio se les ocurre quedarse tranquilos con un juguete. A los mayores se nos ocurren grandes proyectos o deseos de venganza o sentimientos amorosos o reacciones depresivas. ¿Qué es una persona envidiosa? Una persona a la que se le presentan, con excesiva frecuencia,

ocurrencias envidiosas. Todos, pequeños y grandes, estamos sometidos a esas emergencias conscientes, y tenemos que aceptarlas o rechazarlas, inhibirlas o fomentarlas.

La matriz personal es el conjunto de posibilidades radicales —y su contrapartida, las limitaciones— con que el niño nace. Para explicárselo a mis alumnos más jóvenes utilizo una metáfora exagerada. El nacimiento se parece al comienzo de una partida de póquer. En ambos casos nos reparten unas cartas que no podemos elegir, y que pueden ser mejores o peores. Afortunadamente, ni el juego ni la vida terminan ahí. No siempre gana el

jugador que ha sido más afortunado en el reparto. Suele ganar el que juega mejor. Pues bien, lo que vamos a intentar mediante la educación es que el niño juegue de la mejor manera posible con las cartas que tiene.

El bebé, que nace realizando ya complicadas funciones, posee una serie de *pre-disposiciones funcionales*, y *preferencias afectivas* que configuran un estilo de responder ante la realidad y sus incitaciones. Al llamarlas predisposiciones y preferencias quiero señalar que determinan el desarrollo, pero no de una manera implacable. Abren un campo de posibilidades múltiples, sin imponer cuál de ellas se

realizará. La relación del niño con el entorno no es pasiva. Dos hermanos no viven estrictamente en el mismo mundo.¹³⁵ Un niño miedoso no vive en el mismo mundo que su hermano arriesgado, aunque vivan en la misma casa. Cada uno de ellos tiene su sistema de preferencias, selecciona información distinta, la valora a su manera, y, al actuar en consecuencia, produce reacciones diferentes en sus padres, sus hermanos o sus compañeros.

30. Una breve nota sobre la herencia

En los primeros días de la genética

se pensaba que cada gen codificaba la información correspondiente a un único rasgo: el color, la forma o el tamaño. Hay, en efecto, rasgos mendelianos que se transmiten así. Pero hay otros rasgos complejos, cuya herencia no se ajusta a las leyes de Mendel. No hay un gen de la inteligencia, ni un gen de la agresividad. En la inmensa mayoría de los casos, en la determinación de los rasgos intervienen muchos genes. Incluso algo tan sencillo como el color de una flor es producto de varias causas genéticas. Unos genes codifican enzimas que transforman precursores incoloros — aminoácidos, azúcares— en varios pigmentos cromáticos. Esas rutas de

biosíntesis pueden incluir más de una docena de pasos, cada uno regulado por una enzima diferente. Otros genes codifican proteínas que regulan la síntesis y la actividad enzimática: se trata de reguladores que afectan al momento y lugar donde se producen los pigmentos. Otras proteínas controlan la estabilidad y la localización celular de los pigmentos. Los genes que codifican estas proteínas reguladoras están, a su vez, regulados por otras proteínas, los factores de transcripción, cada uno de ellos codificado por un gen particular. Y un conjunto diferente de genes controla la producción de factores de transcripción. Esta enrevesada

interacción constituye el procedimiento más frecuente de transmisión hereditaria. Un gen actúa de una u otra manera según el contexto genético y, en parte también, según el contexto ambiental.¹³⁶ Si esto sucede con el color de una flor, podemos imaginar lo que puede suceder con un rasgo de conducta.

Resumiré la cuestión con una frase de Richard Dawkins: «El hecho de que un gen se manifieste puede depender en gran medida de cómo se nos cría, qué alimentación o educación recibimos y qué otros genes poseemos.»¹³⁷

Una advertencia más. Como señala Plomin, debemos evitar la asociación

entre «genético» y «permanente». Según muestran los estudios longitudinales, esos monumentos a la paciencia que siguen a un grupo de personas durante diez, veinte o treinta años, las características estables no son necesariamente heredadas, ni los caracteres genéticamente influidos son necesariamente inmutables.[138](#)

31. Las predisposiciones

Los niños según van creciendo se enfrentan a tareas cada vez más complicadas, que ponen de manifiesto sus capacidades y sus dificultades. Como ambas cosas se manifiestan

evolutivamente en los procesos de aprendizaje —andar, hablar, fijar la atención, controlar los impulsos, leer, escribir, adaptarse a la escuela y muchas cosas más— los educadores las viven como facilidades o dificultades en el aprendizaje. Las capacidades cognitivas básicas están influidas genéticamente. Algunas habilidades parecen estarlo más que otras. Por ejemplo, las habilidades verbales y espaciales más que la velocidad perceptual y la memoria.[139](#) Suele decirse que alrededor del 50% de la diferencia en inteligencia cognitiva se explica por la herencia, mientras que la otra mitad se explica por otras influencias. En esto, como en todo, el

niño nace con unas posibilidades cognitivas que va a desarrollar o a despilfarrar. Volviendo a la metáfora del póquer que les dije antes, las cartas representan el 50% genéticamente determinado, y el otro 50 % es nuestra habilidad para jugar.

Es posible que haya un nivel general de inteligencia cognitiva (*g*) sobre el que se perfilan otras habilidades sectoriales, que pueden no ser uniformes.¹⁴⁰ Por desgracia, no todos somos buenos en todo. Hay una serie de funciones básicas que conviene conocer y vigilar por su decisiva importancia. La capacidad o incapacidad que tiene el niño de concentrar la atención, de

administrar su memoria, de manejarse con el sistema lingüístico, de ordenar su conducta en el espacio y el tiempo, de usar su sistema motor, su pensamiento abstracto y su comportamiento social. La diferente dosificación de estas funciones básicas constituyen el perfil cognitivo de la matriz personal. Levine es optimista: «A cada perfil le llega su oportunidad tarde o temprano. Los niños son capaces de modificar sus virtudes y defectos con el tiempo. Los padres no se deben desanimar. Un perfil neuroevolutivo nunca es rígido como un fósil o como el *hardware* de un ordenador.»[141](#)

No voy a estudiar aquí esas

predisposiciones funcionales básicas, de ello me encargaré en los manuales para padres y educadores. Sólo quiero explicar que algunas diferencias en esas funciones provocan fenómenos que desorientan a los padres. Resulta importante detectar las dificultades que pueda tener el niño para ayudarle a resolverlas. A veces no es sencillo. Brazelton cuenta la historia de una niña que de repente decidió no volver a la escuela. La razón, según la maestra, es que tenía dificultades con la lectura, lo que le avergonzaba mucho. A los padres les extraña esta opinión porque saben que su hija reconoce bien las palabras en los cuentos que leen con ella. Al final

el misterio se aclara. La niña siempre pedía a sus padres que le leyeran los libros que ya sabía de memoria, con los que podía fingir que ella leía. Se trata de un problema frecuente. Hasta un 10 % de los niños tienen dificultades para aprender a leer, y la lectura constituye el principal problema en el 80% de los niños a los que se les ha diagnosticado trastornos en el aprendizaje.[142](#)

Para explicar los complejos entramados mentales en que nos movemos me referiré a un fenómeno que me ha interesado mucho: el desorden. Hay niños ordenados y niños desordenados. Hay, por supuesto, adultos ordenados y desordenados.

Tendemos a hacer del orden una característica moral y acusamos de perezosos o de cosas peores a los que carecen de ella. En muchas ocasiones es así, cuando el origen del desorden está en la molestia que provoca abandonar la actividad —o inactividad— en que se está instalado, para ordenar. Ordenar es una acción puramente instrumental, que sólo a ciertas personas satisface, por ejemplo a las que encuentran en ella un modo de serenarse.

Pero en muchas ocasiones se trata de un rasgo más profundo, que deriva de nuestra fuente de ocurrencias, de nuestra inteligencia computacional. Los niños impulsivos van a tener más dificultades

para ordenar su habitación que los que no lo son, y lo mismo puede suceder con los niños que controlan mal la atención y están perpetuamente distraídos. Además, poseemos sistemas mentales de ordenación espacial y temporal del mundo, y hay niños que parecen tenerlos mal configurados.

¿Por qué mi hijo hace las cosas de forma tan complicada? ¿Por qué las hace todas al revés, si es muy inteligente?, se preguntan muchos padres. Estos niños parecen tener dificultad para recordar la secuencia de las cosas. «Ver cómo se viste mi hijo —cuenta una madre— es una desesperación. Primero se pone un calcetín, luego la camiseta, luego va a

lavarse los dientes, después se pone lo que está más cerca del baño. Parece que todo lo hace al azar. Su estilo de ocurrencias es, realmente, caótico. Además, no tiene ningún sentido del tiempo. Se olvida de que pasa. No lo sabe administrar y siempre llega tarde a todas partes.»

¿Su hijo pierde constantemente los guantes, los lápices, los jerseys, los deberes y el dinero del almuerzo? ¿Se le caen las páginas de la libreta de anillas porque ya no caben más? ¿Se siente irritado o avergonzado por estos sucesos? ¿No encuentra sitio en su escritorio para escribir un trabajo porque todo está lleno de calcetines o de

ropa interior? Por ahora sólo me interesa destacar que algunos rasgos de su matriz personal pueden inclinarle a ese comportamiento, y que el proceso educativo, en este como en los demás casos, *tratará de suplir con hábitos lo que el temperamento no facilita*. Los hábitos son el gran recurso educativo. Casi la mitad de este libro va a estar dedicada a ellos.

32. La atención

De estas funciones básicas me interesa especialmente la atención.[143](#)
Una parte importante de la evolución del niño va a consistir en aprender a

controlar su atención, a hacerla pasar de un régimen espontáneo a un régimen voluntario. Todos los animales superiores están dotados de mecanismos de selección de los estímulos. Se fijan en unos y desechan los otros. En la algarabía de la selva, la gacela detecta el ruido del cazador. En nuestro caso, no sólo nos llaman la atención ciertas cosas, sino que ponemos atención en otras que, por sí mismas, son incapaces de captarla.

No todos los niños tienen el mismo control de la atención. Como todas las características matriciales que estamos estudiando, la capacidad básica de controlar la atención puede ser buena o

mala, mejorarse o empeorarse. Cuando el problema no se resuelve puede provocar retrasos en el aprendizaje, o un rechazo a la escuela. Hay, por ejemplo, niños a los que les cuesta un enorme trabajo escribir. Sin resolver esta dificultad, estamos convirtiendo la escuela en una tortura y en una fuente de insatisfacción y de sentimientos de fracaso. Muchos niños con problemas de aprendizaje, así como los marginados culturales que no pueden aprender, sufren las consecuencias de no haber sido convenientemente adiestrados en sus hogares para prestar atención.[144](#)

Pero no hay que ser precipitados. No todas las distracciones son iguales.

Niños muy brillantes pueden distraerse con facilidad, estar en las nubes, desengancharse del mundo real. Otros no pueden concentrarse durante mucho tiempo. Darwin confesaba que su cerebro no estaba hecho para pensar mucho y, dando muestra de gran prudencia, no intentaba aplicarse a tareas especialmente difíciles más de una hora seguida. Contemplando sus logros hemos de concluir que jugó muy bien con sus limitaciones. Los obstáculos para la atención pueden tener dos orígenes distintos. A veces son los estímulos exteriores los que impiden la concentración. Un ruido, un movimiento, el vuelo de una mosca, cualquier cosa

sirve para atrapar una atención aburrida o dispersa. Otras veces, en cambio, el obstáculo es interior. Al niño se le ocurren muchas cosas: imágenes, recuerdos, fantasías o preocupaciones. Igual que a los mayores.

La inteligencia computacional es muy activa, produce ocurrencias sin parar, que invaden la conciencia del niño. «Mi cabeza es como una tele, pero sin mando a distancia —contaba uno—. Es como si viera en la pantalla todos los problemas a la vez.» Esa ebullición de imágenes puede ser un gran recurso para el niño, si puede controlar tal fecundidad y aplicarla en los momentos oportunos. Tener muchas ocurrencias es

el fundamento de una vida creadora, pero no cualquier tipo de ocurrencias.

Los niños tienen capacidades intelectuales diferentes, pero no debemos utilizar para calificarlos categorías vagas y vacías —este niño es vago, tonto, inútil, y cosas así—, sino que debemos averiguar los recursos con que cuenta y a partir de ellos intentar resolver sus carencias. Levine escribe: «Me opongo a aplicar las estigmatizadoras siglas TDA (Trastorno de atención) y TDAH (Trastorno de atención con hiperactividad). La mayoría de estos niños tienen más virtudes que defectos. Me impresiona ver cuántos de ellos acaban siendo

adultos extraordinarios. Lo único que deberíamos hacer es ayudarles a conseguirlos.»[145](#) Estas afirmaciones demuestran que para ser un buen educador, como para ser un buen médico, hay que ser fundamentalmente optimista.

Nuestras teorías psicológicas no han prestado la suficiente atención a la atención. Ocurre lo contrario en las teorías orientales, en especial las hindúes, que han considerado que la atención es el centro de la vida mental y de su progreso. Algunos científicos occidentales, no obstante, han identificado la atención con la inteligencia. Por ejemplo, Spearman, el

creador de la psicología factorial. Creo que tiene y no tiene razón. No tiene razón porque la inteligencia computacional va a su aire, produce ocurrencias buenas o malas con independencia de que estemos pendientes de ellas. Pero tiene razón porque la gran exclusiva de la inteligencia humana es nuestra capacidad para dirigir esa magnífica maquinaria computacional. Y la atención es el fenómeno central de ese cambio de régimen.

La atención es el primer enlace de la inteligencia con los valores. Un estado de imantación, en el que la conciencia y lo interesante se atraen mutuamente.

Atender es ser consciente de un atractivo, *tender hacia* él. Lo interesante nos atrapa. El animal está *pendiente del estímulo*. Sólo atiende a lo que le llama la atención. En el hombre todo cambia. Deja de dirigir la atención exclusivamente por el estímulo y la guía por otros intereses, acaso muy lejanos. Presta atención. El deseo de ser aplaudido, de sacar buenas notas, el mero hábito de estudio, puede hacerle atender a cosas que no le interesan realmente.

Por su relación con los afectos, la atención está a caballo entre dos grandes apartados de este capítulo: las funciones cognitivas básicas y el temperamento.

De hecho, una parte importante de los especialistas consideran que la capacidad de atención es uno de los rasgos que definen a este último. Insisto en estas nociones elementales porque debemos elaborar una pedagogía de la atención cuanto antes.

33. El temperamento

Temperamento es un estilo de evaluar los estímulos y responder afectiva o activamente a ellos.¹⁴⁶ Es una fuente primaria de ocurrencias. Son diferencias constitucionales en el modo de sentir, actuar o controlar la atención. Forma parte de la matriz personal, y su

influencia es bastante estable. Sin embargo, temperamentos similares pueden dar lugar a diferentes trayectorias vitales y a resultados evolutivos muy distintos.[147](#)

Resulta imposible resumir los estudios sobre el temperamento,[148](#) pero entre los numerosos rasgos aislados por los investigadores, parece dibujarse ya un consenso básico:

Cada bebé tiene un modo propio de reaccionar emocionalmente.

Cada bebé tiene un modo propio de actuar y controlar su acción.

1. Distinto modo de reaccionar afectivamente. Los niños son tranquilos o irritables, tienen buen genio o mal

genio, son sociables o huidizos, propensos a la tristeza o a la alegría. Éstos son rasgos que todas las madres conocen, y que los investigadores han intentado precisar más, distinguiendo entre afectividad positiva y afectividad negativa.

Afectividad negativa. Al niño le sientan mal muchas cosas. Su umbral de reacción es muy bajo. Predomina en él el tono hedónico negativo. Se han detectado dos tipos de malestar. Uno tiene que ver con el miedo. «El día que yo nací —escribió Hobbes— mi madre parió dos gemelos: yo y mi miedo.» El niño retrocede ante la novedad, evita los nuevos contactos, soporta mal un nivel

de estimulación alto, lo que le hace adaptarse mal a muchas situaciones. El otro malestar tiene que ver con la irritación. Las situaciones o las experiencias le molestan con facilidad, le cuesta contentarse, tiende a manifestar explosiones de cólera y también tiene dificultades de adaptación.

Afectividad positiva. El niño disfruta con facilidad, no siente miedo ante la novedad, es sociable, sonrío mucho, es desinhibido.

2. *Los niños tienen distintos modos de actuar.* Difieren en su nivel de actividad. Son tranquilos o inquietos. Muestran diferentes niveles de atención y de perseverancia. Hay bebés que se

concentran durante mucho tiempo sobre un estímulo nuevo. Otros, en cambio, necesitan cambiar de estimulación. «Se aburre en seguida», dicen las madres. Cada vez se da más importancia a este aspecto, porque es el que va facilitar o a complicar el desarrollo de la autorregulación personal.

El temperamento «modula la actividad, la reactividad, la emocionalidad y la sociabilidad del niño».¹⁴⁹ Y también el entorno en que vive, el modo de reacción de los padres, la interacción con sus compañeros. Todo esto en un fenómeno circular, de retroalimentaciones, en el que los efectos del temperamento pueden

reforzar el temperamento mismo, consiguiendo muchas veces limitar de forma dramática los recursos del niño. Hacía ya muchas páginas que no les hablaba del *pensamiento sistémico*.

34. El sexo

El tercer componente de la matriz personal es el sexo, es decir, la condición de hembra o varón. No olviden que estoy estudiando las diferencias fisiológicamente condicionadas, que después la cultura elaborará. Éste es un caso de excepcional interés para el estudioso de la emergencia de la personalidad. Ser

macho o hembra es un hecho biológico. Ser hombre o mujer es un fenómeno troquelado culturalmente.

Ni los hombres proceden de Marte ni las mujeres de Venus. Ambos vienen de África. Sus cerebros son tan similares que el neuroanatomista necesita vista de lince para encontrar las pequeñas diferencias que existen entre ellos. Sus niveles generales de inteligencia son los mismos, según los mejores cálculos psicométricos, y emplean el lenguaje y piensan sobre el mundo físico y vivo del mismo modo general. También tienen los mismos sentimientos básicos, y ambos géneros disfrutan del sexo, buscan unos

compañeros inteligentes y amables, tienen celos, se sacrifican por los hijos, compiten por conseguir estatus y pareja y a veces cometen agresiones al buscar o favorecer sus intereses.[150](#) Se han encontrado diferencias en el ritmo de adquisición del lenguaje, en las capacidades verbales en su conjunto, en el razonamiento matemático y en la realización de tareas espaciales. Los varones son más activos y muestran su predilección por juegos de mayor violencia. Los bebés masculinos tienden a explorar por medio del tacto, los femeninos visualmente. Los varones muestran más agresividad física, las chicas muestran más agresividad social.

Muchas de las diferencias psicológicas entre los sexos son exactamente las que supondría un biólogo evolutivo que sólo conociera las diferencias físicas.[151](#) La diferencia en corpulencia denota una historia de mayor competencia violenta por parte de los machos, entre otras cosas, por las oportunidades de apareamiento.

Además, los andrógenos tienen unos efectos permanentes en el cerebro en desarrollo, no sólo unos efectos pasajeros en el cerebro adulto.[152](#) Las niñas con hiperplasia adrenal congénita producen una gran cantidad de andrógenos. Aunque sus hormonas alcanzan un nivel normal poco después

de nacer, inician un desarrollo de características poco femeninas, con preferencia por los juegos bruscos, mayor interés por los coches que por las muñecas, mejores habilidades espaciales, y cuando se hacen mayores, más fantasías y deseos sexuales en los que intervienen otras niñas.[153](#) Por otra parte, si inyectamos hormonas femeninas a ratas machos comienzan a realizar movimientos femeninos de acoplamiento sexual.

Si el género fuera un fenómeno exclusivamente social, culturalmente inducido, un niño al que se le hiciera una operación para cambiarle de sexo, y se le educara como niña, debería

sentirse una niña. Unas situaciones desdichadas nos han permitido investigar este caso en la realidad. El estudio de 25 niños que habían nacido sin pene, y a los que posteriormente se castró y educó como niñas, demostró que en *todos los casos* estas personas mostraron patrones masculinos, se dedicaban a juegos bruscos y tenían unas actitudes e intereses típicamente masculinos. Más de la mitad declararon espontáneamente que eran niños, uno cuando sólo tenía 5 años.[154](#) Pinker cuenta el caso de un niño que perdió el pene por una circuncisión mal hecha. Un especialista, que pensaba que el género era una construcción social absoluta,

recomendó que se castrara al pequeño, se le implantara una vagina artificial y se le educara como niña. A los 14 años se sentía tan desgraciado que decidió que o bien vivía su vida como chico o acababa con ella.[155](#)

Esta incidencia del sexo en la matriz personal plantea serios problemas educativos. Niños y niñas tienen que configurar su identidad de género, es decir, adquirir a partir de ese temperamento hábitos afectivos, cognitivos y roles sociales. Después de muchos siglos en los que era necesario mantener una lucha tenaz a favor de la igualdad de género, tal vez ahora tengamos que volver a educar las

diferencias. Hombres y mujeres tenemos que ser iguales jurídica, social y éticamente, pero, ¿debemos ser también iguales afectivamente? ¿Debemos resucitar el mito del andrógino?[156](#)

La homosexualidad continúa siendo un enigma. La orientación sexual no es una decisión que tomamos, sino, más bien, algo que nos sucede.[157](#) Sin embargo, puede darse alguna flexibilidad. Según Diana Baumrid, muchos individuos bisexuales pueden *elegir* de forma activa adoptar una identidad heterosexual, aun cuando han sido atraídos sexualmente por miembros de ambos sexos.[158](#) Del mismo modo, mujeres con más de 10 años de

experiencia heterosexual, que siempre se vieron a sí mismas como heterosexuales, comenzaron una transición hacia el lesbianismo en la edad adulta.[159](#) Pero, en general, podemos afirmar un componente genético en la homosexualidad, aunque no se alcance un determinismo total. Según los estudios de Bailey, la homosexualidad se da en los dos gemelos idénticos sólo en un 52 % de los casos, lo que supone que el ambiente contribuye casi tanto como los genes.[160](#) Respecto a los factores ambientales que pueden provocar ese efecto, la discusión está muy abierta todavía.[161](#) Por ejemplo, no parece que influya el vivir

35. El buen ajuste

Las predisposiciones funcionales, las preferencias temperamentales y sexuales —es decir, el conjunto de la matriz personal— determinan el mundo en que vive el niño, que intenta amoldarse a él, protegerse de él o, cuando puede, cambiarlo. Los adultos hacemos lo mismo. Procuramos organizar nuestro entorno para facilitar nuestra vida y nuestro estado de ánimo. Una persona con dificultades para mandar hará lo posible para no aceptar un puesto ejecutivo. Y una persona que

necesite un ambiente con un alto nivel de estimulación sensorial procurará no vivir en el campo, ni en la soledad de un convento.

El niño necesita un buen ajuste con el medio. En esto consiste la primera gran operación educativa, que tienen que realizar los padres. El temperamento define una serie de preferencias o necesidades del bebé. Thomas y Chess acuñaron la expresión «bondad de ajuste» para designar el encaje de la matriz personal del niño con su entorno familiar.[163](#) El ajuste es bueno cuando ayuda a desarrollar los recursos del niño. A veces, un bebé irritable suscita una respuesta irritada, con lo que el

problema en vez de resolverse, se agrava.[164](#)

Buss y Plomin adoptaron el concepto de *armonía* —muy parecido al de «bondad de ajuste»— para dar cuenta de la influencia mutua entre el niño y el ambiente.[165](#) Se producirá armonía entre el niño y su cuidador cuando ambos tengan un temperamento compatible. Se producirá, en cambio, disarmonía cuando las características temperamentales sean incompatibles. «Por ejemplo, si un niño tiene un alto grado de sociabilidad, y su madre tiene un bajo grado de sociabilidad, el niño puede verse frustrado ante la baja respuesta de su madre, a la vez que a su

madre le resultarán gravosas las demandas de su hijo.»[166](#) Los estudios que relacionan el temperamento del niño con los estilos de crianza apoyan la idea de la influencia recíproca, ya que el niño sociable, fácil de tranquilizar y adaptable, parece provocar un tipo de crianza afectuoso y sensible, mientras que el niño irritable provoca irritación.[167](#) Maccoby mostró que los niños cuyas madres estuvieron muy implicadas en actividades didácticas con ellos se mostraron menos difíciles con el tiempo. Por otra parte, madres con niños más difíciles tuvieron una tendencia a implicarse menos. En el primer caso se dio una influencia del

ambiente sobre el temperamento, y en el segundo del temperamento sobre el ambiente. Parece ser que una mayor sensibilidad de la madre durante el periodo neonatal se asocia con menores niveles de emocionalidad negativa a los 4 meses de edad. A su vez, la emocionalidad negativa a los 4 meses predice una sensibilidad materna más baja cuando los niños tenían 8. Se trata de sistemas de influencias recíprocas. Este círculo vicioso sólo pueden romperlo los que en ese momento tienen más capacidad de actuar reflexivamente, es decir, los padres.

La bondad de ajuste es un concepto educativo. Es bueno el ajuste que

aumenta los recursos del niño, a partir inevitablemente de su matriz personal. Nos encontramos, una vez más, ante lo que Scheneirla ha llamado una *circular function*, un sistema de causalidades mutuas.¹⁶⁸ Por ejemplo, los problemas que un niño plantea dependen del contexto cultural en que tenga que integrarse. Para los padres portorriqueños los niños no presentan dificultades del sueño. No les imponen ningún ritmo durante los 5 primeros años. En cambio, para las familias europeas/americanas el ritmo de sueño del niño es muy importante, entre otras cosas porque interfiere en el ritmo de trabajo. En cambio, en Puerto Rico es un

problema la excesiva actividad motora de los niños.[169](#) Super y Harkness estudiaron lo que ocurría en la tribu kipsigu, de Kenia. Los que eran granjeros no tenían problemas con el ritmo de sueño de sus hijos, pero en cambio sí los tenían los que trabajaban en Nairobi.[170](#)

36. Un ejemplo: genealogía de un violento

Para que una teoría sea científica debe integrar los datos conocidos, explicarlos, proponer aplicaciones prácticas y señalar cómo podría demostrarse su falsedad. Una afirmación

cuya falsedad no pueda demostrarse — por ejemplo: «Hay fantasmas, pero nadie puede detectarlos»— no es científica. Lo que sabemos acerca de la genealogía de una personalidad violenta nos permitirá comprobar la corrección del modelo que propongo. Tomar este ejemplo me permite aprovechar una gigantesca tarea investigadora. La violencia es un asunto que ha preocupado a todas las culturas. En los últimos veinte años, en los países desarrollados, en especial en Estados Unidos, la investigación se ha centrado en el estudio de los individuos crónicamente antisociales. ¿Por qué esas personas son más agresivas que el resto

de la gente?[171](#)

Una persona violenta provoca un profundo rechazo. Para evitar sesgos en la investigación conviene volver a la posición de salida. Tenemos frente a nosotros a un bebé —lo llamaremos Julián, para individualizarlo— al que tal vez se le hayan dado malas cartas. Estamos en los prolegómenos del juego y su aspecto desvalido despierta en nosotros sentimientos de ternura. Quince años después tal vez provoque otras emociones, por eso debemos recordarle en sus inicios. Ese niño puede haber nacido con muy pocos recursos. Acaso la herencia le dotó de un temperamento hiperactivo, impulsivo, con dificultades

de atención, tres de los rasgos que favorecen una conducta agresiva. El niño va a sentir desde dentro un impulso a moverse, se ve en el disparadero de la acción, lo que le dicen le impulsa a desobedecer, no sabe si desobedece porque no quiere, porque no puede, porque quiere otra cosa —cariño, por ejemplo—, porque protesta de algo. Es un niño difícil, irritable, con resistencia al control, que se adapta mal y tarda mucho en calmarse, que agota la paciencia de sus cuidadores. No podemos dejar de preguntarnos, ¿qué va a ser de ese bebé?

Los especialistas han trazado una trayectoria evolutiva dramática. La

balizan con tres siglas: ODD, CD, SVO. Los hitos del descenso a los infiernos. ODD (*Oppositional defiant disorder*): desorden de enfrentamiento desafiante (explosiones de furia, desobediencia, oposición, insultos). No son problemáticos a los cuatro años, pero sí a los 8. CD (*Conduct Disorder*): a partir de los 8 años, alguno de esos niños agravan su conducta mintiendo, quemando cosas, metiéndose en peleas, o cometiendo actos vandálicos. En Estados Unidos afecta a un 9 % de varones y a un 2 % de hembras. Como les dije, la identidad sexual es un factor importante en la violencia. Entre los 11 y los 13 años, alguno de estos niños

inician conductas violentas y criminales. Más de la mitad de las personas detenidas por actos violentos a los 27 años habían cometido su primera agresión entre los 14 y 17. SVO (*Serious Violence Offence*): algunos de esos adolescentes se convierten en criminales.^{[172](#)} ¿Está predestinado Julián, ese mamoncillo inquieto que contemplamos, a seguir tan triste recorrido? (Para no afligirse sin motivo, hay que recordar que todos los niños tienen su época de desobediencia, de negatividad y de explosiones de cólera, lo que entra, pues, dentro de la más absoluta normalidad. Lo mismo que aparecen con la edad, desaparecen con

ella.)

Hemos seguido el hilo rojo que lleva desde el temperamento difícil — irritable, impulsivo, hiperactivo, con déficit de atención— hasta el crimen. Es lógico que este rastro interese a los investigadores preocupados por los trastornos antisociales y por su aumento. Pero a mí me interesa el rastro opuesto. ¿Qué sucedió con los otros niños, con esa gran mayoría que superó las dificultades de su temperamento y desarrolló recursos suficientes para llevar una vida bien ajustada? Una vez más les recuerdo que sólo en muy pocos casos hay un determinismo genético total, mendeliano, es decir, que un gen

produzca un rasgo. Pero en el caso de la conducta no se da ese determinismo brutal. Las influencias, beneficiosas o perversas, actúan sólo como factores de probabilidad, que serán potenciados o desactivados por otros factores.

Someteré mi modelo a prueba. Creo que en el caso de la personalidad violenta, como en todos los demás, se pueden distinguir los tres niveles que he señalado: personalidad recibida, aprendida, elegida. Hay temperamentos violentos, caracteres agresivos y personalidades que actúan violentamente. La facilidad para la cólera es matricial, la agresividad es en cambio un estilo aprendido, la agresión

es un modo de actuar. Por ejemplo, Ignacio de Loyola era un carácter violento, pero su proyecto vital no lo fue. O, al menos, fue una interesante modulación de su carácter. Fundó la Compañía de Jesús, una orden militar al servicio del amor al prójimo, cuando a partir de ese carácter podía haber organizado una partida de aventureros, marcharse a América o cualquier otra cosa.[173](#) Sospecho que Napoleón no tenía un carácter violento, sino ambicioso, pero su personalidad fue violenta. Condujo a la muerte a millones de seres humanos, sin inmutarse.

¿Qué factores de la *matriz personal* inclinan a la violencia? Se han señalado

influencias hormonales, niveles no adecuados de neurotransmisores (por ejemplo, de serotonina), pequeñas disfunciones en el lóbulo frontal. Estas circunstancias provocan irritabilidad, problemas en el control de la atención, impulsividad, hiperactividad, déficit cognitivos. Las estadísticas nos indican que hay una correlación entre impulsividad y conductas antisociales. Pero una correlación no significa causalidad. La llegada de las cigüeñas correlaciona con la astenia primaveral, pero no es su causa.[174](#)

Conviene no olvidar que la correlación no implica causalidad, si se quiere entender lo que dice la

psicología. Por ejemplo, se ha escrito mucho sobre la co-variación entre los divorcios y los problemas de conducta infantil. Pero estas investigaciones suelen dar poca importancia a las variaciones genéticas. Lahey muestra que la asociación entre el divorcio de los padres y los problemas de los hijos es, en parte, función de desórdenes antisociales de los padres, que se sabe que son heredables. Este desorden puede predecir dos cosas: el divorcio y los problemas del niño.[175](#)

El problema se agrava cuando se produce una confabulación de factores contra el niño, es decir, cuando su pobreza de recursos personales no es

compensada por la abundancia de recursos ambientales. En un estudio clásico, Cloninger, Sigvardsson, Bohman y Van Knoring demostraron que las predisposiciones congénitas podían ser reconducidas por una educación apropiada. Organizaron cuatro grupos de hermanos gemelos educados en distintas condiciones.

1. Predisposición congénita a la violencia + padres adoptivos malos cuidadores.

2. Predisposición congénita + padres adoptivos buenos cuidadores.

3. No predisposición + padres adoptivos malos cuidadores.

4. No predisposición + padres adoptivos buenos cuidadores.

Los resultados de estas cuatro combinaciones fueron muy diferentes. Parece que la suerte de Julián ya no depende sólo de su temperamento. Cuando la predisposición a la violencia se acompaña con la mala crianza — grupo 1— el 40 % de los sujetos resultaban violentos. Cuando las predisposiciones se unen a un buen cuidado —grupo 2—, la agresividad se reducía al 12 lo que supone una notable disminución. Cuando no había predisposición, pero sí mala crianza — grupo 3— el resultado era del 6,7%. En

el grupo 4, la falta de predisposición se unía con la buena educación, y la agresividad se reducía al 2,9 %.¹⁷⁶ La interacción entre factores constitucionales y sociales está muy bien documentada. Se produce incluso en casos donde sería predecible encontrar un determinismo bioquímico. Por ejemplo, hay pruebas convincentes del vínculo entre una alta concentración de testosterona y el aumento de la conducta agresiva en adultos, pero Dabbs y Morris hallaron que en los sujetos de bajo estatus socioeconómico, los que tenían la testosterona alta también tenían una mayor tasa de delincuencia, mientras que este efecto no se producía entre los

sujetos de alto estatus socioeconómico.[177](#)

Ya he indicado que el déficit de atención incrementa el riesgo a largo término de conducta antisocial, pero no conduce a ella directamente o inevitablemente. En el estudio longitudinal de Nueva Zelanda sólo están correlacionados cuando aparecen otros factores: dificultades familiares, gran densidad de población, psicopatía maternal o déficit intelectuales tempranos.[178](#) Los factores de riesgo funcionan mediante interacciones acumulativas y expansivas. Aparecen en constelaciones. La pobreza es un factor que influye por múltiples caminos. Mala

nutrición, familias excesivamente grandes,[179](#) falta de educación parental,[180](#) pérdida familiar, enfermedad y estrés,[181](#) ambiente inseguro en la barriada. Vivir en una vecindad de clase media es un factor protector para los niños en riesgo por factores familiares.[182](#)

Las investigaciones longitudinales muestran la continuidad y la estabilidad de las conductas violentas. Esto es lo que ha hecho pensar en su origen genético. Sin embargo, también se dan muchos casos de discontinuidad. Cuando un buen profesor ayuda a un niño con alto riesgo para que triunfe académica y socialmente, tal vez cambie su destino.

El fracaso en la escuela o el rechazo de sus compañeros aviva el fuego de la agresividad. El éxito y la aceptación lo amortiguan. A todo esto me refería al hablar de los *recursos* del niño. Cuando sus recursos personales fallan, entran en liza sus recursos externos, que he mencionado en el capítulo correspondiente: el buen ajuste familiar, las relaciones de apego, las redes de apoyo, la relación con los compañeros.

Julián va a comenzar el aprendizaje de la violencia o el aprendizaje de la disuasión de la violencia. Ya veremos lo que sucede.

37. Conclusiones

Dentro de la personalidad matriz debemos reconocer los recursos y las carencias. En un capítulo anterior indiqué que una actitud activa (no inhibida, tímida o en retirada), la sociabilidad, el tono hedónico positivo, la eficacia de las operaciones mentales básicas, son importantes recursos personales. Ahora podemos afinar un poco más. Algunas características personales pueden ser positivas o negativas. Por ejemplo, la agresividad. Puede, como hemos visto, desembocar en la violencia, y entonces es destructiva. Sin embargo, hay una agresividad positiva, la del que se crece

ante los obstáculos, la del rebelde o del insumiso. La diferencia no depende de la característica psicológica sino del comportamiento a que dé lugar.

Dejamos aquí el estudio de la matriz personal, para pasar a estudiar el carácter, la personalidad aprendida.

CAPITULO 7

EL CARÁCTER: LOS HÁBITOS AFECTIVOS

38. El carácter

Ya tenemos al bebé en plena actividad. Siente. Sentir es una experiencia básica e indiferenciada, como lo indica el lenguaje, que emparenta «sensación» y «sentimiento». Una de sus hercúleas tareas va a

consistir en ir separando y configurando el mundo objetivo a partir de esas confusas experiencias subjetivas. Posiblemente, el recién nacido está preparado para captar afectivamente lo que objetivamente le resulta aún inaprensible. Por ejemplo, las madres hablan a sus bebés cuando se los entregan por primera vez después del parto. Les dicen cosas como: «¿Por qué frunces el ceño?» «¿No te ha gustado nacer?» Si preguntamos a las madres, dirán que en realidad no creen que el niño las comprenda, a pesar de lo cual siguen hablándoles. El niño se interesa tanto por el lenguaje, por ese lenguaje que no entiende pero que debe

envolverle cálido y blando como un edredón sonoro, que deja por un instante de mamar cuando se le habla. No me extraña el énfasis que Françoise Dolto puso en la necesidad de hablar a los bebés.

El niño tiene muchas necesidades que siente, pero no conoce. Afortunadamente, nacemos dotados de un órgano de dirección: la afectividad. Somos sistemas dirigidos por valores. El *feedback* hedónico —el dolor y el placer— refuerza o extingue las actividades. Su acción es magisterial: nos advierte de los caminos que hemos de recorrer y de los que tenemos que evitar. Este sentir básico está va

modulado por la matriz personal, como he dicho, que determina la configuración afectiva de la realidad. El niño inhibido sentirá cualquier novedad como un peligro. Y al niño extravertido le encantará explorar. No para ahí la cosa, porque la matriz personal va expandiéndose y modulándose mediante esas experiencias que permanecen en la memoria, no como una sucesión de anécdotas, sino mediante una peculiar integración funcional que llamamos hábito. Al aprender un lenguaje la memoria no mantiene el recuerdo de cada una de las frases que ha oído, de las situaciones, de los ejercicios, sino que *construye hábitos lingüísticos*. Un

buen ejemplo de este tipo de memoria son los hábitos musculares. Un tenista quiere mejorar su saque. ¿Qué hace? Sigue las indicaciones del entrenador y repite el movimiento una y otra vez, hasta que sus músculos han adquirido un hábito correcto y eficaz. En ese momento ya debe olvidarse de las instrucciones y dejar que el hábito funcione por su cuenta. Los filósofos escolásticos, con muy buen acuerdo, decían que la ciencia es un hábito poseído por una persona. Convendría recuperar esta verdad porque ahora prevalece la idea de que la ciencia es una cosa objetiva, exterior —el contenido de teorías vigentes—, y nos

aplicamos a meter ese gran dossier en la cabeza de nuestros alumnos. Olvidamos que la ciencia es, ante todo, el hábito de manejar ciertas ideas, conocimientos, fragmentos de la realidad. Hacer ecuaciones no es muy diferente a jugar al baloncesto. Ambas actividades necesitan de su propio entrenamiento.

El desarrollo de la matriz personal no sigue un camino predeterminado, sino que va subrayando unos aspectos, descuidando otros, fortaleciendo unas capacidades, despilfarrando otras. Algunos accidentes pueden cambiar dramáticamente las características constitucionales. Investigaciones recientes sugieren que los malos tratos

en la infancia dejan secuelas neurológicas importantes. No producen sólo una herida psicológica, sino una herida neuropsicológica más difícil de curar.[183](#)

Llamo *carácter* al nivel aprendido de la personalidad. Es el conjunto de pautas de pensar, de sentir y de actuar adquiridas, que forman un núcleo de hábitos muy estables.[184](#)

El hábito es uno de los grandes recursos humanos, y también uno de sus más serios peligros. Mediante la repetición conseguimos automatizar ciertas respuestas, afectivas, cognitivas o motoras. La automatización de una conducta proporciona mayor facilidad

de ejecución, y libera la atención, que puede dedicarse a otras cosas. Si un violinista tuviera que estar pendiente del movimiento de sus dedos, no podría tocar. Los hábitos son también fuentes de ocurrencias. Si tengo el hábito de fumar, se me va a ocurrir la idea de hacerlo con desastrosa frecuencia. Este caso plantea un problema evidente. Los automatismos pueden ser beneficiosos o destructivos. El que se habitúa a tomar drogas ha encadenado su libertad. El que se habitúa a huir ante cualquier dificultad verá cómo le crecen las dificultades. El que se habitúa a mentir se verá sepultado por sus mentiras.

Los hábitos son una fuerza, por eso

se habla de «la fuerza de la costumbre», suscitan deseos, tendencias y capacidades. Son la presencia oscura de un poder que me limita o me capacita. Es la ambivalencia del hábito. En este libro nos interesa conocer los procesos que configuran una personalidad, pero, sobre todo, los que podrían configurar una personalidad con recursos. Se trata de hábitos que aumentan nuestra capacidad, automatismos que no limitan la libertad, sino que la permiten. Considere el caso de los automatismos lingüísticos. Sólo cuando dominamos una lengua —cuando hemos adquirido el hábito de hablarla o escribirla— podemos dedicar nuestra atención a

utilizarla de manera ingeniosa, poética o brillante. Mientras estamos empantanados en la agobiante tarea de construir una frase, lo único que nos importa es hacerlo con la suficiente corrección. No estamos para pensar en metas más altas.

El pianista necesita adquirir hábitos motores. Sólo entonces podrá utilizar esa soltura para expresar la musicalidad de una obra. «A medida que sé realizar mejor un movimiento, la intención se dirige a totalidades motrices cada vez más vastas. Con cada progreso del hábito, las vinculaciones internas ya no exigen atención particular, se funden en la focalización global y ésta se

subordina a las señales y a los fines de la acción que son los únicos remarcados.»[185](#)

Los hábitos, pues, forman el carácter. Son determinaciones de la matriz personal originaria. Los antiguos llamaban «naturaleza» a esa matriz y denominaban al hábito «segunda naturaleza».[186](#) Hasta tal punto los consideraban profundos, decisivos y estables. Lo expondré en una sencilla fórmula:

Experiencias repetidas + acciones repetidas = *hábitos*

Matriz personal + hábitos = *carácter*

Desde el punto de vista educativo, los hábitos nos plantean un problema

inquietante. La mayor parte de nuestros hábitos los contraemos sin elegirlos. Muchos de ellos, por la mera repetición de la experiencia. No podemos, pues, elegir nuestro carácter. Nos encontramos con él cuando llegamos a una edad reflexiva. Situaciones continuadas de fracaso pueden configurar un «hábito de impotencia y retirada». Los efectos reforzadores de la droga pueden crear una adicción. Otros hábitos son inducidos por la educación. Todos los que intervienen en el desarrollo de un niño deberían tener claro los hábitos que quieren ayudar a contraer. El carácter obstaculiza o da alas a la libertad. Hemos de liberarnos a partir de nuestro

carácter e, inevitablemente, contando con él. La educación del carácter es la educación de los poderes de la libertad. O muchos o pocos. La autonomía es un hábito, de la misma manera que lo es la creatividad. Aprovechando los recursos del temperamento, el sujeto puede ir adquiriendo los hábitos de la libertad o los hábitos de la sumisión.¹⁸⁷ El carácter acumulativo de los hábitos —es decir, su estructura temporal— hace que sea necesario ocuparse de su formación cuanto antes. *El niño está siempre adquiriendo hábitos.* Lo importante es que adquiera hábitos que aumenten sus recursos, no que los reduzcan. Los recursos son hábitos liberadores, que

nos permiten ampliar nuestras posibilidades de realizar las condiciones imprescindibles para nuestra felicidad.

Los hábitos son de varios tipos: afectivos, cognoscitivos y operativos. Pautas estables de sentir, de pensar o de actuar. Voy a dedicar un capítulo a cada uno de ellos, pero no debemos olvidar que actúan conjuntamente, como veremos en detalle. Comenzaré por los afectivos.

39. La estructura del mundo afectivo

La multiplicidad de experiencias

afectivas pueden organizarse en tres grupos: impulsos, sentimientos y apegos. Le conviene recordar esta distinción si quiere poder analizar su vida íntima sin graves equivocaciones. Por ejemplo, el amor es un deseo, un impulso, que se convierte en un apego y que va acompañado de sentimientos variados, unos agradables y otros desagradables. Sí sólo va acompañado de sentimientos negativos —celos, inquietud, miedo, irritación— es previsible que el deseo amoroso desaparezca. En todo caso, se mantendrán las ligaduras del apego.

El *nivel impulsivo* incluye los deseos, las necesidades, las tendencias, los móviles. Abre el mundo de la

motivación, del dinamismo que nos lleva a los valores y nos aparta de los contravalores. La sed, el hambre, el deseo sexual, el afán de poder, la necesidad de ser amado, pertenecen a este nivel.

El otro nivel es el *sentimental*. Los sentimientos son el balance consciente de nuestra situación, del modo como están funcionando nuestros deseos o proyectos en contacto con la realidad. La *satisfacción*, la *calma*, la *alegría* nos indican que nuestras metas se están cumpliendo. El *miedo* nos dice que nuestras expectativas están amenazadas, la *furia* que están siendo bloqueadas por algún obstáculo, contra el que nos

encrespamos, la *tristeza* es la constatación de una pérdida. La *decepción* o la *frustración* nos informan de que nuestras esperanzas no se han cumplido.

El tercer nivel lo componen los *apegos*. Son relaciones psicológicas que enlazan profundamente a un sujeto con otra persona o con determinado tipo de experiencias o de objetos. El *apego infantil*, los hábitos, las adicciones, los condicionamientos, los distintos tipos de dependencia, la costumbre, el amor, el odio, lo que los psicoanalistas llaman relaciones de objeto, son fenómenos de este tipo o pueden serlo. A veces, estamos ligados por esos apegos sin

tener constancia de ello. Al estudiar la experiencia del *duelo* me encontré con un hecho obvio pero difícil de explicar. En matrimonios mal avenidos, desdichados, se podría esperar que la muerte de uno de los cónyuges sería vivida por el otro como una liberación, pero ocurre con frecuencia lo contrario, que el superviviente se siente acometido por una gran tristeza y desconcierto. Lo que se ha roto es una relación de apego —que no tiene nada que ver ni con el amor ni con la felicidad—, una cierta dependencia para vivir. Después de protestar durante años por algún comportamiento de su pareja, ahora lo echa en falta. Ha perdido el sentido de

su vida que era, precisamente, sobrevivir en una situación hostil.[188](#)

Los fenómenos afectivos están genéticamente programados; es decir, aparecen básicamente iguales en todas las sociedades humanas. Los expertos admiten seis sentimientos universales: miedo, alegría, tristeza, sorpresa, furia y asco. A partir de ellos se construyen sentimientos más complejos, modulados culturalmente.[189](#) Se dice, por ejemplo, que los esquimales no sienten nunca furia, pero investigaciones más cuidadosas han demostrado que los niños esquimales sí la sienten, aunque un proceso muy riguroso de educación para la convivencia, imprescindible en un

medio tan hostil como el hielo perpetuo, acaba desactivando esa emoción.[190](#)

Lila Abu-Lughod, en su bello libro sobre los sentimientos de los beduinos, cuenta que un hecho, por ejemplo la huida de una esposa, puede provocar a los beduinos sentimientos de furia o de tristeza: «la diferencia no depende de la causa, sino de saber dónde, ante qué audiencia y en qué clase de lenguaje es apropiado sentir una cosa u otra». [191](#)

40. El conocimiento y el afecto

Las creencias, que son fenómenos cognitivos, influyen profundamente en

las experiencias afectivas, lo que nos interesa muchísimo desde el punto de vista educativo, porque permite una pedagogía de los sentimientos. Creo que tiene razón Robert Plutchik, uno de los más famosos especialistas en estos asuntos, cuando dice que los conocimientos están al servicio de las emociones.[192](#) Con ayuda de sus deseos o aspiraciones, dé sus intereses, el sujeto dirige, selecciona, interpreta las percepciones y, por supuesto, es afectado por ellas. La curiosidad, por ejemplo, que es uno de los grandes impulsos humanos, determina un modo de conducta cognitiva, indagatoria, interesada, activa. El miedo es una

emoción universal: la respuesta a un peligro, pero el niño va aprendiendo a qué hay que tener miedo y a qué no hay que tenerlo. Los conocimientos que tiene sobre su capacidad de actuar, sobre las consecuencias de los actos, sobre su aptitud para regular la emoción, van modulando su forma propia de experimentar y experimentarse, en la que se entremezclan elementos afectivos, cognitivos y operativos. Pondré unos pocos ejemplos que muestran la importancia de las creencias en la textura del afecto. Dweck ha estudiado la influencia que ejercen las ideas acerca de la inteligencia, en el comportamiento de los estudiantes. Hay

dos creencias opuestas: 1) la inteligencia es un rasgo estable y fijo, y 2) la inteligencia es una capacidad variable que se puede aumentar. La concepción de la inteligencia como un rasgo fijo, que se posee en un determinado grado y no está bajo nuestro control, que no es modificable, genera, según Dweck, patrones motivacionales desvalidos. Los alumnos se desalientan con facilidad si no consiguen buenos resultados, porque ven su fracaso como una consecuencia de su incapacidad estructural. Los que piensan que la inteligencia es modificable fracasan también en muchas ocasiones, por supuesto, pero piensan que se debe a

que no se han esforzado lo suficiente.[193](#)

Albert Ellis, psicólogo, y Aaron T. Beck, psiquiatra, demostraron y aplicaron en la práctica una idea obvia pero desatendida: que las emociones provienen directamente de lo que pensamos. Beck aplicó este principio al tratamiento de la depresión, elaborando una terapia eficaz llamada racional-emotiva. La depresión es el resultado de hábitos de pensamiento. Si modificamos esos hábitos de pensamiento, esas maneras de pensar, curaremos la depresión. El terapeuta trata de modificar cómo piensa el paciente depresivo acerca del fracaso, la derrota, la pérdida y el desamparo. Bandura es

muy contundente: las ideas que tenemos sobre la naturaleza humana influyen en lo que la gente acabará convirtiéndose.[194](#)

Lo que dicen los psicólogos cognitivos es verdad, pero no toda la verdad. Ya sabemos que los hábitos se configuran a partir de una matriz personal que predispone a contraer unos hábitos y no otros. Es cierto que las creencias determinan nuestros sentimientos, pero también lo es que nuestros sentimientos determinan nuestras creencias. Es esta interacción enrevesada, circular, de los afectos y los conocimientos, lo que quería resaltar.[195](#)

Somos afectividades conscientes y

pensantes. Separar el campo del afecto del campo de los conocimientos falsea la realidad. En estos capítulos los separamos sólo para estudiarlos mejor, pero, como los anatomistas, estamos haciendo la autopsia de un cadáver. Por eso quiero recordar la artificialidad de estos conceptos abstractos. El organismo, tanto físico como psicológico, funciona como una unidad. Cada hábito afectivo determina el conocimiento y se basa en un conocimiento. El niño, a partir de su matriz personal va adquiriendo hábitos afectivos —por ejemplo, la confianza o la desconfianza—, que se acompañan y se refuerzan con una serie de hábitos

cognitivos —la creencia en la deshonestidad de la gente, o en la incapacidad personal para enfrentarse a los obstáculos—. También va construyendo sus estrategias para enfrentarse con sus propias emociones —puede retraerse del trato con los demás, o superar su desconfianza y establecer lazos sociales-.

En este capítulo voy a estudiar los hábitos afectivos que el niño va adquiriendo: los apegos, los estilos motivacionales, los estilos sentimentales.

41. El apego básico

Los hábitos ligan. Establecen modos de interpretar, de responder, de actuar, de sentir. Los psicólogos evolutivos han dado mucha importancia al apego infantil, que es un profundo hábito del corazón.[196](#) El bebé —dotado de su matriz personal— nace preparado para establecer lazos afectivos con su cuidador principal, fundamentalmente con su madre. A través de esta relación va a aprender, sobre todo, la seguridad o la inseguridad.

Una clasificación muy elemental pero relevante distingue entre niños seguros e inseguros. Los bebés con apego seguro se mueven libremente lejos de la madre, aunque procesan su

localización con miradas periódicas, responden positivamente cuando son cogidos en brazos por otros adultos, y cuando son puestos de nuevo en el suelo reanudan sus juegos. En cambio, los niños inseguros manifiestan comportamientos más variados, por lo que se han definido tres modos diferentes de serlo. Se los clasifica a partir del test de la «situación extraña», que somete al niño a una serie de separaciones y reencuentros con su madre. Unos niños son evasivos, evitan el contacto con ella cuando vuelve. Otros son *rebeldes*, se aferran a su madre para que no se vaya, pero cuando vuelve se resisten a que se le acerque,

pegando patadas o empujándola. Por último, hay niños inseguros *desorganizados*, se muestran confusos y desorientados, y con respuestas imprevisibles.[197](#)

¿Qué significan estos tipos? Chisholm ha dado una explicación que si se confirma puede tener importantes consecuencias educativas. Supone, como hacen Kagan y otros especialistas, que el niño posee los suficientes recursos para adaptarse a distintos tipos de educación.[198](#) Adopta el comportamiento que le va a permitir sobrevivir o desarrollarse mejor. En unos casos, crecerá a partir del cuidado básico, con su retaguardia bien

asegurada, lo que le permite arriesgarse a explorar. En otros, en cambio, si la crianza es coercitiva, tal vez la sumisión sea la mejor salida. Cuando lo que existe es un desapego de los padres, la irritación, la protesta, puede ser una buena solución. Se ha comprobado que en situaciones de gran miseria, los bebés difíciles sobreviven con más frecuencia que los bebés de carácter fácil. Por último, la despreocupación de los padres puede conducir a caracteres inseguros, pero rebeldes, independientes, autosuficientes. Saben que no pueden contar con nadie más que con ellos mismos, y actúan en consecuencia.[199](#)

¿Qué factores influyen en la configuración de un apego seguro? Parece que el más importante es la «sensibilidad» de los adultos. Por «sensibilidad» se entiende una constelación de modos de respuesta que incluye la atención a las señales del niño, una cuidadosa interpretación de su significado, y una respuesta pronta y apropiada. En resumen, una actitud de acogimiento y comprensión. Los análisis de los especialistas, al tener que trocear en fragmentos una conducta, dan la impresión de que, al final, cada madre debería revisar una *check list*, hacer un chequeo de todas las recomendaciones: ¿He sido afectuosa? ¿Le he besado? ¿Le

he leído un cuento? ¿He contestado con brusquedad? Enfocarlo así sería angustioso. Hay un modelo de cuidado, proporcionado por el sentido común, que incluye todas esas cosas, entremezcladas, simultáneas, en bloque. Sólo cuando aparecen problemas vale la pena emprender ese análisis para ver si se ha descuidado algún elemento esencial.

¿Cómo influye el apego infantil en la conducta futura? Todos los investigadores reconocen la influencia, así como la persistencia de la calidad del cuidado parental. Sroufe, que estudia el crecimiento dentro de una perspectiva relacional, considera que la

sensibilidad del cuidador organiza el temperamento del niño según se va desarrollando el apego, con lo que la emergente personalidad es una creación dual. Su apego establece la organización inicial de la personalidad que más tarde guiará su funcionamiento por varios caminos. Señala algunos:

1. Estas relaciones tempranas crean las expectativas sobre las relaciones con los demás. Los niños eligen sus relaciones de manera que sean consistentes y reafirmen las expectativas creadas por su apego inicial. Los niños con apego seguro esperan lo mismo de sus compañeros.

2. El apego crea representaciones

internas de sí mismo y de los demás que funcionan como filtros interpretativos de la experiencia e influyen en la motivación y en la emoción. Cree que estas diferencias pueden subyacer a las diferencias en autoestima, curiosidad, resiliencia y otros aspectos del sistema del yo emergente.

3. El éxito o el fracaso en establecer un apego seguro influye en el éxito del niño para enfrentarse a retos en el desarrollo posterior, como desarrollar un yo autónomo o establecer relaciones armoniosas con sus compañeros. Esta «continuidad de la adaptación» se debe a que el niño

construye *progresivamente*
expectativas y representaciones de sí y
de las relaciones con los demás cada
vez más sofisticadas pero basadas en
su historia previa, las experiencias
presentes y los nuevos retos evolutivos.
Por ello, el apoyo continuo de los
cuidadores y de otras personas es
importante para continuar la
construcción del yo iniciada por el
apego primero.

Lamb sostiene una postura distinta, considerando que lo que produce influencias duraderas no es tanto el apego originario como la permanencia del cuidado a lo largo del tiempo. La interrupción de esta relación —por ejemplo, por un divorcio— puede cambiar el estilo del apego.²⁰¹ De nuevo, sin embargo, hay que recordar el juego de las interacciones. La matriz personal del niño favorece o dificulta el establecimiento de un apego seguro. Y, a la vez, la relación de apego influye en esa matriz personal. Este mecanismo de interacciones sigue funcionando en una

espiral ascendente o descendente. Un cuidado deficiente o mal ajustado hace al niño cada vez más inseguro, mientras que un buen ajuste facilita las interacciones positivas.

Los niños seguros tienden a mantener relaciones más armoniosas con sus madres en el segundo año.

También se ha investigado la relación entre el apego seguro e inseguro y rasgos emergentes de la personalidad, sobre todo en la resiliencia y en los problemas de conducta. Respecto a la resiliencia, a la capacidad de soportar situaciones difíciles y recuperarse de los traumas, los investigadores no se ponen de

acuerdo. Algo semejante ha ocurrido respecto de los problemas de conducta. El niño puede recibir influencias muy variadas, lo que puede desdibujar la influencia del apego primero.

Los que conceden una gran importancia al apego —por ejemplo, Bowlby— consideran que la seguridad proporciona un fundamento para la representación del yo, de los compañeros y de las relaciones en general, porque configura un «modelo de trabajo». Bretherton ha estudiado la aparición de estos modelos en la interacción del niño con sus padres. Piensa que los años preescolares tienen gran importancia porque a partir de

ellos se va a interpretar la experiencia posterior. Sin embargo, este concepto resulta todavía confuso en su formulación. No se sabe muy bien cómo se configura la memoria autobiográfica. Los cuidadores asumen un papel importante en el contenido y en la organización del discurso narrativo por el cual los niños recuerdan e internalizan los contenidos de su pasado personal y comienzan a organizados autobiográficamente.

Una vez más he de repetir que el niño está sometido a múltiples influencias y que es imposible dar una importancia excluyente a alguna de ellas. Lo digo para evitar

culpabilizaciones pero también para evitar irresponsabilidades.[202](#)

42. Un ejemplo: el miedo aprendido pero no recordado

Creo que el miedo es uno de los grandes destructores de recursos, un agujero negro que absorbe energías. Puede anular una enorme cantidad de posibilidades. El miedo imposibilita. El miedo también se aprende. El bebé puede mantener el recuerdo de experiencias inquietantes o aterradoras, que sin embargo no puede evocar. Esto nos indica la necesidad de proteger el entorno en que el recién nacido crece.

Nuestra memoria afectiva tiene dos sedes cerebrales: la amígdala y el hipocampo. En éste se conservan las experiencias que podemos evocar. En cambio, las conservadas en la amígdala influyen, pero sin que podamos voluntariamente rescatarlas. Es una memoria actuante pero muda. Suele denominársela *memoria implícita*. En cierto sentido, todos viajamos con una maleta cuyo contenido desconocemos. La razón está en que el hipotálamo, es decir, el centro de la memoria que podemos evocar y hacer explícita, tarda en desarrollarse, por lo que los primeros recuerdos del bebé, guardados en la amígdala, están fuera de nuestro

alcance consciente. Tenemos que contar, por ello, con que tal vez sintamos irremediablemente miedos inexplicados, cuyo motivo no podemos recuperar. ¿Debe esto mantenernos aterrorizados, pensando que el bebé estará influido de por vida por acontecimientos que desde el fondo oscuro de su memoria implícita dirigen sus sentimientos? No. Se trata de hacer algo más sensato: evitar que el niño sienta experiencias traumáticas o sobrecargas excesivas.[203](#)

43. Los estilos de motivación

Recuerden que he dividido el mundo

afectivo en tres grandes experiencias: los apegos, las motivaciones, los sentimientos.

No todos los niños desean lo mismo, ni lo desean con la misma intensidad, ni perseveran en el deseo. La matriz personal tiene mucha importancia en estas diferencias. Los niños impulsivos pasan a la acción inmediatamente y suelen tener dificultades para concentrarse en un objeto, incluidos los objetos de deseo. Pueden ser niños antojadizos y caprichosos. Otros niños son en cambio perseverantes. Disfrutan durante horas con el mismo juego. Se concentran con facilidad. Se empeñan en terminar el rompecabezas, aunque eso

les exija recomenzar una y otra vez.

Hablando en plata, estar motivado significa «tener ganas de hacer algo». Todos los educadores desearíamos conocer el secreto de la motivación. Aristóteles citaba con gran encomio a Platón, porque dijo: «El fin de la educación es enseñar a desear lo conveniente.» Muchas veces, el problema es previo: necesitamos que el niño quiera algo. Los niños apáticos, a los que no interesa nada, que no reaccionan ni al premio ni al castigo, plantean un grave reto educativo. Con frecuencia decimos: «Ese niño es un vago», pero esto es utilizar el descabello como diagnóstico

descabellado. No hay niño sano vago. Influencias temperamentales — inhibición—, ligeros problemas de salud —asma—, dificultades de encaje con otros niños, problemas familiares, y otros muchos elementos, están en el origen de esa pasividad.

Hace años, Erich Fromm publicó un curioso artículo titulado «¿Es el hombre perezoso por naturaleza?». Respondía tajantemente que no. El hombre disfruta con la acción. Hay, sin embargo, una «holgazanería aprendida», que se suscita cuando se reciben premios sin necesidad de esforzarse.²⁰⁴ Engberg, Hansen, Welker y Thomas supusieron que aparecerían déficit motivacionales,

cognitivos o afectivos si se implantaba un programa de recompensa que no guardara relación con la conducta. Experimentaron con palomas. Se educó a un grupo de palomas para recibir recompensas sin esfuerzo. Cuando se las cambió de régimen y tuvieron que trabajar para conseguirlas tardaron mucho en recuperarse.[205](#)

«A nivel más cotidiano —escribe Reeve— existen abundantes ejemplos de holgazanería aprendida. Si al niño se le dan premios al azar y sin correspondencia alguna con su conducta, entonces puede dejar de esforzarse para obtener recompensas, como por ejemplo hacer los deberes, o limpiar su

habitación. Otro posible, aunque atrevido ejemplo, sería el caso de las personas muy atractivas, muy competentes o muy inteligentes. Las personas muy atractivas reciben atención y alabanzas continuamente con independencia de cualquier esfuerzo que puedan poner de su parte. Si una persona muy atractiva percibe que el refuerzo no depende de su conducta, entonces puede empezar a plantearse ¿por qué esforzarse para obtener la atención de los demás? ¿Por qué esforzarse por ser aceptado? ¿Por qué ser educado? A pesar de lo que puedan hacer, siempre caerán bien a los demás y siempre obtendrá recompensa de ellos.»»[206](#)

Hay distintos estilos de motivación que ahora sólo voy a enunciar, y que trataré con detenimiento en los manuales para padres, cuidadores de guardería y maestros. Se habla mucho de motivación intrínseca y extrínseca. Aquélla impulsa a la acción por el mero placer de la acción. El juego sería un ejemplo de motivación interna. La motivación extrínseca, en cambio, está dirigida a una recompensa externa a la acción. El ideal es fomentar la motivación interna, que disfruta con la actividad, y que no necesita estar pendiente de los premios. Esta última actitud supone una dependencia del exterior, del suministrador de las recompensas.

También se han identificado varios tipos de motivación social: hay personas que desean el poder, otras en cambio anhelan ser aceptadas por los demás, y otras, por último, aspiran a sentirse capaces y dueñas de su acción. Se las llama motivación de poder, de afiliación y de logro, y parece que, al menos parcialmente, son aprendidas.[207](#)

Por su importancia educativa prefiero centrarme en otra gran división, de la que ya le he hablado. En todos los seres humanos conviven dos grandes motivaciones. Una tiende al placer, al bienestar, a la comodidad, a la seguridad. Otra tiende a la creación, a la expansión de posibilidades, a la

exploración. La felicidad consiste en la armoniosa satisfacción de ambas y, por ello, conviene aprovechar esas tendencias y educarlas. Necesitamos el placer y la alegría, las dos cosas. El niño quiere disfrutar y sentirse grande. Los adultos, también. Erich Fromm lo explicó con gran énfasis. Los seres humanos tienen una aspiración hedónica, se rigen por el principio del placer. Pero, además, «el individuo normal posee dentro de sí la tendencia a desarrollarse, crecer y crear, y la parálisis de esta tendencia constituye el síntoma de una enfermedad mental». [208](#)

En los estilos de motivación influyen profundamente algunas creencias. Por

ejemplo, el modo de entender el origen de la acción. Los especialistas hablan del «lugar de control». Hay personas que piensan que el entorno controla el comportamiento, mientras que hay otras que sitúan el control en uno mismo. Aquéllas, echan siempre la culpa a los demás de lo que sucede. Éstas suelen sentirse responsables de todo. Estos estilos de atribución tienen, incluso, repercusiones políticas. En un sentido muy general, quienes creen en la influencia absoluta del entorno tienen propensiones socialistas, y quienes creen en la importancia de la iniciativa privada, preferencias conservadoras.[209](#)

Una última advertencia. La

motivación no es la última explicación del comportamiento, y esto no debemos olvidarlo los educadores. Hemos de recordar que se puede realizar una acción, aunque no se tengan ganas de hacerla. Tenemos que recuperar de alguna manera el concepto de voluntad, pero de eso ya hablaré más adelante, al hablar de los hábitos operativos.

44. Los sentimientos y los hábitos sentimentales

Los sentimientos son una evaluación de lo que nos sucede. Nos sentimos asustados, inquietos, tristes, esperanzados, furiosos, culpables,

avergonzados, etc. Es sensato pensar que todos los sentimientos tienen una función y que eso explica su permanencia a lo largo de la evolución. Algunos psicólogos han pensado que sentimientos como la culpa o la vergüenza son perturbadores e inútiles. Pueden serlo, si desbordan los límites y se adueñan de la personalidad, pero la carencia de esos sentimientos es igualmente desastrosa. No olvidemos que la ausencia de sentimiento de culpa es una característica de las personalidades psicopáticas.

Los sentimientos se basan en una interpretación de la realidad. Por eso no todos sentimos lo mismo ante los

mismos sucesos. Un cambio de trabajo produce angustia a ciertas personas y euforia a otras. Ahora ya conocemos alguno de los factores que influyen en esas interpretaciones. El primero de ellos es la personalidad matriz. Las características biológicas, el carácter y el sexo constituyen propensiones sentimentales. Hay niños con gran intensidad emocional, son inhibidos y asustadizos, irritables. Sobre estas características se van construyendo los hábitos del corazón. Hay personas que se apegan profundamente a una situación: no quieren cambiar de casa, de trabajo, de ambiente, porque se sienten incapaces de prescindir de ellos,

son su defensa.

Uno de los componentes del carácter son los hábitos o estilos sentimentales. Son pautas bastante estables de respuesta afectiva.

Hay estilos agresivos y pacíficos, pesimistas u optimistas, tímidos o audaces, con tendencia a la angustia o con tendencia a la serenidad. Se han ido construyendo a partir de la matriz personal, el entorno y la experiencia. Por ser hábitos son estructuras activas de la memoria. Producen ocurrencias, seleccionan la información, animan a la acción o la disuaden. Un estilo agresivo interpretará como agresión muchas cosas y tenderá a responder con furia a

esos estímulos.[210](#)

Una vez consolidados, debemos analizar la estructura de esos hábitos, para ver si podemos ayudar a su construcción o a su deconstrucción. Tres son sus ingredientes principales: 1) el sistema de deseos y proyectos; 2) las creencias sobre el funcionamiento del mundo y sobre lo que podemos esperar de él, y 3) las creencias sobre sí mismo y sobre su capacidad para enfrentarse con los problemas. Es fácil ver cómo se mezclan factores afectivos y factores cognitivos. Así estamos hechos.

Nuestros *deseos básicos*, que mencioné al hablar de los estilos de motivación, se prolongan en proyectos,

que nos permiten dirigir la acción y seducirnos desde lejos. Por ello son uno de los vectores dinámicos que intervienen en nuestro balance emocional. Si he concebido el proyecto de triunfar en el mundo de los negocios me sentiré frustrado aunque haya triunfado en la vida amorosa, por ejemplo. Binswanger nos proporciona un ejemplo dramático del influjo de los deseos. La protagonista es una mujer constantemente atormentada por la persecución sin tregua de metas inalcanzables. De pequeña se pasaba horas llorando cuando no podía superar a todas sus compañeras en lo que estuviera haciendo, pero ni siquiera sus

éxitos representaban para ella ninguna satisfacción, puesto que sus miras estaban en conseguir unos logros tan magníficos que aseguraran su fama a perpetuidad. Viviendo bajo el lema «O César o nada», consideraba sus éxitos fracasos deprimentes. No sólo era cruel con ella misma, sino que constantemente juzgaba con dureza a todos los demás, aplicándoles esos mismos criterios extraordinarios. Cuando su paralizante desesperación empezó a destruir su eficacia se vio profundamente asaltada por un sentido de inutilidad y de falta de valor. Sólo la muerte podía aliviarla de su tormento, y la buscó con repetidos intentos de suicidio.

El segundo factor lo componen las *creencias sobre cómo funciona el mundo y las expectativas que podemos tener sobre la realidad*. Por debajo de sentimientos que parecen espontáneos y originales actúan creencias, fundamentalmente implícitas. Hasta los celos dependen de ellas. En las sociedades en que el «somos» prevalece sobre el «soy», las relaciones sexuales promiscuas no amenazaban la estructura personal. Hupka comenta que a principios del siglo xx los toda de la India vivían así. No sentían celos cuando su pareja tenía relaciones sexuales con un miembro de su grupo, pero los experimentaba si la mujer los

mantenía con alguien que no fuera de la tribu.[211](#)

Las creencias son protagonistas de un «hábito sentimental» que en la actualidad preocupa a toda persona sensata. Me refiero a los nacionalismos. De entrada hay un problema terminológico: llamamos «patriotismo» al sentimiento que uno siente hacia su propio país, pero podemos llamar peyorativamente «nacionalismo» al patriotismo que otra gente siente por el suyo. Es un asunto educativamente complicado, del que en este momento sólo intento desmenuzar su estructura psicológica. Se funda en una necesidad básica: pertenecer a un grupo. Unas

personas lo sienten más que otras. Es el nivel de motivación o deseo que he mencionado como primer factor del estilo sentimental.

A partir de ese deseo básico comienza la intervención cognitiva. La identificación con el grupo se ve determinada por dos elementos. En primer lugar, por la definición del grupo. En segundo lugar, por las relaciones entre el individuo y el grupo, que impone cada cultura.

La definición del grupo se inculca a los niños como una creencia básica y me temo que peligrosa. La psicología evolutiva ha estudiado cómo se desarrolla el sentimiento de vinculación

nacional. A los cuatro años, los niños ya prefieren su propio país, y el sentimiento de orgullo nacional forma parte de su autoestima desde muy pronto. La identidad nacional aparece acompañada del prejuicio en contra de las demás naciones, porque los niños necesitan hacer diferenciaciones tajantes, y valorar lo propio como bueno y lo ajeno como malo es un criterio sencillo. Todos los niños son maniqueos sin saberlo. Otro método simplificador consiste en reducir la percepción de los demás grupos a un estereotipo. Una diferencia grande entre los valores centrales de dos grupos pueden llevar al antagonismo directo por falta de un

sentimiento de humanidad compartida. Son muchos los pueblos que se llaman a sí mismos «los humanos», con lo que todos los extranjeros quedan expulsados de tal categoría.[212](#)

Las culturas han reforzado ese sentimiento, convirtiéndolo en un deber ineluctable, un proceso muy importante para el argumento de los próximos capítulos. El sentimiento se estabiliza mediante el hábito y se refuerza mediante el deber. Rousseau llegó a escribir que el sentimiento patriótico se opone a los sentimientos naturales.[213](#) Cuenta *en Emilio*: «Una mujer de Esparta tenía cinco hijos en el ejército y esperaba noticias de la batalla. Llega un

ilota, le pide noticias, llorando. "Vuestros cinco hijos han muerto." "Vil esclavo, ¿te he preguntado eso?" "¡Hemos obtenido la victoria!" La madre corre al templo y da gracias a los dioses.» Rousseau concluye: «He ahí a la ciudadana.» Aquí se encuentra la culminación del sentimiento patriótico, su gran función: el individuo se sacrifica a la colectividad.

Me queda por analizar el tercer elemento que configura los hábitos afectivos: *las creencias que tenemos sobre nosotros mismos y sobre nuestra capacidad para enfrentarnos con los problemas.* Albert Bandura ha estudiado sistemáticamente la influencia que el

sentimiento de la propia eficacia tiene para nuestra vida afectiva y para nuestro modo de comportarnos. «Entre los distintos aspectos de conocimiento de sí mismo, quizá ninguno influya tanto en la vida diaria del hombre como la opinión que éste tenga de su eficacia personal.» Es aquí donde influyen el autoconcepto, la autoestima y otras creencias que estudiaré más tarde.[214](#)

En resumen, sobre la matriz personal, y con la participación de distintos tipos de creencias, cada persona va configurando sus hábitos afectivos, es decir, sus formas de apego, sus estilos de motivación y sus estilos sentimentales.

45. Recuperando la historia de Julián

La matriz personal de Julián le predisponía a la violencia. ¿Qué ha ocurrido con él? ¿Adquirió un carácter agresivo o un carácter pacífico? En 1994 se publicó un estudio sobre lo que se conocía acerca de la violencia juvenil, encargado por la American Psychological Association. Su título es: *Reason to Hope: A Psychosocialperspective on Violence and Youth*. «La esperanza se basa en que —a pesar de la compleja interacción de factores biológicos, psicológicos y

socioculturales— la conducta agresiva es aprendida y, por esa razón, puede ser desaprendida o modificada. Más importante aún, la revisión de las investigaciones mostraba que es posible, de modo sistemático, educar a los niños y proporcionarles las condiciones que fomenten las conductas prosociales, empáticas y colaboradoras de forma duradera a través del desarrollo. La comisión enfatizaba que la mayor parte de la violencia no es casual, impredecible ni incontrolable.»[215](#)

Hay, sin embargo, una serie de carencias y de déficits, es decir de agujeros personales y sociales que absorben los recursos íntimos, que

aumentan la probabilidad de que se produzcan personalidades violentas. En 1961 se comenzó el *Cambridge Study in Delinquent Development*, estudiando una muestra de 411 niños de 8 años, pertenecientes a un barrio obrero. Se les entrevistó posteriormente a los 10, 14, 16, 18, 21, 25, 32 y 46 años, para conocer aquellos que habían emprendido un «delinquent way of life». El último análisis de los datos es del 2003. Además del rasgo señalado en la matriz personal (hiperactividad/impulsividad/déficit de atención), encontraron otros cinco factores de riesgo: Deprivación social de la familia. Pobre crianza y

conflictividad familiar. Antecedentes familiares de conducta antisocial y criminal. Baja inteligencia y fracaso escolar. Conductas antisociales como beber mucho, tomar drogas o promiscuidad sexual.[216](#)

Entramos en la narrativa de la complejidad y del pensamiento sistèmico. Estos factores no se presentan tan descarnadamente, sino que actúan mediante complejas interacciones. Vamos a suponer varios Julián virtuales. El Julián 1 ha nacido en una familia que en vez de proporcionarle recursos absorbe los suyos.

En primer lugar es una familia pobre y vive en un ambiente pobre. Esta

situación produce unos efectos acumulativos e interactivos. La pobreza se correlaciona con múltiples factores de riesgo: familias grandes (Rutter y Giller), falta de educación parental (Wilson y Hermstein), pérdida familiar, enfermedad y estrés (Shaw y Emory), victimación criminal, alta movilidad residencial. Según Rutter estos factores no son meramente redundantes en su impacto sino acumulativos.[217](#)

Su familia, desbordada ya por los problemas, utilizó un sistema frío y autoritario con él. Era un niño conflictivo y poco simpático. Impusieron el estilo de crianza que Baumrid considera menos apropiado.

Frialdad y coacción por parte de la madre. Fagot demostró que la negatividad maternal y una mala relación marital predicen problemas de conducta a la edad de los 5 años.[218](#)

Desinterés y disciplina incoherente por parte del padre, que oscilaba entre la indiferencia y las palizas. Glueck en su clásico estudio longitudinal de la delincuencia, informó que los padres de los chicos delincuentes eran menos lógicos en sus prácticas de disciplina que los padres de los que no lo fueron.[219](#) Parke comprobó que un niño está menos inhibido para actuar agresivamente cuando recibe castigos imprevisibles, que dependen más del

humor de los padres que de la conducta penalizada.²²⁰ Patterson considera que el niño agresivo ha sido entrenado sin quererlo en la eficacia de esas conductas, en sus casas. Se puede producir una escalada de oposiciones poco sensata. Mientras que los niños en familias no problemáticas reciben refuerzo positivo y negativo para las conductas prosociales, los problemáticos sólo reciben refuerzos aversivos.²²¹ Tuvo lo que los expertos en teoría del apego llaman un apego «desorganizado». Esto provocó en Julián un estilo afectivo propenso al rencor e insensible al dolor propio y a la compasión por el dolor ajeno.

Aprendió a sobrevivir. Y cuando fue a la escuela llevó consigo este estilo de respuesta. Pocos años después entabló relación con una pandilla de «chicos duros», que apreciaban su insensibilidad y dureza. Junto a ellos se sintió seguro y valorado. Dejó la escuela. A los 18 años se encontró sin recursos ante el mercado laboral. Pero a los 19 tuvo un encuentro significativo. ¿Benefactor o destructivo? Pudo tener de los dos. Aún no está decidido cómo terminará Julián 1. Su matriz personal violenta se ha configurado en un carácter violento. ¿Se quedará ahí?

Julián 2 tuvo más suerte. Tuvo una infancia pobre, pero en un barrio de

emigrantes, pobres también, que mantenían entre sí lazos de cooperación, tal vez como un último recurso defensivo. Su impulsividad fue atemperada por un buen ajuste con sus padres. Bates y Bayles encontraron que el afecto maternal era un factor de protección y de control de la violencia.²²² Sus padres, como muchos emigrantes, estaban convencidos de que la única posibilidad que sus hijos tenían de mejorar sus condiciones de vida era la educación. Julián 2 tenía serios problemas de atención, pero fueron corrigiéndose poco a poco. Tuvo, además, la posibilidad de desahogar su impulsividad en una escuela muy

interesada en los deportes.

Julián 3 nació en una familia aristocrática del sur de Inglaterra. Como era tradición en la familia, se educó en un internado selecto y duro. Aprendió a mantener su violencia dentro de las formas aceptadas por su estatus. Aceptó el lema del marqués de Bradomín: «Despreciar a los demás y no amarse a sí mismo.»

Julián 1, Julián 2 y Julián 3 —y podríamos hablar de muchos otros Julianes— fueron construyendo, de manera involuntaria, su carácter afectivo. Ya he dicho que los estilos afectivos se aprenden. Por ejemplo, el odio o la empatía. Julián 1 aprendió el

odio. Julián 2 aprendió una cierta solidaridad con los suyos, con el barrio. Un estudio realizado en Holanda por Dekovic y Janssens revela que los niños cuyos padres demostraron calidez y soporte tenían altas aspiraciones, y proporcionaban guía y reforzamiento positivo, puntuaban muy alto en conducta prosocial, según sus maestros o compañeros.²²³ Parece confirmarse que los niños víctimas de abusos muestran menos empatía.²²⁴ Julián 3 no sintió compasión, pero le refrenó la soberbia. Siguió el consejo de Nietzsche: Que cuando te falte lo demás, te mantenga el orgullo.

Podía hablar de un Julián 4, a quien

educaron para el odio. Inocular el odio no es difícil, como demuestra la historia. La experiencia nazi fue llamativa por su rigurosa metodología del rencor. El historiador Klein Fischer ha escrito la historia de los movimientos juveniles hitlerianos. La principal meta educativa era preparar para la acción. En 1936, una ley obligaba a que todos los niños de 10 a 18 años fueran educados en la familia, la escuela y la organización juvenil. Orgullo nacional, sumisión absoluta al Führer, culto de la vitalidad y la fuerza, odio al enemigo. El sentimiento de humillación derivado de la derrota en la primera guerra mundial, convertido en rencor, era una gigantesca

fuerza movilizadora. Ésa era la estructura personal que se deseaba. Los modos analíticos de pensar despertaron inmediatamente sospechas, porque conducían a la comprensión y la tolerancia. La razón debilitaba el ánimo. Este adoctrinamiento para el odio no ha sido una exclusiva nazi. Se sigue practicando sistemáticamente en muchos lugares del mundo.

CAPÍTULO 8

EL CARÁCTER:

LOS HÁBITOS

COGNITIVOS

46. Los hábitos de la inteligencia

Robert J. Stenberg, uno de los más conocidos expertos en psicología de la inteligencia, cuenta sus recuerdos infantiles bajo el título: «Mi vida como un imbécil.»

«Cuando era alumno de la escuela primaria fracasé miserablemente en los tests de cociente intelectual a los que me sometieron. Los tests me angustiaban terriblemente. El solo hecho de ver que un psicólogo de la escuela entraba en el aula para pasar un test me producía un ataque de pánico. Para mí, el juego de los tests estaba terminado antes de empezar. Y siempre con el mismo resultado: mi derrota. A todos los fines prácticos, fracasas en el test y pierdes la partida si, a consecuencia del ejercicio, te cuelgan el sambenito de "tonto". No hace falta ser un genio para imaginar qué ocurre después.

Nadie espera demasiado de un

imbécil. No cabe duda de que mis maestros de los primeros cursos de la escuela primaria no esperaron mucho de mí. Y yo, como muchos alumnos, deseaba complacerlos. De modo que les daba lo que esperaban.»[225](#)

Los tests de inteligencia tienen, sin duda, una gran utilidad para descubrir atrasos muy serios, o algunas deficiencias puntuales, pero son menos útiles para evaluar las capacidades de la inteligencia en la vida real. Me explico: supongamos que un muchacho tiene una alta puntuación en los tests de inteligencia, pero es influenciabile o perezoso o egocéntrico, asuntos que no son relevantes para el test. Imaginemos

que utiliza su inteligencia para meterse en problemas. Descubre que puede engañar con facilidad. Falsifica las notas introduciéndose en el ordenador de la escuela. Es expulsado. Se une con una pandilla de muchachos marginados, poco inteligentes, a los que puede manejar con facilidad. A los veinticinco años está en prisión. ¿Qué debemos pensar de su inteligencia? O recordemos a una generación de jóvenes muy brillantes que acabaron destrozados por la droga, a la que se habían acercado como a un mito cultural. ¿Qué relación había entre los resultados en los tests de inteligencia y su recorrido biográfico? El mismo Stenberg es editor de un libro

que plantea muy bien este problema. Se titula: *Porqué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas.* [226](#)

Necesitamos distinguir dos modos distintos de inteligencia, dos maneras de conceptualizarla, de fijar su contenido. En primer lugar, tenemos la inteligencia estructural, el conjunto de funciones que asimilan, almacenan, elaboran y producen información. Es una inteligencia estrictamente cognitiva, que intentan medir los tests de inteligencia. Otra cosa muy diferente es el uso que hacemos de esa inteligencia. Podemos utilizar una gran inteligencia cognitiva de una manera estúpida. Por ejemplo, si no acertamos a resolver bien nuestros

problemas fundamentales. Tenemos pues la estructura y el uso. Un individuo muy inteligente puede tener, al mismo tiempo, una personalidad estúpida, criminal, inhumana. Tal vez la psicología prefiera reservar el término «inteligencia» para la estructura cognitiva, pero desde el punto de vista educativo, práctico, ético y político, me parece más importante hablar de «personalidades inteligentes», es decir, de las que se comportan inteligentemente.

Pondré un ejemplo estrepitoso. Los datos que tenemos de Napoleón Bonaparte nos lo presentan como dotado de una inteligencia excepcional. Tenía una gran capacidad para comprender y

aprender, un enorme talento analítico, y era un genio proyectando y realizando lo proyectado. ¿Cómo utilizó esa inteligencia? Hizo algunas obras de excepcional valor, sin duda. Pero su gran proyecto imperial, que le impulsó a llevar al matadero a más de un millón de franceses y a otros tantos adversarios, que acabó en derrota, destierro y fracaso, ¿era en realidad un proyecto inteligente? ¿Y qué podríamos decir de Hitler? Movilizar a una nación, crear una cultura, una plástica, una ideología, tal como él hizo, supone una enorme inteligencia estructural. ¿Qué podríamos decir de su uso? Responder a estas preguntas no es sencillo, pero

deberíamos hacerlo todos, para conocer algunas admiraciones y creencias que tenemos escondidas y que tal vez no queramos reconocer.[227](#)

Las inteligencias son, por supuesto, sectoriales, y se puede ser fantástico escribiendo y torpísimo relacionándose con los demás. Pero para los fines de este libro, el uso óptimo de la inteligencia es el que permite cumplir las dos grandes metas: la felicidad personal y la dignidad de la convivencia.

Las funciones básicas de la inteligencia se desarrollan y potencian mediante hábitos cognitivos. Un ejemplo claro es el lenguaje. Todos los niños

sanos nacen con la capacidad de aprenderlo, cosa que no podrían hacer sin la ayuda del entorno. Los niños lobos, que son raptados por animales y sobreviven entre ellos, no aprenden a hablar. Los niños no sólo están capacitados para adquirir una lengua, sino que están innatamente motivados para ello. Disfrutan al aprender. Pero unos lo aprenden mejor que otros. Hay muchos estudios sobre la posibilidad de mejorar la inteligencia estructural, que no voy a mencionar porque me interesa sobre todo hablar de aquellos hábitos que permiten la emergencia de una *personalidad inteligente*.

47. Inteligencias malogradas e inteligencias triunfantes

Desde hace años trabajo en una teoría general de la inteligencia que estudie estas dos grandes posibilidades. Hay *inteligencias triunfantes* y hay *inteligencias malogradas*. Con este nombre designo aquellas que, por deficiencias estructurales, o por deficiencias biográficas, no permiten al sujeto adaptarse bien a la realidad y dirigir adecuadamente su comportamiento, es decir, de la manera conveniente para satisfacer sus dos

grandes motivaciones. En un caso, son *inteligencias dañadas*, y entran en el terreno de la patología. No han tenido oportunidad de ser otra cosa. En el otro caso, son *inteligencias fracasadas*. No padecían ninguna deficiencia en su origen, pero por variadas razones, algunas de las cuales se mencionan en este libro, equivocaron su camino, perdieron el rumbo, o tal vez fueron echados fuera de la carretera. Las cosas podrían haber sucedido de otra manera, podrían de hecho suceder de otra manera, y esta posibilidad añade un elemento trágico al fenómeno.

La inteligencia dañada se caracteriza por déficits operativos, mientras que la

inteligencia fracasada se define por un uso disfuncional o equivocado de buenos sistemas operativos. El daño está al principio, mientras que el fracaso está al final. Por ejemplo, una persona incapaz de alterar un prejuicio, un individuo que se enroca en su fanatismo, puede razonar perfectamente, puede no tener ninguna deficiencia estructural u operativa, y sin embargo fracasar en el uso de la inteligencia. Lo mismo sucedería con una persona sana que pierde su autonomía al someterse a una adicción. Otro ejemplo más podrían ser los fracasos lingüísticos. Una persona que conoce muy bien una lengua pero es incapaz de comunicarse con otra o de

comprenderla muestra también un fracaso de la inteligencia. Ya veremos en el capítulo siguiente cómo las operaciones cognitivas tienen que enlazar bien con las funciones ejecutivas. Damasio estudió el caso de un hombre, víctima de un tumor cerebral, a quien habían tenido que seccionarle las vías neurológicas que unen el lóbulo frontal con el sistema límbico. Este paciente, hombre inteligente y culto, mantenía indemnes todas sus capacidades cognitivas, seguía pasando brillantemente los tests de inteligencia, pero era incapaz de tomar una decisión. Se perdía en una interminable consideración de los pros y

contras de cada acto, que conducía a una paralización invivible. Me parece sensato incluir la capacidad de tomar decisiones dentro de la inteligencia, y no sólo la capacidad de razonar o de aprender.[228](#)

48. Creencias, roles, guiones y modelos

Ortega distinguió muy perspicazmente entre las ideas que pensamos y las ideas que somos, las creencias. Con frecuencia éstas son implícitas, es decir, no sabemos que las tenemos. Pensemos en las normas que dirigen el sentimiento de pudor. Se

fundan en unas creencias acerca de la anatomía cuyo origen desconocemos, y que cambia de cultura en cultura y, para mayor complicación, de tiempo en tiempo. El pudor se refiere a lo *pudendus*, a lo que no se puede mostrar, pero esta calificación no es objetiva, sino cultural. Las mujeres yanomamas van completamente desnudas, salvo un cordoncito que llevan alrededor de la cintura, sin el cual se sentirían impúdicas. Platón consideraba que las mujeres podían estar desnudas en el estadio, como los hombres, pero que estarían ridículas. Plinio da un argumento sorprendente para demostrar que el pudor femenino es natural: el

cuerpo de una ahogada flota boca abajo, para ocultar sus órganos sexuales, mientras que el de un ahogado flota boca arriba, argumento que se repetirá hasta el siglo XVII.

Algunas creencias influyen poderosamente en nuestra arquitectura personal. En especial las que se refieren a nosotros mismos. El niño va construyendo su propia imagen, identificándose como un «yo». A los 15 meses se reconocen en el espejo. Es posible que su propia actividad, el sentimiento de que sus acciones influyen en la realidad vaya fundando su conciencia de ser sujeto. A los dos años y medio se refieren a estados mentales y

posiblemente a los 4 tienen ya una teoría de cómo funciona la mente de las personas. Empiezan a elaborar un *autoconcepto*, una serie de creencias sobre sí mismo, que se va revisando a lo largo del tiempo. Esta idea de sí mismo incluye una valoración, positiva o negativa, de autoestima o de autodesprecio, que va unida a la creencia en la propia capacidad para enfrentarse con los problemas, que tanta importancia tenía, como vimos, en la emergencia de los estilos afectivos.

Entre las creencias poderosas se encuentran también los roles sociales, es decir, los modelos de comportamiento que se atribuyen, por ejemplo, a mujeres

y hombres. Y, en general, tenemos en la cabeza un modelo del mundo, que nos sirve para interpretar la información y para evaluar lo que nos pasa. En él se fundan nuestras expectativas. Margaret Mead nos describió dos modelos mentales diferentes. Uno correspondía a la tribu de los arapesh y otro a la tribu de los mundugumor. La gran meta de los arapesh, ya lo he dicho, era que el ñame y los niños crecieran bien. Toda su organización social estaba dirigida a esos fines. Creían que el mundo tenía que ser hospitalario. Los mundugumor pensaban lo opuesto. El mundo es un lugar peligroso, en el que sólo se puede sobrevivir estando continuamente en

estado de alarma, dispuesto a repeler un ataque. Los niños eran educados en esa agresividad que consideraban salvadora. La organización social entera se basaba en la sospecha, la fuerza y la hostilidad sin descanso.²²⁹ Ya he mencionado otros ejemplos: el régimen nazi o el soviético impusieron un modelo de realidad. Y lo mismo pretenden hacer las religiones, que son grandes inductoras de creencias.

Las creencias determinan modos de comportamiento, incluso en asuntos que parecen depender de una lógica utilitaria. Por ejemplo, un director empresarial organizará su empresa a partir de la idea básica que tenga de los

seres humanos. Don Burr, fundador de la compañía aérea People Express comentaba: «La mayoría de las organizaciones creen que los seres humanos en general son malos y hay que controlarlos y observarlos. En People Express confiamos en que la gente realizará una buena tarea hasta que se demuestre definitivamente lo contrario.» La creencia en la falta de honestidad y pereza del ser humano conducirá a una política de mano dura. La creencia en la honradez y diligencia básicas a una organización que intente fomentar esas propensiones.[230](#)

Los psicólogos cognitivos han dado gran importancia a los «modelos»,

«frames», «Scripts» que son representaciones mentales que organizan la información y prescriben modos de comportamiento. Un ejemplo clásico es el *script* de entrar en un restaurante. Hemos aprendido un guión que nos dice cómo comportamos: nos sentamos, llamamos al camarero, leemos la carta, elegimos, comemos, pagamos, dejamos una propina y nos marchamos. Eric Beme popularizó el concepto de guiones vitales en obras que tuvieron gran éxito, como *¿Qué dice usted después de decir PiolaP*[231](#)

49. Creencias patógenas y

creencias inteligentes

Así pues, el paso desde el deseo a la acción, a través de las evaluaciones sentimentales, está influido por sistemas de creencias, por modelos o guiones. Algunos favorecen unas conductas disfuncionales o destructivas. Me detendré brevemente en el sistema de creencias que conduce a la adicción a las drogas. Hay, sin duda, algunas influencias temperamentales. Por ejemplo, la necesidad de nuevas emociones, la impulsividad, propensiones que pueden fortalecerse con estilos afectivos de impotencia y desvalimiento. Pero algunas creencias

parecen estar siempre presentes: «Yo debería ser perfecto. Yo debería ser poderoso. Yo siempre debería conseguir lo que quiero. La vida debería estar libre de dolor y no requerir ningún esfuerzo. Soy incapaz de influir en lo que me rodea. La droga puede darme el poder del que carezco. El mundo es una porquería, y yo también.»

Es una mezcla de «mentalidad del arreglo rápido» y de «sentimiento de impotencia». Annie Gottlieb, en su estudio sobre la generación de los años sesenta, titulado *Do You Believe in Magic?*, escribe: «Es el legado más agrisulce que le dejaron las drogas a nuestra generación: el deseo de

"sobrevolar" por encima de una vida llena de altibajos. Las drogas fueron como un helicóptero que nos depositara en el Himalaya para disfrutar de la vista, sin haber tenido que escalar. Esa experiencia nos dejó, durante años, con una avidez de éxtasis, una impaciencia por las cosas terrenas, una desconfianza en la eficacia del esfuerzo. A quienes tomaban un atajo hasta el mundo de la magia les ha costado mucho aprender a tener paciencia, perseverancia y disciplina, a tolerar el exilio en el mundo común y corriente.»[232](#)

Pondré un par de ejemplos concretos:

Luisa es una madre soltera de 21

años, sin trabajo, que ha estado tomando cocaína durante dos años. Cuando no tiene dinero para comprar cocaína se prostituye. Tiene las siguientes creencias adictivas acerca de la cocaína y de sí misma:

—Necesito las drogas para no sentir dolor.

—Da lo mismo que tome droga, ya que mi vida no mejorará de ninguna forma.

—De lo único que tengo ganas es de colocarme.

—Soy fuerte, puedo soportar las drogas.

Al contrario de Luisa, Guillermo es un ejecutivo comercial de 39 años, con

éxito profesional, que ha estado tomando cocaína durante los últimos tres años. Le encantan las fiestas con sus amigos y compañeros de trabajo. Tiene las siguientes creencias adictivas:

—*Trabajo como un demonio toda la semana. Merezco poder colocarme el fin de semana.*

—*No puedo coger el ritmo sin alguna esnifada de cocaína.*

—*Nunca he fallado en nada, así que las drogas no me harán daño.*

—*Soy básicamente un hombre decente.*

Aaron Beck se ha esforzado por detectar las creencias patológicas. Cree que todas ellas tienen unos elementos comunes:

1. *Son inferencias arbitrarias.* Llegan a conclusiones muy firmes, sin evidencias que las apoyen. «Tengo que ser apreciada por todos si soy buena.» «Si no gano mucho dinero, seré un fracasado.»

2. *Usan una abstracción selectiva.* Valoran una experiencia centrándose en un detalle específico, e ignorando otros más relevantes. «He vuelto a llegar

tarde. No hago nada a derechas.»

3. *Generalizan excesivamente.*

Pasan de un caso particular a una creencia general: «X no ha llamado por teléfono. Nadie me querrá nunca.»

4. *Magnifican o minimizan.*

Aumentan la magnitud de los acontecimientos perjudiciales y disminuyen los que podrían enorgullecerles. «Fue imperdonable que se me olvidara traerle el postre que le gusta.» «Miro mi vida y no encuentro ningún momento alegre.»

5. *Provocan pensamientos absolutistas y dicotómicos.* Animam a clasificar todas las experiencias en dos categorías opuestas y absolutas,

adjudicándose la negativa: «Todo lo hago mal», «No le importo a nadie», «Soy un cobarde».

Estas creencias son hábitos contraídos que operan a escondidas desde la memoria, produciendo graves sesgos en la evaluación sentimental. Ponerlas en claro y cambiarlas es el buen camino.[234](#)

50. Los hábitos explicativos

Hay otro aspecto a considerar. ¿Cómo se adquieren las creencias? Dependen de las propensiones de la matriz personal y, también, de la

experiencia. Pero, claro está, una misma experiencia puede interpretarse de distintas maneras. Cambiar de puesto de trabajo puede contemplarse como una oportunidad o como un peligro. Las dificultades pueden interpretarse como retos. En el origen de estas actitudes puede haber, sin duda, alguna creencia básica: «No voy a saber desenvolverme», pero ¿por qué unas personas la tienen y otras no? Un elemento de gran importancia es el modo como las personas se explican a sí mismas los contratiempos que puedan padecer. Después de investigar por qué unas personas claudican y otras perseveran, Bemard Wiener concluyó

que depende de la respuesta que la gente dé a la pregunta ¿A qué atribuye usted su éxito o su fracaso?

Conocerá, sin duda, la historia del alacrán y la rana. Un alacrán quería atravesar una gran charca, pero no sabía nadar. Entonces, pidió a una rana que lo llevara sobre su espalda. La rana tenía miedo del alacrán y le dijo que cómo podía saber que no iba a picarla durante la travesía. El alacrán, muy razonablemente, le dijo: Porque no sé nadar y, si te matara, me ahogaría. Ante tan convincente respuesta, la rana accedió. En medio del charco, el alacrán picó a la infortunada rana que, antes de morir, y mientras el alacrán se ahogaba,

le preguntó: ¿Porqué lo has hecho si tú también vas a morir? Es mi naturaleza, replicó el alacrán, no lo puedo evitar.

Algunas personas responden como el alacrán, al hablar de sus desdichas. «Soy así, siempre ocurrirá así, tengo algo que echa a perder todo lo que toco.» Otros, en cambio, responden: «Son cosas que pasan. Ya vendrán tiempos mejores.» Esta diferencia le pareció a Wiener fundamental.

El modo habitual de explicar los sucesos es un modo de pensar aprendido en la infancia y la adolescencia. Los padres, mediante sus comentarios, enseñan estilos explicativos. Unos se quejarán de la injusticia, otros se

echarán la culpa, algunos se la atribuirán a personas concretas. Estas diferencias tienen repercusión caracteriológica, es decir, influyen en la personalidad total. Las causas pueden ser permanentes o circunstanciales, internas o externas. La conjugación de ambas dimensiones da lugar a variados estilos explicativos. Consideremos la permanencia o variabilidad de las causas. Los optimistas suelen explicar las cosas buenas refiriéndose siempre a causas permanentes y universales (Tengo buena suerte, lo sé hacer muy bien, no es tan difícil, los demás son peores), y las cosas malas atribuyéndolas a causas circunstanciales (Hoy no he estado en

forma, no me esforcé lo suficiente, mi rival tuvo suerte).

El pesimista piensa lo contrario. Atribuye las cosas buenas a las circunstancias (Ha sido una casualidad, mi rival estuvo muy mal, era muy fácil), y en cambio las malas a causas permanentes (Soy un inútil, todo me sale mal, nadie me puede querer).[235](#)

51. El buen uso de la inteligencia

Hasta aquí he estudiado la influencia que los hábitos cognitivos —creencias y estilos explicativos— ejercen sobre nuestro carácter. Es evidente que estas

creencias pueden ser recursos o déficits. La impotencia aprendida se basa en la firme creencia de que no se puede hacer nada para cambiar la situación. En cambio, la creencia en la propia eficacia mejora el resultado escolar.

Para conseguir una inteligencia triunfante debemos fomentar los buenos hábitos cognitivos, es decir, las creencias inteligentes, aquellas que se ajustan adecuadamente a la realidad y que aumentan los recursos personales. Tienen las características contrarias a las patógenas. No absolutizan, no generalizan indebidamente, no seleccionan con arbitrariedad los hechos, sitúan correctamente el origen

de la acción.

Las creencias irracionales acaban siendo peligrosas, por lo que resulta conveniente someterlas a razón. Resumiré un método para este desenmascaramiento.

1. Identificación de una creencia irracional, es decir, que falsea la realidad y provoca respuestas afectivas destructivas o limitadoras.

Ejemplo: «Quien da amor recibe amor.» ¿Por qué es destructiva? Aaron Beck comprobó que acudían a su consulta muchas mujeres que habían sido víctimas de un fracaso familiar, y que presentaban una depresión acompañada de sentimientos profundos

de culpabilidad. ¿Por qué se sentían culpables si eran víctimas? Descubrió que esas personas tenían una creencia implícita, es decir, no claramente expresada que podía enunciarse así: «Quien da amor recibe amor», o «Si eres suficientemente cariñosa, inteligente, amable, atractiva, te querrán». Cuando esas mujeres recibían del exterior una respuesta contundente —«Pues no te quieren»—, la conclusión que sacaban era: «Entonces no he querido lo suficiente, o no he sido lo suficientemente cariñosa, inteligente, etcétera.» Conclusión: Luego soy culpable.

2. Crítica de la creencia irracional.

¿Existe alguna prueba de la veracidad de esa creencia? ¿Existe alguna prueba de su falsedad? No hay una correlación entre el comportamiento de una persona y una respuesta amorosa. Sería consolador que una conducta amante despertara forzosamente el amor en el amado, pero no sucede así. Hay, en cambio, muchas pruebas que atestiguan la falsedad de la creencia. En primer lugar, los hechos. Después, el conocimiento que tenemos del funcionamiento de la mente humana. Podríamos, tal vez, decir que todo ser humano se sentirá ligado a la persona de la que recibe premios afectivos o físicos, pero esta afirmación nos sirve

de poco porque sólo el receptor puede determinar si lo que recibe es un premio.

3. *Sustitución por una creencia racional.* Los seres humanos nunca son receptores pasivos de un mensaje unívoco. Son personalidades con preferencias, expectativas, creencias diferentes, a partir de las cuales interpretan todo lo que les sucede. Si deseo quedarme en casa leyendo y alguien me invita a un maravilloso concierto sentiré al mismo tiempo fastidio y gratitud. Las dos cosas. Lo más que podemos pedir es comprensión mutua. Comprendo tu buena intención, pero comprende mi fastidio.[236](#)

A los niños no debemos sólo transmitirles creencias correctas, sino enseñarles a separar las racionales de las *irracionales*. En los últimos años se ha insistido mucho en la necesidad de fomentar en la escuela el *pensamiento crítico*, para que ayude al alumno a distinguir lo que debe creer y hacer. Se trata de acostumbrar a un *buen uso habitual de la inteligencia*. Hay dos usos que me parecen imprescindibles:

- el uso racional de la inteligencia.
- el uso creador de la inteligencia.

52. El uso racional de la inteligencia

Lo que caracteriza el uso racional de la inteligencia es que emplea todas sus capacidades para buscar *evidencias compartidas*. En este afán se basa la ciencia, la ética, la democracia, la convivencia. Cada uno de nosotros estamos encerrados en nuestras impresiones privadas. «Lo que veo lo veo» es sin duda el principio más básico del conocimiento. Lo malo es que esa certeza puede ser falsa. Todos vemos que el sol se mueve en el cielo, nace, pasea por el firmamento y muere. No puedo dejar de ver lo que veo. Y, sin embargo, sé que esa evidencia es falsa, y que es la Tierra la que se mueve. La evidencia astronómica ha venido a

desacreditar mi experiencia privada.

Buscar las evidencias compartidas es imprescindible para la convivencia. Es la mejor solución que tenemos para resolver los conflictos. El hombre necesita conocer la realidad y entenderse con los demás, para lo cual tiene que abandonar el seno cómodo y protector de las evidencias privadas. Sopesar las evidencias ajenas, criticar todas, las propias y las extrañas, abre el camino a una búsqueda siempre abierta de una verdad y de unos valores más firmes, claros y mejor justificados.

El niño va conquistando poco a poco este uso de la inteligencia. Es un fenómeno que me ha intrigado siempre.

Lo que mueve al niño a pasar de la evidencia privada a la evidencia intersubjetiva no puede ser la lógica, porque la lógica infantil es demasiado débil para que le preocupen las incoherencias. El impulso procede de la necesidad de relacionarse con los demás. Piaget y Furth comprendieron que era necesaria una fuerte motivación para que el niño alcanzara el pensamiento formal, dejando atrás su egocentrismo infantil. La pasión por vivir con otras personas dirige al niño hacia un modo de inteligencia interpersonal.[237](#)

Las necesidades vitales imponen una *adecuación* a la realidad, una

comunicación con otros seres y una *cooperación* con ellos en el plano práctico. Todas estas cosas exigen la configuración en la conciencia del sujeto de un espacio *objetivo*, común, interpersonal, firme. Wertsch ha estudiado los procesos de colaboración en una acción común de las madres y sus bebés. A los dos años y medio la interacción se interrumpe constantemente porque los niños organizan los objetos de la tarea común de modo diferente al de sus madres. Parece como si estuvieran jugando a juegos distintos. El niño no es capaz todavía de *trascender su mundo privado*. El diálogo sólo es posible

cuando puede salirse, aunque fragmentariamente, del mundo privado para acceder a la objetividad, una tierra de nadie utilizable por todos.[238](#)

Es conmovedor descubrir que la fría lógica surge de los ardores del corazón. Una vez conseguidos los instrumentos de control lógico, explica Furth, los niños se dan cuenta de que ese conocimiento teórico es un poder personal que les permite sentirse más seguros en el conflictivo mundo de los otros. Es muy posible que la actividad jurídica, en la que se debe buscar la objetividad, defenderse aportando argumentos o pruebas, fuera el origen social del uso racional de la inteligencia.

A ese uso se oponen frontalmente los prejuicios, los dogmatismos y los fanatismos. Decimos de ellos que «no atienden a razones». Se caracterizan por la absoluta convicción de su certeza y la incapacidad de rendirse ante los buenos argumentos. Perciben sólo la información que corrobora sus creencias y no registran las que podrían ponerla en tela de juicio. Necesitan la certeza absoluta para vivir y se aferran a ella como a una tabla salvadora. Si alberga un prejuicio racial — todos los negros son asesinos, todos los gitanos ladrones, todos los americanos imperialistas, todos los árabes fanáticos musulmanes — atenderá a cualquier noticia que lo

apoye, pero rechazará las que lo contradigan. Esta incapacidad de atenerse a la evidencia es una peligrosa patología intelectual y social.[239](#)

53. El uso creador de la inteligencia

La razón no crea, sino que se limita a corroborar o justificar lo creado. Los grandes científicos no han elaborado sus teorías deduciéndolas racionalmente de los hechos, sino que han dado saltos inventivos cuya validez han intentado después demostrar. Hay un uso rutinario y un uso creador de la inteligencia. La creatividad es un gran recurso humano,

gracias al cual satisfacemos una de nuestras grandes motivaciones. Con el ser humano entró en el universo la innovación. No hemos parado desde entonces. La creatividad nos permite descubrir posibilidades nuevas en la realidad, aumentar, pues, nuestros poderes. Consiste en hacer que algo valioso que no existía, exista. Esta definición es válida para múltiples actividades, artísticas, científicas, técnicas, prácticas, cotidiana, afectivas. Constituyen una poética de la acción.

Crear es un hábito que se puede y se debe fomentar. Fomentarlo es una bella tarea educativa, porque proporciona un poderoso recurso a los niños, inventivos

por naturaleza. Se trata de aumentar esa gran facultad. Éstos son algunos de los elementos que constituyen la esencia de la creatividad y que se pueden aprender:

1. *Una perseverancia activa.* Para crear hace falta tenacidad. Van Gogh consideraba que el lema del artista podría ser: «Tengo la paciencia de un buey.» Cuando preguntaron a Newton, uno de los científicos más creativos de la historia, cómo se le ocurrían sus teorías, contestó: *Noche dieque incubando*, dándolas vueltas de día y de noche.

2. *Una memoria creadora.* Esto suele llamar la atención porque parece que la memoria es la facultad de la

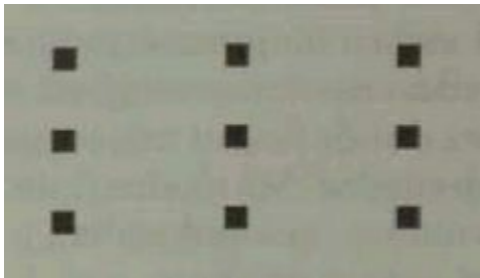
repetición, no de la innovación. Es una falsa creencia. No se puede crear sin tener muchos conocimientos. Lo que ocurre es que se trata de un tipo de memoria peculiar, a la que he llamado, precisamente, *memoria creadora*.[240](#) Hay memorias activas y memorias inertes. Las memorias activas almacenan los datos dentro de redes activas, de operaciones, que le van a permitir utilizarlas en contextos diferentes y en relaciones distintas.

3. *Operaciones mentales flexibles y rápidas.* Relacionar, combinar, extrapolar, introducir variables, anticipar consecuencias, inventar modelos, hacer preguntas. Estas

operaciones constituyen las actividades de búsqueda, y son un largo proceso de tanteo. Beethoven escribió algo que vale para todas las actividades creadoras: «Llevo mis ideas conmigo durante mucho tiempo, antes de escribirlas. Cambio muchas cosas, descarto otras, y ensayo una y otra vez hasta que estoy satisfecho, entonces comienzo a elaborar la obra en mi cabeza.» Muchas de estas operaciones pueden automatizarse, convertirse en hábito. Es entonces cuando la creación parece espontánea y simple.

4. *La huida sistemática de la rutina.* La rutina es cómoda, por eso la seguimos. Muchas veces somos

incapaces de solucionar un problema porque hemos puesto en él más restricciones de las que realmente tiene, o porque somos incapaces de cambiar de perspectiva, o porque nos empeñamos en seguir un camino equivocado. Hay una rigidez mental que impide la invención. Les pondré un ejemplo muy elemental. Intenten unir los nueve puntos con tres líneas rectas, sin levantar el lápiz del papel:



Puede ver la solución y el comentario en las notas.[241](#)

5. *Seleccionar*. Producir ocurrencias no es muy complicado. Lo difícil es seleccionar la buena. Incluso en las técnicas para azuzar la creatividad, como el tan traído y llevado *brainstorming*, la tormenta de ideas, se distinguen con claridad ambos niveles. La tormenta de ideas exige producir ocurrencias sin evaluarlas en absoluto, para evitar que un exceso de celo bloquee la inventiva. Pero una vez que estas ocurrencias han aparecido, hay que seleccionarlas. Y en esta delicada operación es donde el creador se la juega. Les podría poner docenas de

ejemplos sacados del arte para justificar esta afirmación. T. S. Eliot escribió: «Probablemente, la mayor parte del trabajo de un autor al componer su obra es la labor crítica, el trabajo de construir, omitir, corregir y probar.» Y cambiando de dominio, también Tchaikowski atribuía la mayor importancia a la fase de evaluación, cuando «aquello que se ha escrito en un momento de ardor tiene que ser examinado críticamente, mejorado, extendido o condensado. En la ciencia ocurre algo semejante. Gordon Gould, inventor del láser, afirma que «hay que ser capaz de examinar críticamente aquello que se ha pensado y refinar las

pocas cosas que funcionan. Hay que ser capaz de rechazar el noventa por ciento de las ideas que se nos ocurren, sin suprimir con ello el progreso de nuestra actividad mental».[242](#)

54. Recuperando la historia de Julián

¿Qué pensaban nuestros Julianes acerca de la violencia? En el libro *The Courage of His Convictions*, de Parker y Allerton, se recogen las confesiones de un delincuente: «La violencia se parece en cierto modo a las malas palabras. Es algo con lo que una persona como yo se ha criado, algo a lo que me

acostumbré desde muy temprano como parte de la escena diaria de la infancia, se podría decir. No siento ninguna repugnancia ante esa idea, como la sienten ustedes; no siento ninguna clase de aversión innata hacia ella. Hasta donde llegan mis recuerdos, siempre la he visto utilizar a mi alrededor. Mi madre, que pegaba a los niños; mis hermanos y hermanas, que golpeaban a nuestra madre, o a los demás vecinos; el vecino de abajo, que daba palizas a su mujer. El único modo que teníamos de responder a la violencia era, una vez más, con la violencia. Si alguien te zurraba, tú le zurrabas; si no eras lo bastante fuerte, podías conseguir que

otro lo hiciera por ti. La violencia formaba parte de la vida diaria.»[243](#)

Hay creencias que favorecen la agresividad. Son sesgos cognitivos que descubren ofensas en todas partes. Las personas susceptibles, picajosas, irascibles padecen este sesgo. Tienen un error de atribución, que encuentra malas intenciones en múltiples comportamientos ajenos. También favorece la violencia la aprobación social de estos comportamientos, que se da en muchas culturas agresivas. Lo mismo ocurre con las creencias acerca de la utilidad de la violencia, o de la propia eficacia para ejercerla, o la certeza de que quedará impune, o de que

es legítima. Toda apología de la fuerza transmite creencias que generan violencia. Los medios de comunicación pueden transmitirlos por muchos caminos. Hay también algunos procesos de ocultación y desconocimiento de la violencia: la invisibilización, la naturalización, la insensibilización y el encubrimiento. No se ven los actos, se consideran naturales, no se sienten o se ocultan para evitar sentirse implicados.[244](#)

En ocasiones, un tipo concreto de violencia se funda en un tipo concreto de creencias. En este grupo hay que incluir muchas violencias de género. Hace unos años, una encuesta mostró que cerca del

40% de universitarios norteamericanos declaraba que habrían violado a alguien si hubieran sabido que no iban a ser castigados. La razón que daban como justificación era: «A las mujeres les gusta ser violadas.» Timothy Beneke, en su libro *Los hombres y la violación*, enumera alguna de las ideas que los violadores tienen sobre sus víctimas:

A todas las mujeres les gusta ser violadas.

No se puede violar a una mujer en contra de su voluntad.

A las mujeres no hay que creerlas.

Cuando una mujer dice «no» en realidad está diciendo «sí».

Las mujeres tienen lágrimas de

cocodrilo.

Se lo estaba buscando.

Las mujeres están llenas de mensajes contradictorios, esto produce frustración en los hombres.

Las mujeres se exhiben y tienen poder sobre uno.

Ellas provocan, ellas se lo buscan.

Ellas se ríen de uno y eso provoca humillación.

Estas creencias sobre las mujeres van acompañadas por otras creencias acerca de los hombres:

La sociedad marca cómo debe ser un hombre de verdad: debe hacer el amor muchas veces y debe ser agresivo con las mujeres.

Nadie va a violar a una mujer que no le haya provocado.

La violación es un acto de venganza contra las mujeres que envían mensajes contradictorios.

Un hombre tiene un impulso sexual fuerte y es capaz de violar.

¿Qué creencias adquirieron nuestros personajes, Julián 1, Julián 2, Julián 3 y Julián 4? Julián 1 aprendió que la violencia es el único modo de sobrevivir en un mundo hostil. Y su violencia engendró más violencia a su alrededor que, a su vez, inflamó más aún su propia violencia, en una espiral criminal y suicida,[245](#) Había padecido también una carencia cognitiva. No tenía

en su memoria ningún guión para resolver conflictos que no fuera la fuerza. Había sufrido un empobrecimiento del repertorio de soluciones. Por eso, actualmente, como antídoto de la violencia se suelen utilizar programas para enseñar a resolver conflictos, una estrategia cognitiva que suele producir buenos resultados.[246](#)

La investigación actual está muy interesada por las diferencias individuales en la manera de interpretar la información social.[247](#) Se ha constatado que los jóvenes agresivos se muestran más inexactos en la interpretación de las conductas de los

otros y tienden a percibir intenciones hostiles en las interacciones interpersonales ambiguas.[248](#) Se ha puesto de manifiesto asimismo que estos sujetos generan muy pocas soluciones efectivas a las situaciones de problemas interpersonales y tienden a producir soluciones más agresivas cuando sufren rechazo. El buen desarrollo de las habilidades cognitivas en un niño, en especial de las habilidades verbales, parece ser un factor protector contra la conducta antisocial.[249](#)

Julián 2 interpretó mejor la información social. Se aprovechó de ella. Aprendió también el afán de triunfar. Julián 3 recibió las creencias de

una clase social. Aceptó la moral del guerrero. Dureza y frialdad. Por último, Julián 4 sufrió la inoculación de la apología de la fuerza y del odio a los judíos. Disfrutó siendo instrumento de la violencia estatal.

Hay opiniones contradictorias acerca de la relación entre inteligencia cognitiva y conductas violentas. Parece más seguro que la inteligencia modula el tipo de violencia. Heilbrun encontró que los psicópatas poco inteligentes mostraban una historia de violencia impulsiva, mientras que los delitos de los psicópatas inteligentes eran de tipo sádico.[250](#)

CAPÍTULO 9

EL CARÁCTER: LOS HÁBITOS OPERATIVOS

55. La inteligencia ejecutiva

La formación de la personalidad se ha convertido en un viaje ascendente. Desde el nivel biológico hemos pasado al de las capacidades y desde aquí al del uso de esas capacidades. La

inteligencia humana es una construcción de dos pisos. En el piso bajo está la maquinaria computacional, el yo ocurrente que produce sin parar ideas, sentimientos, expectativas, deseos, proyectos. En el piso de arriba se someten a inspección esas ocurrencias, se seleccionan, se conceden los salvoconductos para la acción, o, por el contrario, se devuelven las ocurrencias a la sala de máquinas para su mejora, o para su cancelación. Llamo *inteligencia ejecutiva* a este trajín, a este subir y bajar, aprovechando una metáfora de los informáticos, que llaman programas ejecutivos a los de nivel superior, a los que dirigen el funcionamiento de los

demás. Neurológicamente, esta inteligencia ejecutiva reside en los lóbulos frontales. En algunas circunstancias —grandes pánicos, intoxicaciones o patologías mentales—, la inteligencia computacional se zafa del control ejecutivo y pasa directamente a la acción. Se producen entonces comportamientos incontrolados, impredecibles y, antes o después, destructivos.[251](#)

La inteligencia ejecutiva es la capacidad de iniciar, controlar y dirigir las operaciones de la inteligencia computacional. No es un poder absoluto, por supuesto, sino más bien negociador. Cuando adquirimos un

hábito lo que hacemos es facilitar el control de esa maquinaria, intentar configurarla de la forma más apropiada para nuestros proyectos personales. El bailarín, con sus ejercicios en la barra, pretende adquirir el hábito de la agilidad y la ligereza, hacer que sus músculos sean dóciles a la música. Lo mismo ocurre con todos los hábitos. Educar es, ante todo, fomentar un sistema de buenas ocurrencias.

Hasta aquí he estudiado los hábitos que facilitan un modo de sentir o un modo de pensar. Ahora les toca el turno a los hábitos operativos, es decir, a los que inclinan a comportarse de una determinada manera. Saber jugar al tenis

es un hábito operativo, y estar enganchado a una droga, también, y también lo son la tenacidad y el abandono, la creación o la rutina, la pereza o la diligencia, la libertad o la sumisión. De entre tan variada fauna, me interesan, sobre todo, los hábitos de la autonomía, los hábitos de la liberación.[252](#)

56. ¿Por qué hablo de liberación y no de libertad?

El concepto de «libertad» es sublime pero confuso. Podemos manejarlo con claridad cuando lo utilizamos en el plano político. Libertad

es la ausencia de coacciones ilegítimas. La lucha por la libertad es la lucha contra la dictadura, las arbitrariedades jurídicas, la fuerza bruta. Pero conforme vamos avanzando por las complejidades psicológicas, el concepto de libertad se hace más difícil de aprehender. De hecho, una gran cantidad de psicólogos piensan que el hombre no es libre. Cofer, un clásico en psicología del comportamiento, considera que las teorías de la motivación constituyeron un progreso porque adoptaron un punto de vista mecanicista para explicar la conducta, «cosa que antes se atribuía a factores tales como el alma o el libre albedrío». Y otro especialista, Eberhad

Todt, escribe: «La teoría de que el hombre es libre en su pensamiento y en su acción, y por tanto responsable, tuvo influencia poderosa durante muchos años, influencia que se deja sentir todavía en la doctrina moral teológica y en los textos jurídicos.» Afortunadamente, según él, la antropología «acabó por aceptar el determinismo, que todavía hoy sigue constituyendo el supuesto más importante de la investigación del comportamiento». [253](#) Skinner, el psicólogo más influyente del siglo xx, fue más allá y defendió con contundente elocuencia que las desventuras de nuestra civilización derivan de su

creencia en la libertad y en la dignidad humanas, superstición que habría impedido a los psicólogos tomar las riendas y utilizar su «ingeniería motivacional» para resolver los problemas sociales.

No necesito repetir aquí las críticas que he hecho de estas ideas en *El misterio de la voluntad perdida*. Desde el punto de vista educativo, lo único que me interesa es advertir que siempre estamos condicionados por muchas cosas: la biología, la educación, las creencias, el entorno, la situación. Las hemos herborizado en los capítulos anteriores. No podemos impedir esos condicionantes, están ahí como

irremediable tributo de la condición humana, pero sí podemos *liberamos de ellos*, humilde y tozudamente. La historia de la libertad humana, en el plano personal o social, es la historia de múltiples liberaciones. Nos podemos liberar del tirano, de la ignorancia, del miedo, de la furia, de las coerciones sociales injustas, de nuestro propio pasado. Más aún: nos debemos liberar de estas coacciones. Pero esto no supone admitir una libertad absoluta y desvinculada. De lo que se trata es de alcanzar las metas de la felicidad: el bienestar y la ampliación de posibilidades, y para conseguirlas necesitamos zafarnos de muchas cosas y

vinculamos a otras. Por ejemplo, a las normas éticas, porque no limitan nuestra capacidad de acción, sino que la amplían.[254](#)

La culminación de la formación del carácter se encuentra en la emergencia de los hábitos de la liberación y la autonomía. Espero que a esas alturas, al lector no le sorprenda comprobar que una teoría de la personalidad inteligente desemboca en la ética. Al fin y al cabo la ética no es más que el conjunto de soluciones más sabias que se nos han ocurrido para solventar los problemas que plantea la felicidad. Uno de los cambios más notables en los textos de psicología evolutiva es la importancia

que se atribuye ahora al desarrollo moral y a su relación con el desarrollo emocional. [255](#)

Este capítulo va a hablar de dos tipos de hábitos operativos:

1. Los hábitos del control de la propia conducta, los hábitos de la autonomía.

2. Los hábitos operativos morales: las virtudes y los vicios.

57. La emergencia de la autonomía: la autorregulación emocional

Los niños son seres emocionales. Se

mueven a golpes de corazón. Si están felices, sonrían. Si están incómodos, lloran. Se mueven, gatean, imitan, vocalizan, guiados por una espontaneidad que no controlan. En los dos primeros años, su tarea principal — ayudados por sus madres— va a consistir en aprender a regular sus emociones. Necesitan ajustar su estado emocional a un nivel de intensidad soportable. Esto implica poder centrar la atención y también cambiarla. Implica asimismo la capacidad de inhibir la conducta. El bebé depende de las personas que le rodean para regular sus emociones, pero, poco a poco, el control se va interiorizando. Se va dibujando el

reino del «auto»: autorregulación, autoconcepto, autoestima. La regulación emocional es uno de los grandes centros de distribución del tráfico evolutivo. Es un cambio radical de régimen. La heteronomía se convierte en autonomía. El niño desarrolla estrategias, utiliza sus nuevas habilidades cognitivas y también sus habilidades generales de control de la conducta. Sentimientos, saberes, controles operativos, todo se da aquí mezclado. Para los cognitivistas, los niños se autorregulan cuando participan activamente en su propio aprendizaje, en vez de descansar sobre padres, maestros u otros agentes de instrucción (Zimmerman). Los socioculturalistas

consideran que hay una conducta autorregulada cuando los niños monitorizan, planean, guían y controlan su conducta para alcanzar retos personales o metas situacionales (Campbell, Díaz, Neal). Esta regulación implica una colección de funciones psicológicas de alto nivel que tienen su origen en la interacción social. Conceptos relacionados, como regulación emocional (Eisenberg) o aplazamiento de la satisfacción (Mischel) pueden considerarse aspectos de la autorregulación. Algo parecido sucede con la idea de Weiner y Heider: el *locus de causalidad*. El yo siente que elige su conducta. [256](#)

En la actualidad, los especialistas suelen considerar que la autorregulación emocional se identifica con la capacidad de *coping*, de afrontar las dificultades. Brenner y Salovey escriben, «ambos son procesos en los que el niño usa sus estrategias disponibles para manejar los sucesos estresantes». Lazarus definió el *coping* como «esfuerzos cognitivos y conceptuales para manejar las situaciones que son evaluadas como excediendo los recursos de un individuo». En los estilos de enfrentarse a los conflictos emocionales encontramos influencias de la matriz personal, influencias del tipo de apego, influencias educativas. La relación entre

la autorregulación emocional, la competencia social y el bienestar psicosocial ha hecho que este asunto se haya convertido en una de las más vigorosas áreas de investigación en los últimos años.[257](#)

¿Cómo pasan los niños de ser determinados externamente a ser determinados internamente? Se da un proceso de intemalización en el que se enfrentan el deseo del niño de alcanzar más autonomía, y el papel del ambiente, que facilita o socava ese ímpetu. Conviene tener presente tres cosas. En primer lugar, que el excesivo control exterior puede provocar buenos resultados en las tareas, pero dificultar

el desarrollo de la autonomía. En segundo lugar, que el niño necesita tener una clara idea de la relación entre sus actos y sus consecuencias. En tercer lugar, que su paso a la autonomía se facilita si está rodeado de un ambiente cálido.

58. El aprendizaje de la autonomía

La autorregulación emocional se prolonga con el aprendizaje de los hábitos de la autonomía, de la dirección de la propia conducta. ¿Y esto qué significa? Recordemos para qué empleamos la palabra «autónomo». Para

designar al trabajador que es su propio empresario, que trabaja por su cuenta. Para mencionar las comunidades políticas que pueden promulgar normas, recaudar impuestos y decidir en qué gastan el dinero. También hablamos de autonomía para referimos a la independencia de un aparato respecto de su fuente de aprovisionamiento: autonomía de un avión, o de una escafandra. Respecto de los seres humanos utilizamos todos estos significados. Una persona autónoma es la que:

Tiene recursos propios.

Elige sus propios fines.

Tiene un modo personal de

seleccionar y asimilar información.

Puede ajustar la respuesta a su disponibilidad de energía, a sus fines y a la información de que disponga.

La dicotomía que hemos señalado a lo largo del libro aparece de nuevo. Hay *autonomías inteligentes* y *autonomías necias*. La calificación depende de la elección de proyectos y metas, de la selección de información, y de cómo se gestione la realización de los proyectos. Por ejemplo, si no aprovecha bien la información disponible —por precipitación, pereza, fanatismo o miedo— no está dirigiendo bien su conducta. Daniel Dennet ha llegado a definir la libertad como «la capacidad de

aprovechar el conocimiento para mejorar los resultados». [258](#)

Tradicionalmente se había considerado la voluntad como el órgano de la autonomía personal, pero este concepto desapareció de los libros de psicología a principios del siglo xx y, posteriormente, de los textos de pedagogía y de didáctica. Quedó arrumbada como una noción sospechosa. Había razones para ello. Al fin y al cabo, el movimiento nazi se había jaleado a sí mismo considerándose el «triunfo de la voluntad». [259](#) Así las cosas, casi mejor no tenerla.

Sin embargo, necesitamos recuperarla de alguna manera. Algunos

pedagogos críticos han hablado de una «patología de la voluntad» inducida por nuestra cultura.²⁶⁰ Para separarme de tradiciones confusas prefiero hablar de la *nueva voluntad*. Presenta grandes diferencias con el concepto anterior. Antiguamente, la voluntad era *una facultad innata*. Para la nueva teoría, ni es una, ni es innata. Se compone de cuatro hábitos que se aprenden, o no, en distintos momentos del desarrollo. Los describiré brevemente:

1. Inhibir del impulso. El niño está movido por sus impulsos, que le incitan a actuar. El primer hábito se ocupa de impedir que el niño pase directamente del ímpetu a la acción. Hemos

aprendido a no dejamos manejar por nuestros deseos o por nuestras emociones, a resistir la poderosa energía del estímulo, a no matar cuando sentimos furia ni a huir cuando experimentamos miedo ni a claudicar cuando estamos tristes. En las personas impulsivas falla esta capacidad y no puede considerarse que actúen voluntariamente.

2. *Deliberar.* ¿Por qué es tan importante detener el impulso? Porque nos deja espacio para deliberar, es decir, para aplicar nuestros conocimientos a la situación y comprobar si el impulso nos guiaba por el camino acertado o no. Locke, en un

texto muy preciso, pone en la inhibición el arranque de la libertad: «Pues teniendo la mente en la mayoría de los casos el poder de suspender la ejecución y satisfacción de los deseos, es libre de considerar los objetos de éstos, examinarlos por todos los lados, compararlos con otros. En esto reside la libertad que tiene el hombre; y por no usar su derecho viene toda la variedad de errores, equivocaciones y faltas en las que incurrimos en la conducción de nuestra vida y en nuestros esfuerzos por procurarnos la felicidad.»[261](#) En su origen la libertad es la posibilidad de no aceptar.

Estoy comprometido en una

situación, mis deseos me inclinan hacia un camino, paralizó la acción para saber a qué atenerme, busco en mi memoria las posibles consecuencias de mi acción o las alternativas viables. Buscar es una de las tareas fundamentales de la inteligencia. Mientras un jugador de ajedrez está meditando su jugada genera posibles jugadas y las evalúa. Ahora que hemos simulado en computadora la mente de un ajedrecista, sabemos que jugar es una mezcla de combinatoria, inferencia y evaluación.

Deliberar no es repasar el catálogo de una agencia de viajes, dudando entre Cancún y Sri Lanka. Es, ante todo, inventar las alternativas o al menos

buscarlas entre los guiones de acción que hemos aprendido o que nos brinda nuestra cultura. Por eso, deliberar supone buscar.

3. *Decidir.* Pero deliberar no es decidir. La decisión es un corte, una separación, un salto. ¿Salto, después de tanta deliberación? Sí. En este acto consiste la autodeterminación. Pero ¿cómo y por qué decidimos? La pregunta es difícil de contestar porque el acto de decisión escapa al análisis. Parece emerger de improviso, como un decreto fundacional desligado de los antecedentes, principio absoluto de una narración. Daniel Dennet, un filósofo perspicaz y divertido, comenta:

«Muchos de los momentos decisivos de nuestra vida no estuvieron acompañados por decisiones conscientes. Cuando uno se dice: "he decidido aceptar el trabajo", uno está seguro de que se está informando a sí mismo de algo que ha hecho recientemente; pero la reminiscencia sólo muestra que ayer uno estaba indeciso y que hoy ya no lo está. La decisión debe de haber sucedido en algún *momento del intervalo*. ¿Dónde sucedió?»[262](#) Del «nos estamos acercando» saltamos al «nos hemos pasado», como en las carreteras mal señalizadas.

Las cosas ocurren así: después de la deliberación ha aparecido de repente la

decisión: Aceptaré el trabajo. ¿Quién ha tomado la decisión? La inteligencia computacional. ¿Tan inteligente es? Sí. La toma de decisión se parece a otro acto magnífico de la inteligencia computacional también instantáneo, aunque sea la culminación de un largo proceso. Me refiero a la comprensión de un texto. Yo no puedo decir: «Voy a comprender esta demostración matemática», ni «Entenderé esta argumentación en media hora». ¿Soy entonces incapaz de influir en el acto de comprensión? No. Si se trata de una demostración matemática, puedo repetirla, pedir a un matemático que me la explique, intentar aclararla con un

ejemplo, recordar otras demostraciones parecidas, revisar si entiendo todos los términos, insistir, estudiar nociones más fundamentales. Después de tan duro trabajo, caigo en la cuenta, *je tombe sous le sens*. El lenguaje mismo se percata de la brusquedad del hecho. En un instante, todos aquellos términos inconexos adoptan una figura coherente, armoniosa, llena de sentido. He comprendido. Lo único que he hecho voluntariamente ha sido negarme a claudicar y poner mis estrategias a punto.

En el ámbito de la acción sucede algo parecido. La inteligencia ejecutiva acepta la decisión de la inteligencia

computacional o la rechaza. Si la acepta se da el fenómeno del *asentimiento*. La inhibición desaparece, hay una unificación de las dos instancias — inteligencia computacional e inteligencia ejecutiva-y, entonces, la motivación, libre de trabas, pasa a la acción.

Hay estilos sentimentales que hacen muy difícil la toma de decisiones. Se manifiestan en los caracteres irresolutos o indecisos. En muchas ocasiones hay un componente de miedo. En este caso, el hábito de decidir, que en realidad es el hábito de arriesgarse, tiene que ir precedido de una reeducación del estilo afectivo.

4. *La ejecución del proyecto.* Otra

de las equivocaciones en que cayó la antigua teoría de la voluntad fue enfatizar excesivamente el momento de la decisión, dejando a un lado el aspecto más comprometido, que es la realización del proyecto. Se habló demasiado del «acto de voluntad» en vez de hablar de «actividad voluntaria». Al ser un proceso temporal, los comportamientos producen su propia dinámica. Pueden reforzarse o pueden, por el contrario, agotarse. En este sentido hay que subrayar la importancia de dos hábitos que fortalecen dos capacidades: la *capacidad de retrasar la recompensa* y la *capacidad de soportar el esfuerzo*:

La capacidad de retrasar la

recompensa. Walter Mischel emprendió en 1960 un estudio sobre la influencia que tiene la capacidad de demorar la recompensa. Sometió a niños de cuatro años a un test con este propósito y siguió la evolución de estos niños hasta que se graduaron en la escuela. Se puso de manifiesto que los que habían conseguido retrasar el premio a los cuatro años (por ejemplo, no comiéndose inmediatamente un caramelo) fueron superiores como estudiantes a aquellos que habían actuado impulsivamente. Eran más hábiles para exponer sus ideas, para argumentar, concentrarse, hacer planes, seguirlos, y tenían más deseos de

aprender. Lo que era más notable: tenían puntuaciones mucho más altas en los tests de inteligencia, con más de 20 puntos de diferencia. A la edad de 4 años, la manera como los niños responden a este test de aplazamiento del premio es mejor predictor de lo que será su puntuación en el SAT (el test anterior a la entrada en la universidad) que el cociente intelectual (CI) que el niño tenía a esa edad. El CI sólo se vuelve un predictor más fiable después de que el niño aprende a leer y a escribir. Esto sugiere que la habilidad para aplazar la recompensa contribuye poderosamente al potencial intelectual. Un pobre control de impulsos en la

infancia es también un predictor muy fiable de la delincuencia posterior, más fiable de nuevo que el CI. Lo que Mischel describe como «un aplazamiento de la gratificación autoimpuesto y dirigido a una meta» es quizás la esencia de la autorregulación emocional: la habilidad para anular un impulso al servicio de una meta.[263](#)

El segundo aspecto que quiero comentar es la capacidad para soportar el esfuerzo. Es una característica de difícil y necesaria educación. Con frecuencia lanzamos a los niños el mensaje de que las cosas no deberían ser desagradables, con lo cual les estamos diciendo que el aspecto costoso

de una actividad es injusto y debe ser evitado. La psicoterapia ha estudiado este asunto bajo el título «dominio del estrés», y ha elaborado distintos métodos para aumentar la resistencia.[264](#)

En resumen, la voluntad no es un misterio: es un hábito fuerte, aprendido, para inhibir la motivación, movilizar recursos cognitivos, apelar a un criterio superior de evaluación, comparar y aceptar o rechazar. La voluntad se mantiene sobre un *núcleo duro*: *el hábito de obedecer a una norma propia que funciona además como criterio de evaluación*. Pradines, un importante psicólogo francés, lo señaló hace muchos años: «desarrollar la voluntad

consiste en contraer hábitos de querer, con lo que llegamos a la paradoja de que querer es una cuestión de hábito». [265](#) Ahora comprendemos mejor las exaltadas afirmaciones de Kant: «El hombre sólo puede llegar a ser hombre a través de la educación; sólo es lo que la educación hace de él.» Y añade, remachando el clavo: la disciplina es lo que primeramente «transforma la animalidad en humanidad.»

Desde el *pensamiento sistémico* hemos considerado que el niño es una breve autonomía dentro de un sistema de relaciones, de un tupido campo de influencias. Ahora estamos asistiendo a la ampliación de esa autonomía, pero, si

no queremos falsear la realidad, tenemos que seguir pensándola vinculada a esa red. Se liberará de unas influencias y no deberá liberarse de otras, porque de ellas va a recibir parte de la energía que necesita para su liberación.

59. El deber como estructura psicológica

La noción de «deber» está absolutamente desprestigiada. Vivimos en la sociedad del post-deber, como indicó Lipovetsky.^{[266](#)} Mal asunto. El rechazo del deber, su mala prensa, la identificación con una limitación de la

libertad, con los sistemas represivos, responde a un malentendido, que nos ha metido en serias dificultades educativas y sociales. Hay deberes coactivos y deberes liberadores. Ocurre con ellos lo mismo que con los hábitos, unos nos encadenan y otros nos dan alas.[267](#)

A las sociedades les interesa mucho que se cumplan las normas, porque son necesarias para la convivencia. Por eso todas han elaborado métodos para imponer su cumplimiento. El más elemental es el miedo: si no cumples con tu deber te castigaré. El segundo es el premio: si haces lo que digo te premiaré. Y, como tercer método, ha funcionado la implantación de un

sentimiento que inclina a cumplir las obligaciones, que es el sentimiento del deber. Como guardias armadas lo acompañan la vergüenza y la culpa.[268](#)

Dicho así, todo esto se acerca a lo terrible, pero las apariencias engañan. Hay que interpretar tales procedimientos en relación con la búsqueda de la autonomía. El sentimiento del deber es liberador. Es un mecanismo para no dejarnos llevar por la presión del momento. Son los contenidos de los deberes los que pueden resultar liberadores o esclavizadores. Debes obedecer siempre a la autoridad, es un deber esclavizador. Debes obedecer siempre a tu inteligencia es, por el

contrario, liberador. La norma básica — psicológica y moral—del deber debe enunciarse así: hay que acostumbrar al niño a que cumpla con su deber, y añadir que es su inteligencia la que le señalará en cada momento cuál es. Así relacionamos el automatismo psicológico del deber, con la flexibilidad crítica de la racionalidad poética, de la inteligencia que crea y justifica.[269](#)

Esta función psicológica del deber, de la que depende la libertad, hay que implantarla de manera vigorosa, lo que parece contradictorio, sobre todo para los que no conocen las complejidades de la inteligencia. Tanto Skinner como

Eysenck han señalado que los sistemas de autocontrol se inculcan por procedimientos muy elementales, parecidos a los automatismos lingüísticos. «La conciencia moral — dice este último autor— surge en el sujeto por un procedimiento de condicionamiento pavloviano.

Es decir, por el procedimiento más ciego, mecánico y elemental del aprendizaje. El comportamiento moral es condicionado en vez de enseñado.»[270](#)

¿Cómo puedo entonces decir que el deber es condición indispensable para la libertad? Lo repetiré de nuevo para que no lo olvide. Porque se trata de un

deber peculiar, el de obedecer a la propia inteligencia. Es la inteligencia la que introduce el contenido de la libertad, y el sentido del deber el que facilita la puesta en marcha de lo indicado por la inteligencia. Le pondré un ejemplo: ¿Qué es mejor, decidir voluntariamente el propio comportamiento o estar a merced de cualquier incitación o movimiento del ánimo? Parece que es más conveniente tener voluntad. Sin embargo, la apoteosis de la voluntad está en el fanatismo, la obcecación, la tozudez o la locura. Hay pues una voluntad estúpida y una voluntad inteligente. Es la inteligencia la que confiere calidad a la

voluntad.

Mi colaboradora, Angélica McKintosh, elaboró un programa muy sencillo para conseguir que un ordenador simulara el comportamiento libre. Se componía de una secuencia de tres pasos:

1. Cuando aparezca la cláusula «tengo ganas», *bloquee la acción y repase:*

- a) consecuencias de la acción,
- b) si está en conflicto con otros planes en curso,
- c) si está en conflicto con planes de mayor nivel.

2. Si las consecuencias son buenas, no hay conflicto con otros planes y no se opone a ningún plan de superior nivel, *actúe*.

3. Si las consecuencias son malas o hay conflicto con otros planes, *entregue el control al programa de superior nivel*.

Este último paso, que el ordenador cumple sin dudas ni esfuerzos, en los seres humanos toma la estructura psicológica de «deber».[271](#)

Los mecanismos de la voluntad se van construyendo a lo largo de la infancia, como tendré ocasión de exponer en los libros dirigidos a padres, maestros y cuidadores de guardería. El

niño, que aprende a obedecer las órdenes de su madre, acaba dándose órdenes a sí mismo, y así pasamos la vida entera. La autonomía, como el propio nombre indica, consiste en damos órdenes inteligentes a nosotros mismos y obedecerlas. El gran Vigotsky descubrió que ese comportamiento estaba relacionado con la aparición del *habla interior*, con ese continuo diálogo, debate, o pelea, que mantenemos siempre con nosotros mismos, y ese descubrimiento supuso un colosal cambio en la psicología.

60. Los recursos morales

Así pues, lo que llamamos voluntad es la motivación dirigida por la inteligencia. Lo malo es que las soluciones más inteligentes pueden resultar costosas. Adelgazar es una solución óptima para un obeso. Y estudiar lo es para un estudiante. Sin embargo, lo agradable es comer y jugar al fútbol. Entrenar es arduo, pero jugar bien es maravilloso. Esquizofrenia normal en la naturaleza humana: a un lado la cabeza y al otro el corazón. Hay comportamientos que sabemos con seguridad que son los más inteligentes, los que nos convienen más, y que, por desgracia, nos resultan desagradables.

Los hábitos vienen en nuestra ayuda.

No olviden que nos permiten realizar con facilidad —o al menos con más soltura— lo que sin ellos sería un costoso empeño. Si tengo el hábito de la lectura, voy a leer sin esfuerzo. Y si tengo el hábito del orden, no tendré que perder horas en buscar un papel. Y si tengo el hábito de la distinción, no me encanallaré con mezquindades. Tradicionalmente se han llamado *virtudes* a los hábitos que facilitan la puesta en práctica de las soluciones más inteligentes para nuestros problemas.

La estructura circular de este libro se cierra. Recuerde que en su principio, al hablar de los recursos personales, mencioné los recursos morales. Una

perversa educación autoritaria y dogmática ha provocado una justificada inquina contra los nobles conceptos de *areté*, de *virtud*. Ser virtuoso se identifica con ser el buen niño Juanito, perfecto, implacable, moralizador y repelente. No podemos permitir que esa torpe enseñanza continúe imposibilitándonos. Tenemos que recuperar el orgullo, la nobleza, la creatividad, la rebeldía de las aretés, de las virtudes. Si lo son verdaderamente, y no vicios enmascarados, si aumentan nuestro poder, si nos facilitan el logro de nuestras metas inmodificables —la felicidad y la dignidad— son el invento con que la cultura prolonga nuestra

inteligencia personal. Juegan a favor nuestro. Y el niño necesita que le ayudemos a conseguir esos recursos.[272](#)

¿Podemos ponemos de acuerdo en elaborar un elenco de virtudes universales? El enfrentamiento de las morales parece hacerlo imposible, pero creo que es una falsa impresión. La injerencia de las religiones en la moral ha invertido el camino adecuado para descubrir las virtudes. Se parte de la divinidad o de sus revelaciones para bajar hasta el espíritu humano, cuando el camino humilde pero correcto es comenzar en la inteligencia humana, ampliar sus posibilidades mediante las virtudes, y dejarla después suelta, para

que llegue hasta donde pueda llegar, por ejemplo, hasta la divinidad, si se tercia.²⁷³ Por esta razón, me parece importante que la psicología se esté interesando por el estudio de las virtudes como capacidades del ser humano.²⁷⁴ En el capítulo siguiente esbozaré los *componentes de un buen carácter*, es decir, de un carácter poderoso.

61. Conclusión

Aquí termina la descripción de la emergencia del carácter. Hemos asistido a una conmovedora travesía. El irrestañable impulso a crecer del recién

nacido se ha mantenido constante, absorbente, plenipotenciario, holográfico, sintetizando vientos y mareas. La matriz personal ha crecido. Sobre la naturaleza primigenia se ha construido una segunda naturaleza.

A veces aparecen sorpresas. Los psicólogos que estudian las «trayectorias vitales» insisten en la aparición de unos *tuning points*, unos cambios de vía que permiten alterar el rumbo. Los *especialistas* americanos señalan tres *radical tumarounds*, tres puntos de giro: 1) El servicio militar, porque separa a los chicos de sus experiencias anteriores, les ofrece un plazo de tiempo para reflexionar y les

enseña nuevas habilidades. (No se me ocurre hacer la apología de la vida militar, pero merecerían un estudio serio los mecanismos de esa influencia beneficiosa, si es que en realidad se da); 2) El matrimonio, que puede ejercer un poderoso efecto protector, y 3) Los lazos sociales —familia, comunidad, trabajo—, que pueden modificar la personalidad antisocial en la transición a la vida adulta.[275](#) Es obvio que esos tres factores pueden producir efectos contrarios: endurecimiento sin bondad, exasperación doméstica o exclusión social, por eso los investigadores se han preguntado por qué unas personas cambian y otras no.[276](#) Una de las

funciones de la inteligencia es saber aprovechar la suerte. Julián 1 supo hacerlo. No sé cómo ocurrió: pudo ser el amor a una persona, una conversión religiosa, una conversión política, el nacimiento de un hijo al que quiso evitar un destino triste, un maestro comprensivo. Julián 2, que había controlado su temperamento impulsivo, no tuvo tanta suerte. No le venció la agresividad sino la ambición. Intentó conseguir triunfar por encima de todo, y acabó bebiendo. El alcohol anuló todos los controles personales que había cuidadosamente construido. Rompió la crisma a una persona en una pelea por una plaza de aparcamiento. Julián 3

aprovechó las posibilidades que una cultura violenta ofrecía a su agresividad. Marchó a las colonias con el ejército imperial, dirigió una de las últimas cargas de caballería, y murió recitando a Rudyard Kipling. Julián aprendió el hábito de la sumisión, junto con la ideología de la fuerza y la tenacidad del odio. Terminó siendo director de un campo de concentración nazi. Fue, como Eichmann, un administrativo de la crueldad.

CAPÍTULO 10

EL BUEN CARÁCTER

62. Uniendo las piezas

En este punto de la historia, la psicología descriptiva tiene que prolongarse con una psicología evacuativa. Lo biográfico enlaza con lo normativo y es irremediable que así suceda. Ocurre en muchos campos. La psicología del razonamiento, por ejemplo, tiene que completarse con la

lógica, que es la ciencia del razonamiento correcto. La fisiología, como ciencia del funcionamiento del organismo, se prolonga con la medicina, que es la ciencia de la curación. Pues bien, la psicología del desarrollo. que es el estudio del dinamismo y de las posibilidades personales, tiene que continuarse con una ciencia de las buenas posibilidades.[277](#)

Este capítulo es una descripción, todo lo provisional que se quiera, de lo que podemos considerar un *buen carácter*. es decir, un carácter con muchos recursos íntimos. Algunos de esos recursos son estrictamente psicológicos, otros son morales, hábitos

operativos cualitativamente cargados, orientados a valores. No olvide que llamo recursos a aquellas capacidades que nos ponen en buenas condiciones para alcanzar la felicidad y la dignidad. Nos permiten realizar las actividades imprescindibles para satisfacer esas dos inevitables motivaciones.

1. Elegir las metas adecuadas.

2. Resolver problemas.

3. Soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos.

4. Valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas.

5. Tender lazos afectivos cordiales con los demás.

6. Mantener la autonomía correcta respecto de la situación.

Vamos a integrar lo que en los capítulos anteriores hemos separado. Los recursos implican creencias, sentimientos, hábitos operativos. Los grandes recursos, las poderosas *aretas*, prolongan sentimientos, y desencadenan tendencias.²⁷⁸ Intentan estabilizar, suplir o inducir los sentimientos debidos, y enlazarlos con la acción. Constituyen un gigantesco capital para nuestros hijos y para la sociedad entera. Resulta conmovedor la seguridad y nobleza con que los «padres fundadores» de la nación americana, y todos los

defensores del republicanismo político, la gran creación del liberalismo más inteligente, decían que una nación no puede vivir sin virtud, es decir, sin recursos.[279](#)

Si nuestro corazón fuera perfecto no tendríamos más que dejamos llevar por sus impulsos, pero, por desgracia, no podemos prescindir de nuestros afectos, porque gracias a ellos entramos en contacto con lo valioso, lo atractivo o lo placentero, pero no podemos fiamos de ellos porque no tienen sentido de la medida ni del tiempo. El atractivo inmediato de un bombón borra el recuerdo de la báscula. Esta limitación de nuestro mundo afectivo nos obliga a

ampliar su acción inteligentemente. Así aparecen los hábitos operativos dirigidos a los valores que queremos alcanzar, las virtudes. Surgen de la psicología y la prolongan.

Pondré un ejemplo clásico de este paso de lo sentimental a lo normativo. La *compasión*, es decir, el sentirse afectado y conmovido por el dolor ajeno, es uno de los sentimientos que definen a la humanidad, hasta tal punto que llamamos inhumano al que carece de él. Para muchos pensadores y maestros espirituales —Buda, por ejemplo— es el origen de toda moral. La psicología contemporánea la engloba en el concepto de *empatía*, que me parece

limitado por un excesivo cognitivismo. Comprender los sentimientos de otro, o poder adoptar su punto de vista, lo mismo sirve para ayudarlo que para hacerle víctima de un timo. Pues bien, Jean-Jacques Rousseau consideraba que la importancia de la compasión exigía que el impulso natural se perfeccionara mediante una pedagogía de la piedad. Al fin y al cabo, decía, lo que diferencia al hombre del animal es su capacidad para perfeccionarse. «Lo que es dado por la naturaleza sin reflexión es tarea humana perfeccionarla por la reflexión. Lo mismo que el entendimiento humano debe mucho a las pasiones, éstas recíprocamente le deben mucho a él y su

progreso se debe a su conocimiento.» Hay que aspirar a una piedad que sea en verdad poderosa (une humanité sans faiblesse), que alcance un ámbito universal y se traduzca en una beneficencia activa. El cuarto libro del *Emilio* es una pedagogía de la compasión. De ella se derivan 1) la piedad como sentimiento más o menos cultivado, 2) la piedad como plena virtud. «Una virtud que sólo puede conquistarse mediante un ejercicio permanente de la razón asentada en el conocimiento de la naturaleza humana y de los hombres singulares. La piedad es enternecimiento y reflexión o, mejor aún, un enternecimiento que para ser

valioso debe nacer de la reflexión. Si la sabiduría humana en el uso de las pasiones se resume en ordenar los afectos del alma para que caigan bajo el poder del hombre, entonces tal sabiduría consiste en que éste “sea dueño de su imaginación hacia tal o cual objeto, o de darle tal o cual hábito. Se convierte así en una pasión libre”.»[280](#) Elaborar una teoría de los recursos me parece la única solución para los problemas educativos, sociales y éticos de nuestro tiempo. En un mundo cambiante, globalizado y veloz tenemos que educar las capacidades personales para enfrentarse con esas situaciones imprevisibles. Los recursos importantes

tienen que ser flexibles, eficaces y creadores de contenidos. Son órganos inventivos, no meras repeticiones inertes. Como no podemos proporcionar a nuestros hijos o a nuestros alumnos la respuesta a problemas que no conocemos, sólo podemos fomentar la capacidad para resolverlos cuando lleguen. Ésos son los recursos.

¿Podemos saber algo seguro acerca de ellos? ¿No están demasiado condicionados por las creencias, las religiones, las culturas? No lo creo. Todas las culturas valoran, por ejemplo, la valentía, y todas las religiones proclaman la reciprocidad. La teoría de los recursos personales deriva, como

todas las ciencias, de la experiencia. Es un saber inductivo, que debe aprovechar la experiencia moral de la Humanidad. La historia es un gran banco de pruebas para las ideas morales.[281](#) Una de las funciones de la educación es transmitir a las nuevas generaciones en un plazo muy breve lo que nuestra especie tardó miles de años en aprender. A los modernos nos resulta muy extraño que Aristóteles, un hombre sabio y apegado a la realidad, dijera que «la felicidad es una actividad de acuerdo con la virtud».[282](#) Nos parece que mezcla churras con merinas, la satisfacción con la corrección. Ahora empiezo a entenderlo mejor. Decía tan sólo que la felicidad es

el resultado de vivir ejercitando los grandes recursos personales, de la misma manera que escribir bien es el resultado de desplegar los talentos literarios. Estaba descubriendo el Mediterráneo y a nosotros, todavía, nos parece una ocurrencia extravagante.

63. Los recursos fundamentales

Voy a seleccionar 12 recursos fundamentales, que componen un primer retrato del buen carácter. Deben cumplir una serie de requisitos, entre ellos el de ser universalmente aceptados. Una urgente tarea de la *psicología emergente*

que propongo es continuar esta investigación y elaborar los procedimientos pedagógicos adecuados. [283](#)

1. La seguridad básica

Hay personas seguras e inseguras, optimistas y pesimistas, resistentes o vulnerables, que claudican con facilidad o que perseveran. El niño llega a una realidad desconocida, de la que recibe mensajes que tiene que interpretar. Puede encontrarse en un mundo ordenado o desordenado, con pautas claras o confusas, hostil o reconfortante. Erikson cree que el niño aprende a

confiar cuando es cuidado de forma constante y cálida. Sin embargo, esa confianza debe rediseñarse en cada etapa de crecimiento. Y teniendo en cuenta que la matriz personal de los niños es diferente habrá niños que establezcan un vínculo afectivo seguro con más dificultad que otros. Muchos estudios indican que el apego seguro influye en la competencia cognoscitiva y en la sociabilidad. Pero —como indica Siegler— «esto no significa que los bebés con apego inseguro vayan a tener forzosamente problemas, porque se ha comprobado, por ejemplo, que esos bebés parecen beneficiarse más de las buenas experiencias en la guardería, lo

que sugiere que las influencias del entorno juegan un papel importante en el desarrollo de su competencia social». [284](#) (Recuerde el lector que he estudiado el *apego infantil* en el apartado 41.) La privación social extrema, escribe Shaffer, «provoca graves desajustes. Es dramática la comprobación de que muchos niños criados bajo condiciones adversas padecen una incapacidad para apegarse de forma segura a padres adoptivos, aunque éstos se comporten cariñosamente. La recuperación es posible, en especial si la privación duró menos de dos años». [285](#)

Esto corrobora la *teoría de los*

recursos que he expuesto. Los recursos son acumulativos y, por lo tanto, compensatorios. Sí a un 5 le restamos 3 pero le sumamos 4 resulta un 6. Una carencia puede ser compensada con otro recurso. Sólo cuando las carencias son muy extensas, el resultado es difícil de remontar. Otto Klinenberg ha mostrado que también las carencias son acumulativas. Los ambientes empobrecidos obstaculizan el crecimiento intelectual y estos efectos se acumulan con el tiempo.[286](#) Para decirlo con un terrible refrán del terrible refranero castellano: al perro flaco todo se le vuelven pulgas.

Relacionado con el sentimiento de

seguridad está el *sentimiento de ser autor*, de sentirse eficiente, de sentirse el auriga que tiene las riendas del carruaje de la propia vida. Conviene por ello proporcionar al niño ocasiones para actuar, para explorar y para decidir. En hebreo, el nombre *Neftalí* significa: el que gana sus propias batallas. Pues bien, sea el que sea nuestro patronímico, todos deberíamos llamarnos, de segundo nombre, Neftalí.

Aunque no es éste el lugar adecuado, introduciré una nota sobre los estilos de crianza, de *parenting*, de educación familiar. Las dos variables destacadas por los investigadores en los estilos de educación parental son calidez-frialdad

y control-falta de control. Estas dimensiones producen —las matemáticas son implacables incluso en psicología— cuatro estilos educativos:

Frialdad + control

Frialdad + falta de control

Calidez + control Calidez + falta de control

Los hechos corroboran que la unión de calidez y control proporciona el mejor ambiente para el desarrollo del niño: a la unión de ambos lo llamaré factor C, es el *cuidado* como integración de la vigilancia, la atención, la ternura y el establecimiento de límites claros.[287](#)

John Gottman reconoce que los niños que reciben esta educación tienen más

probabilidades de tener buenos amigos, más seguridad, y más capacidad para resolver los problemas. Añade un resultado sorprendente: «cuando los padres y madres utilizan este estilo de enseñanza emocional, sus niños se hacen más *resilientes* (es decir, resisten mejor y se recuperan mejor de las dificultades). Siguen experimentando tristeza, furia o sobresaltos en circunstancias difíciles, pero tienen más habilidad para tranquilizarse a sí mismos, y recuperarse del malestar». [288](#)

2. El equilibrio afectivo: el temple

El romanticismo nos dejó una pesada herencia. Creyó que la desmesura era el único antídoto contra la vulgaridad. El equilibrio era una virtud burguesa. La salud es menos interesante que la enfermedad, la locura más creadora que la cordura y el fracaso preferible al triunfo. Rimbaud aspiraba al «desarreglo de todos los sentidos», para alcanzarla creación poética. Frente a lo apolíneo había que elegir, sin dudarlo, lo dionisiaco. El legado romántico es un cargamento confuso de malentendidos.

El equilibrio no es sinónimo de mediocridad. Se opone al desequilibrio, a la inestabilidad, a la labilidad

afectiva, a las obsesiones. La psiquiatría conoce muy bien —hasta donde esto es posible— las personalidades ciclotímicas, que oscilan sin control entre la exaltación y el hundimiento. De alpinistas pasan a éspeleólogos sin transición y sin motivo. Sabe también que la locura es terriblemente monótona. El desarreglo de los sentidos no lleva inexorablemente a la poesía. Con más frecuencia puede conducir al sadismo, a la maldad, al encanallamiento. La pasión también se ha aprovechado de una retórica romántica y operística. Todo el mundo debe poner una pasión en su vida. Aun a riesgo de parecer un aguafiestas, he de decir: pues depende.

Lo que caracteriza a una pasión es que monopoliza el dinamismo afectivo. Subraya y tacha. Hay una mala literatura del corazón que al hablar de «pasión» supone que está hablando de «pasión amorosa».

El amor verdadero y la pasión han de ir siempre unidos, como Daoíz y Velarde, aunque no se sepa por qué. Al parecer, el amor resulta engrandecido al colocarle en el morrillo, como una banderilla de fuego, el epíteto «pasional». Lo contrario a la pasión sería la tibieza. En la misma lógica turulata está la expresión laudatoria «loco de amor». No quiero estar loco de amor, quiero estar lúcido de amor. No

comparto, claro está, la admiración por los infiernillos pasionales. Hay pasiones terribles. La pasión por el dinero, por el poder, por el dominio, los celos, la pasión de la venganza, la del juego, las pasiones machistas o raciales, o el odio, no resultan ya tan admirables. Toda pasión produce una visión en túnel, coloca unas anteojeras en nuestra mirada. Lo que está fuera no existe. Intensifica un fragmento de vida y prescinde de todo lo demás. Los mecanismos de autorregulación emocional que he mencionado en capítulos anteriores tenían como finalidad poner a salvo al niño de los naufragios emocionales.[289](#) Frente al

acogotamiento de la pasión, que puede ser un atolondramiento ante lo vulgar, definiendo el poder del entusiasmo, que es la intensidad alegre que merece lo valioso.

Cuando hablo de equilibrio afectivo, estoy tomando como referencia el análisis de la afectividad que utilicé antes. Hablo de deseos, sentimientos y apegos. Aunque resulte escandaloso para la pacatería posromántica, hay buenos y malos deseos, sentimientos adecuados e inadecuados, apegos creadores y apegos destructivos. Estoy diciendo algo tan evidente, que me da vergüenza justificarlo: el deseo de violar a una niña y después matarla es

un mal deseo. El sentimiento de envidia es un mal sentimiento. Y la adicción a la heroína es un mal apego. ¿Por qué? Porque dificultan las dos grandes metas: la felicidad privada o la dignidad de la convivencia.

Entre los recursos de una persona se encuentran el ánimo, la vitalidad, la capacidad de entusiasmo, un buen estilo de motivación —buscar el logro antes que el premio—, estilos afectivos bien concertados con la realidad y con los fines del individuo.

Este atemperamiento a la realidad es lo que los antiguos griegos llamaban *sophrosine* y los latinos *templanza*.[290](#)
Me gustaría recuperar esta palabra

envilecida por un mal uso. «Templar», dice María Moliner, significa «colocar las cuerdas o notas de un instrumento en el tono debido. Dar al hierro, al cristal, o a otros materiales, la dureza o la elasticidad necesarias». La templanza no disminuye sino que amplía las posibilidades. Hay un temple del ánimo como hay un temple del acero. Se trata de que las ocurrencias afectivas, que emergen desde lo más profundo del yo ocurrente, no sean obstáculos insalvables para la felicidad y la nobleza. Casi todas las culturas han valorado la *serenidad* como gran recurso. Se opone a la angustia, la inquietud, la intranquilidad. La

serenidad no es desinterés, ni aburrimiento, ni anestesia afectiva, sino una actitud ante la realidad que permite valorar objetivamente sus cualidades y sus peligros. Para los orientales, un tipo nuevo de perspicacia. Ya se lo dije antes: el entusiasmo es intenso y sereno.

El buen temple ajusta bien al momento, al *kairós*, a la ocasión. Unas veces hay que ser flexible y otras rígido, unas veces tolerante y otras intolerante, unas rápido y otras lento. Hay un tiempo para sembrar y otro para recoger, un tiempo para cantar y un tiempo para llorar. La serenidad abre espacio para múltiples valores. Es bella la música de Beethoven y la de los Beatles. Es

conmovedor Lorca cuando dice «Debajo de la hoja de la lechuga / tengo a mi amante malo de calentura», y es conmovedor Rilke cuando dice: «Todo ángel es terrible.» Sería ridículo que en una época en que las bicicletas ya no son de piñón fijo, continuara siéndolo la afectividad humana. La angustia, en cambio, anula todos los valores, como la niebla anula mi jardín. La serenidad es el buen acorde de todos los instrumentos de la orquesta afectiva.

Suelo leer a mis alumnos un poema japonés que expresa bien en su imaginería arcaica lo que quiero decir, la convivencia de la ternura y la violencia, del cuidado y de la

resolución:

¡Levántate, esposa mía! Es la hora.
Clava tu larga aguja en el cojín que
bordas, y tráeme las armas.

Cuelga de mi hombro este arco del
que pronto van a partir mil flechas.

Dame el saquito que he llenado de
arroz.

He regado nuestras legumbres para
ocho días. No he olvidado repicar los
crisantemos.

¡Ahora, tiembla y huye! Voy a
adoptar la mirada espantosa con la que
pienso salir al encuentro de nuestros
enemigos.

3. La sabiduría

Aristóteles hizo el elogio de la *phronesis*, que era la inteligencia aplicada a los asuntos humanos, la culminación de la inteligencia práctica, a la que tantas veces me he referido.[291](#) Lo dicho anteriormente me permite resumir ahora. La sabiduría es el talento para hacer las preguntas adecuadas y buscar las buenas respuestas, es la poética del vivir.[292](#) Se encarga de elaborar un sistema de creencias correctas sobre el mundo, sobre los demás y sobre uno mismo. Incluye el hábito de la reflexión y la crítica. Programas como *Filosofía para niños*, de Matthew Lipman, son un estupendo

método para desarrollar estas características. [293](#)

La sabiduría está abierta a la experiencia. Usando una estupenda frase española, «sabe rendirse ante la evidencia». Puede, por ello, sacar provecho de los errores, lo que es una gran demostración de inteligencia. Lo contrario de la sabiduría es la *estupidez*, que se encastilla en una creencia aunque pruebas evidentes demuestren su falsedad. Los psiquiatras saben que muchas patologías se caracterizan por esas evidencias erróneas o invencibles. Las alucinaciones son un caso claro. El paciente oye lo que oye y nadie puede convencerle de que su experiencia no

tiene un desencadenante real. Pero la estupidez no es una patología, sino un torpe uso de una inteligencia normal.[294](#)

Se manifiesta, por ejemplo, en el prejuicio. Como explicó Gordon Allport, tener un prejuicio es estar «absolutamente seguro de una cosa que no se sabe». Se caracteriza por seleccionar la información de tal manera que el sujeto sólo percibe aquellos datos que corroboran su prejuicio, por lo que se toman crónicos.[295](#) La obstinación en el error es su marca de fábrica. Les pondré un ejemplo: dos ratones contemplan desde el vasar de una cocina un objeto que hay encima de la mesa. «Es jabón», dice uno de ellos. «Es

queso», responde el otro. «¡Es jabón!» «¡Es queso!» Hartos de la disputa deciden bajar a comprobar de qué se trata. Uno de ellos da un bocanado a la materia de la discordia y sentencia: «Sabe a queso, pero es jabón.»

El dogmatismo está muy cercano al prejuicio. Aparece cuando una previsión queda invalidada por la realidad, a pesar de lo cual no se reconoce el error sino que se introducen las variaciones adecuadas para no tener que cambiar la creencia previa, que es de lo que se trata. Una actitud dogmática queda así inmunizada contra la crítica. Llamo inmunización a la defensa dogmática contra la evidencia o la crítica. Un

ejemplo. Las religiones adventistas americanas habían predicho que Cristo descendería a la Tierra el 22 de octubre de 1844. No sucedió, pero tras las acomodaciones pertinentes, sus sucesores, los Testigos de Jehová, predijeron que ocurriría en 1914. Tampoco sucedió, pero eso no les hizo desconfiar de sus creencias, sino sólo posponer el hecho hasta 1915. Y según dicen los que saben de esto, por fin ocurrió lo esperado, pero sin que nos diéramos cuenta.[296](#)

La sabiduría posee también los dos grandes hábitos de la inteligencia de que ya les he hablado: la búsqueda de las evidencias compartidas, y la creación.

Ambas se juntan en lo que he denominado *racionalidad poética*. La inteligencia que inventa y que justifica racionalmente lo inventado. Es un buen ejemplo de que las virtudes son fuentes de buenas ocurrencias. Por ejemplo, lo que caracteriza fundamentalmente a un científico no es «saber la ciencia», sino poseer los recursos personales para comprender, teorizar, observar, razonar, demostrar. Los filósofos antiguos definían la ciencia como un hábito, y sabían lo que se hacían.[297](#)

Un último punto: la sabiduría no es un saber teórico sino práctico. Termina por ello en la acción, que es la última y definitiva contrastación de la

inteligencia.

4. La fortaleza

En el *Gorgias*, Platón distinguía dos clases de valentía: el coraje de emprender y el coraje de perseverar. Atreverse y resistir son los dos componentes de la fortaleza. Éste es, sin duda, un recurso fundamental para una vida lograda. Quien vive huyendo difícilmente puede alcanzar la felicidad o la dignidad. La fortaleza es también la virtud de la libertad. Nos permite realizar el lema del Aretino: *Vivere risolutamente*, vivir resueltamente, sin enredarse, sin empantanarse en la

circunstancia propia o ajena. Es también la virtud del *ánimo*, palabra que alumbra —da a luz, pare— un profundo campo semántico. Según el *Diccionario de Autoridades* significa «alma, el espíritu que hace discurrir y moverse los animales. Se toma también por valor, esfuerzo, denuedo y bizarría». Sorprende comprobar que, según el lenguaje, el modo de actuar que representa mejor la actividad del alma es la *valentía*.

Está claro que la *valentía* no es un sentimiento, aunque esté acompañada, entorpecida o facilitada por el miedo, la agresividad o la impavidez, que sí lo son. La *valentía* es una decisión y,

cuando se prolonga, un hábito, una virtud. No podemos dejar de sentir miedo. Tan sólo podemos no escuchar sus indicaciones si hay razones para ello. El valor consiste en no dejar de hacer algo bueno por causa de la dificultad que entraña. La pereza, por ello, es un tipo de cobardía.

El *desanimado* carece de fortaleza y ello le hace estar *desmoralizado*. ¡Qué maravillosa perspicacia la del castellano! «Desmoralizar», escribe María Moliner, «es hacer perder a alguien la moral o las buenas costumbres. Hacer perder a alguien el valor o la decisión».

Por una vez están de acuerdo todas

las morales, todas las religiones, todos los autores, todos los seres humanos. Nietzsche se hizo portavoz de esta rara unanimidad moral cuando escribió: «¿Qué es ser bueno? Ser valiente es bueno.» Con una insistencia que muestra la relevancia del tema, el castellano relaciona la valentía con lo difícil, con lo que exige esfuerzo. Para el *Diccionario de Autoridades*, el valor, «además de ser la calidad que constituye una cosa digna de estimación o aprecio», se toma también «por ánimo y aliento que desprecia el miedo y el temor en las empresas y resoluciones. Significa también subsistencia y firmeza de algún acto». *Valentía* tenía un

significado más, que enlaza con otro recurso que comentaré luego: es la cualidad propia del creador. «Se llama valentía la fantasía o viveza de la imaginación, con que se discurre gallardamente y con novedad en alguna materia.»

A lo que entrañaba dificultad llamaban los filósofos medievales *lo arduo*. San Buenaventura lo definió como lo grande, excelente y elevado. Para Tomás de Aquino, lo arduo es lo «*elevatum supra facilem potestatem animalis*», lo que supera las facultades animales, que son facultades de lo fácil. ¡Fantástica idea! Siguiendo a Aristóteles, los escolásticos

consideraron que enfrentarse con lo difícil, alejarse del grado cero, de la inercia, era propio de la *magnanimidad*, de la grandeza de alma, a la que definían como «raisonnable emprise de hautes choses», como emprender razonablemente cosas altas. El antónimo de la magnanimidad es la pusilanimidad, el apocamiento del ánimo. Para cerrar este intenso campo semántico mencionaré que incluye la *esperanza*, la confianza en poder alcanzar la metas. [298](#)

La actitud animosa, el hábito de la fortaleza, incluye la energía para emprender y la energía para mantener el empeño. En la actualidad se habla mucho de *resiliencia*, la capacidad para

soportar los embates de la fortuna y para recuperarse de los traumas. A esta capacidad se le ha llamado tradicionalmente *paciencia*, que es hoy una palabra miserablemente desprestigiada por unas connotaciones de sumisión, victimismo y debilidad. Ya que no la palabra, me gustaría al menos reivindicar el concepto. Para hacerlo comenzaré con la definición de Tomás de Aquino, que no es nada quejumbrosa: «Por la paciencia se mantiene el hombre en posesión de su alma.» Es, pues, la virtud de la personalidad libre. Aquino añade una descripción iluminadora: «Paciente es el que no se deja arrastrar por la presencia del mal a un

desordenado estado de tristeza.» La paciencia preserva al hombre del peligro de que su espíritu «sea quebrantado por el abatimiento y *pierda su grandeza*».

Aunque el apresuramiento de los artistas actuales parezca olvidarlo, la paciencia es, como la valentía, una actitud indispensable para la actividad creadora. En una de las cartas a su hermano Theo, Vincent van Gogh escribe: «Hay una frase de Gustavo Doré que yo he encontrado siempre muy bella: *Tengo la paciencia de un buey*. Veo en su interior algo bueno, una cierta honestidad resuelta; en fin, esa frase contiene muchas cosas: es una verdadera

frase de artista. *Tengo paciencia*, qué sereno es esto, qué digno.» Me produce gran emoción un texto del pintor japonés Hokusai, que hago leer a mis alumnos: «Desde la edad de 6 años tuve la manía de dibujar la forma de los objetos. A los 50 años había publicado una infinidad de dibujos, pero todo lo que he producido antes de los 70 no vale nada. A los 73 aprendí un poco acerca de la verdadera estructura de la naturaleza. Cuando tenga 80, por consiguiente, habré progresado aún más; a los 90 penetraré en el misterio de las cosas; a los 100 habré alcanzado, ciertamente, una etapa maravillosa, y cuando tenga 110, todo lo que haga, sea un punto o una

línea, estará vivo. Escrito a la edad de 78 años por mí, en otro tiempo Hokusai, hoy Gwakio Rojin: el hombre anciano loco por dibujar.»

5. La diligencia

La diligencia —que tiene relación con la fortaleza y con la creación— es la sabiduría del tiempo, a medio camino entre la precipitación y la postergación. Es el antídoto contra la pasividad y la inercia, que, como ha estudiado Julius Kuhl, hacen estragos en el dinamismo personal.^{[299](#)} Desde el punto de vista educativo me interesan mucho las investigaciones recientes sobre la

procrastinación, sobre el vicio de dejarlo todo para mañana. No es un simple aplazamiento, ni negarse a hacer una cosa. Es, sin duda, un tipo de pereza, pero acompañada de complejas tácticas dilatorias. El postergador toma la firme decisión de hacer una cosa mañana, decisión que volverá a ser aplazada con la misma resolución al día siguiente. Tiene, pues, una gran fuerza de voluntad para actuar en el futuro, pero una débil voluntad para el presente. Rita Emmett, en su divertido libro *The Procastinators Handbook*, enuncia una irrefutable «Ley de Emmett»: *El temor a realizar una tarea consume más tiempo y energía que hacerla tarea en sí*. Lo

curioso es que cuando alguien se libera de este tipo de «adicción al día siguiente», se encuentra realmente bien. La diligencia es un gran recurso.[300](#)

¿Por qué he empleado la anticuada palabra «diligencia» en la época de los aviones? Porque me interesaba aprovechar los enlaces semánticos que tiene. La palabra *diligencia* procede del verbo *diligere*, que significa *amar*. La diligencia es, por lo tanto, la actividad propia del amor, es decir, el ajuste de la actividad al cuidado de lo valioso. Es el objeto el que impone el ritmo debido, como saben todos los cuidadores, los educadores y los cultivadores de plantas. La ternura es una actividad

lenta, la decisión debe ser rápida. Diligencia es el hábito de adecuar nuestra acción a los valores. Para valorar lo que significa este hábito es útil pensar en lo que sucede cuando la justicia no es diligente. Una justicia procrastinadora es siempre una injusticia.

6. *La autonomía responsable*

¿Por qué la considero un recurso? Porque permite una libertad vinculada, que me parece indispensable para conseguir los grandes fines del ser humano. Queremos que los niños sean

responsables, es decir, que tomen las riendas de su vida pero de una determinada manera: sabiendo dar cuenta inteligentemente de lo que hacen y teniendo conciencia clara de las consecuencias de sus actos. En este hábito vuelven a unificarse la psicología y la prolongación moral de la psicología. Los niños aspiran a la autonomía, quieren sentirse actores de su vida, independizarse, y lo que necesitamos que aprendan es que la libertad no quiere decir «hacer lo que me da la gana», sino estar condenado — por usar la dramática formulación sartriana— a tener que elegir y a ser responsable de lo que se hace.

La educación de la responsabilidad resulta difícil en la actualidad, porque es víctima de una compleja *conjura de la irresponsabilidad* que presiona sobre la juventud, que, al final, acaba pagando las consecuencias. Me pasma el aplomo con que se repite una frase muy estúpida: «Tengo derecho a equivocarme.» Es como si alguien dijera: «Tengo derecho a estar enfermo.» Se tendrá derecho a elegir la propia vida, a dejarse guiar por las propias creencias, pero el error siempre será una mala consecuencia de un derecho, pero no un derecho en sí. Por otra parte, se está transfiriendo la responsabilidad a la sociedad, con lo

que la responsabilidad individual queda amortiguada. Hay un sesgo en la atribución de la causalidad, que favorece la culpabilización de los demás, de la situación, de la estructura social, y exonera al comportamiento privado de toda culpa. Por supuesto, la noción de culpabilidad ha sido ridiculizada por todo tipo de moralistas de pacotilla y de psicoterapeutas de tres al cuarto. Incluso los juristas han colaborado, sin duda con muy buena intención, en esta conjura, sobre todo al defender la preeminencia de la responsabilidad objetiva sobre la responsabilidad subjetiva. Una serie de teorías filosóficas y psicológicas están

negando la existencia de un sujeto permanente, con lo que yo no soy responsable de lo que «yo» hice ayer, porque no soy el mismo. Por último, la cultura occidental ha erigido en modelo un individualismo del sálvese quien pueda, que desvincula sin vincular después. Son temas de excesiva envergadura para tratarlos aquí. Me limito a resumir el contencioso y a defender que una *autonomía responsable* es un recurso indispensable para el buen vivir.[301](#)

7. La creatividad

Crear es hacer que algo valioso que

no existía, exista. Incluye la fortaleza, la diligencia, la «valentía», en el sentido que expliqué, pero añade un hábito especial. La inteligencia creadora descubre posibilidades en la realidad. Amplía por ello nuestro campo de acción. Satisface una universal aspiración. Todos queremos ser la ocasión de que algo bueno o bello o valioso suceda.

La creatividad está claramente relacionada con la resolución de problemas. No podemos resolver los problemas con que van a enfrentarse nuestros hijos. No los conocemos. Lo más que podemos hacer es favorecer en ellos el hábito de buscar posibilidades

donde parece que no las hay. Tal vez haya sido Erich Fromm quien ha subrayado de forma más enérgica la relación de la creatividad con el carácter y la felicidad. «La orientación creadora —escribe— es la base de la libertad, la virtud y la felicidad [...] El deseo de hacer uso productivo de sus poderes es congénito del hombre y su esfuerzo consiste, sobre todo, en eliminar los obstáculos que dentro de sí y en su derredor le impiden seguir su inclinación.»[302](#) Si queremos hacer desdichada a una persona sólo tenemos que impedirle ejercer esas capacidades, imposibilitarla.

Aunque no suele reconocerse, creo

que la *generosidad* es un componente de la verdadera creación. El creador es dadivoso por desbordamiento. (Ya sé que ha habido creadores miserables, peseteros o ferozmente egoístas, pero tal vez no fueran verdaderos creadores, sino sólo grandes artistas, que es otra cosa.) El lenguaje nos da de nuevo muestras de su perspicacia. *Generoso* procede de la misma raíz que *engendrar*. Es el que produce mucho y da mucho, por eso las tierras pueden ser generosas, por su fertilidad. Era lo que significaba antiguamente la palabra *felix*, antecedente de nuestra *felicidad*. Otro enlace magnífico. Los geógrafos hablaban de *felix Arabia*, la fecunda y

rica Arabia. Jankélévitch describe la generosidad como «iniciativa, genialidad, improvisación aventurera, gasto creador, y sobre todo como capacidad de reducir las cosas a lo esencial. La grandeza del alma ve la grandeza, la amplitud de alma ve la amplitud; la altura del alma ve alto y lejos, al contrario que los pulgones que no ven más allá de la punta de su nariz de pulgones, ni más allá de su brizna de hierba y de sus pequeños beneficios: la óptica microscópica de los avaros, de los miopes y de los pulgones resulta así abandonada por las vastas panorámicas del magnánimo».[303](#)

Resulta chocante la contundencia de

Fromm: «Nada hay más conducente a la virtud, en el sentido humanista, que la experiencia de gozo y de felicidad que acompañan a toda actividad productiva. Todo aumento en gozo para el individuo que una cultura puede proporcionar contribuirá más a la educación ética de sus miembros que todas las amenazas de castigo y las prédicas en favor de la virtud». [304](#) Sin embargo, la psicología actual ha dedicado enorme atención al sentimiento frutivo que acompaña a las actividades creadoras. Lo llaman «sentimiento de flujo (*flow*)» [305](#) y este sentimiento enlaza con el recurso del que voy a hablar a continuación.

El desarrollo de la inteligencia

creadora debe ser el centro de una *pedagogía de la posibilidad*. Contra la tiranía del «hay» eleva la bandera del «pero podría haber». En eso consiste la creación. Cuando hay una confabulación para convencernos de la impotencia, la inteligencia tiene que recuperar su capacidad de liberación.

8. La alegría

El carácter es la personalidad aprendida. ¿Tiene sentido decir que la alegría se aprende? He hablado del tono hedónico positivo como un rasgo temperamental. Hay niños que nacen viendo el mundo como fuente de

recompensas. Son bienaventurados.

Pero ahora me estoy refiriendo a un rasgo de carácter. Creo, en efecto, que hay un aprendizaje de la alegría.

Pero, ¿a qué llamo *alegría*? La alegría es la gran experiencia positiva, una experiencia de plenitud. Bergson, con magnífica agudeza, distinguió entre placer y alegría. Escribió: «Los filósofos que han especulado sobre la significación de la vida y sobre el destino del hombre no han subrayado de modo suficiente que la naturaleza se ha tomado el trabajo de informarnos sobre ello. Nos advierte con un signo preciso que nuestro destino se está realizando. Este signo es la alegría. Digo la alegría,

no el placer. El placer no es más que un artificio imaginado por la naturaleza para obtener del ser vivo la conservación de la vida. Pero la alegría anuncia siempre que la vida ha triunfado, que gana terreno, que ha conseguido una victoria. Toda alegría tiene un acento triunfal.»[306](#) Recuerde las dos grandes aspiraciones humanas de las que tanto he hablado: el bienestar y el aumento de posibilidades. Simplificando mucho, el placer correspondería a la primera y la alegría a la segunda. Hay placeres tristes. Hay alegrías que se sobreponen a dolores. Bergson, Sartre, Fromm relacionaron la alegría con la creación. Y el gran

Spinoza, el judío cetrino pulidor de lentes, lo expresó en una frase genial: «Cuando el hombre siente su propio poder, se alegra.»³⁰⁷ El sentimiento de flujo, la intensidad del juego, la consecución de las metas, producen alegría. Si los enamorados sólo sienten el placer sexual, sin alegría, no están enamorados. Ya lo dijo el *Cantar de los cantares*, esa maravillosa introducción al sexo amoroso: «Ven junto a mí, que mi lecho es alegre.»

¿Por qué la *alegría* es un gran recurso? No sólo porque es una experiencia de felicidad, sino porque amplía las capacidades del ser humano. En todas las culturas que he estudiado,

la alegría está relacionada con la actividad. Por ejemplo, los ilongot la consideraban como fuente de energía para el trabajo, y se manifiesta en ganas de moverse —«dar brincos de alegría»—, de cantar, de explorar.[308](#) Alfonso X, al explicar por qué el rey debe dar galardón a los hombres que obran bien, dice: «ca estas son cosas que alegran y esfuerzan los corazones nobles para hacer todavía mejor». Hay, en efecto, estudios que muestran que la alegría es generosa.[309](#)

La alegría amplía el ánimo, es decir, lo contrario de la angustia, que lo oprime. Ésta es una metáfora ubicua. San Isidoro dice en sus *Etimologías* que

leticia «*imponitur a dilatatione coráis, ac si diceretur latitia*». Alegría (*laetitia*) se dice por la dilatación del corazón, como si se dijese amplitud (*latitia*).³¹⁰ El gran Covarrubias proporciona una definición preciosa: «La alegría es propio dilatar, que como nace de la consecución del deseo se ensancha y abre el corazón para recibir la cosa amada.» Spinoza ya había descubierto la relación entre la alegría y el amor: «El amor es la alegría puesta en relación con su causa.»

La alegría es, pues, sentimiento de dilatación, de ampliación, de fertilidad. Terminaré con un proverbio de los ilongot que he mencionado antes.

«*Unngasingasi ma pagi nu man'uden 'amunga 'un gruyuk ma rinawatu.*» Las plantas de arroz prosperan bajo la lluvia, como si sus corazones fueran ampliados por la alegría. Mi corazón de horticultor se esponja con esas cosas.

9. La sociabilidad

Al estudiar el temperamento, mencioné la sociabilidad como uno de los rasgos innatos del niño. Nacemos como puntos de actividad consciente en una red. Al final de los finales, una persona vale lo que valen sus relaciones. Hay niños que buscan la compañía y niños que la rehúyen. A

partir de ese rasgo o en contra suya, se debería construir un sistema de buenas relaciones con los demás. Ya hemos visto la importancia que tienen para el niño las relaciones con sus compañeros. La timidez, la agresividad, la desconfianza, el miedo bloquean la sociabilidad. Esto es grave porque necesitamos vivir en sociedad. Elbl-Eibesfeldt ha puesto de relevancia la necesidad de vinculación del ser humano y hasta qué punto es necesario reforzar los sistemas de comunicación.[311](#)

A los modernos, criados en el supermercado de la individualidad, nos resulta sorprendente que Aristóteles

dedicara una gran parte de su *Ética* al estudio de la amistad. Nos parece un fenómeno puramente psicológico, afectivo, sin repercusiones éticas. No lo pensaron así los antiguos. «La amistad —estudia Dugas— tiene un lugar importante en la historia de las ideas morales. Es anterior a la justicia. Los pueblos y los individuos practicaron el amor mucho tiempo antes de conocer el derecho. En el origen de la sociedad, la amistad existe sin la justicia incluso le impide nacer, y cuando ha nacido entra en lucha con ella. Así, de una manera indirecta y a la fuerza, prepara el advenimiento de la justicia. La justicia es, en efecto, la amistad

generalizada.»[312](#)

La sociabilidad supone una aptitud para la convivencia. Se basa en una creencia básica, tal vez ahora en crisis: que las otras personas pueden ser fuente de satisfacciones 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. Aumentan en todas partes los solitarios por gusto. A pesar de ello, más del 95% de las personas cree que la felicidad procede de las relaciones amorosas. Desde el punto de vista subjetivo, la sociabilidad supone la aceptación vivida de un

irremisible hecho objetivo: no podemos vivir sin los demás. Salvo el anacoreta que vive en el desierto, el eremita, ese cactus a lo divino, todos vivimos a costa de los demás. Y si no lo reconocemos, caemos forzosamente en la impostura. Suelo recomendar a mis alumnos que mediten en lo que supone abrir el grifo y ducharse por la mañana con agua caliente. El agua y el gas no llegan a su casa por una acción mirífica. La sociabilidad se prolonga virtuosamente con la solidaridad. Uno de los aspectos más novedosos de las modernas psicologías del desarrollo es su interés por las conductas prosociales, es decir, aquellas que buscan el bien de otras

personas sin beneficio directo propio. Todos necesitamos estar amparados por una cálida red social.

Nuestra felicidad depende de que sepamos integrarnos en un proyecto social, que sepamos colaborar, entendemos, querer, ser queridos, comunicamos. La sociabilidad es la virtud que se encarga de todo eso.[313](#)

Una última cosa que no podemos olvidar la urbanidad es el comienzo de la sociabilidad, es el conjunto de hábitos necesarios para vivir en sociedad, en la urbe. La zafiedad, la grosería, la brusquedad, la suciedad, son obstáculos para la convivencia.

10. La compasión

Ya he explicado que compadecer es sentirse afectado por el dolor de los demás. Es el fundamento de la solidaridad. Los niños comienzan a sentirla espontáneamente a los 24 meses y poco después se les ocurren conductas de ayuda.[314](#) Ya he dicho que los niños que sufren maltrato suelen padecer un déficit de compasión.[315](#) La compasión es un ejemplo fantástico para aclarar todo el sistema de virtudes. Comienza con un sentimiento, pero se prolonga en un hábito, como nos explicó Rousseau. Además, es universalmente valorada. Para los budistas es la actitud espiritual

fundamental. Buda creía, como la mayor parte de los pensadores y hombres religiosos indios posteriores a los Upanihads, que todo es dolor. Descubrir esta desesperada verdad era la máxima demostración de sabiduría. De ella brota, como una flor consoladora y triste, la compasión universal. Las religiones del libro —judaísmo, cristianismo, islamismo— también han dado gran importancia a la misericordia, divina o humana. Y es muy sorprendente que los primeros códigos jurídicos considerasen que no podía haber justicia sin compasión.[316](#)

La compasión no es simplemente un sentimiento, sino un hábito operativo.

De ella, aunque no sólo de ella, fluyen las conductas prosociales: colaborar, ayudar, consolar.[317](#)

Una última pregunta. ¿Por qué va a ser un recurso personal la compasión? A primera vista parece más bien un incordio, un obstáculo. Si sufro no sólo por lo que me sucede a mí sino también por lo que les sucede a los demás, mis probabilidades de felicidad disminuyen. No es así. La compasión incita a una conducta de cuidado, de lucha mancomunada contra el dolor, de la que todos resultamos beneficiarios. Al hablar de recursos personales hemos de tener en cuenta que nuestra suerte se dilucida en dos campos de juego: el

íntimo y el social. Recordaré otra vez la frase olvidada de Ortega: Si no salvo mi circunstancia, no me salvo yo.

11. El respeto

Respeto es el sentimiento adecuado hacia todo lo valioso. Como ocurre con todos los sentimientos necesarios, debemos asegurar mediante un hábito lo que no podemos confiar a las intermitencias del corazón. Como en el caso de la compasión, es un recurso cuando se universaliza. Necesitamos respetar y ser respetados. Nuestro modo de vivir se basa en el reconocimiento que los demás hacen de nuestra

dignidad. Eso es el respeto. Y, también, en el reconocimiento que hacemos cada uno de nuestra propia dignidad. El respeto —conducta que merece todo lo digno: cuidado, protección, fomento— no sólo impone deberes hacia los demás, sino hacia nosotros mismos, lo que resulta sorprendente. Suele decirse que nadie puede tener deberes hacia sí mismo, sino sólo hacia los demás. Me parece una falacia lógica y ética. Si la dignidad de una persona me exige no tratarla indignamente, por ejemplo, humillándola o anulando su libertad, ese principio rige conmigo mismo: tampoco yo puedo humillarme mediante el encanallamiento o limitar mi libertad

mediante la adicción a las drogas. Así son los principios. Se aceptan o no se aceptan. Lo que no se puede es aceptarlos sin la reciprocidad correspondiente.

La psicología contemporánea habla mucho de autoestima. Este sentimiento tiene una última raíz en el respeto. Cuando todos los recursos psicológicos fallan, cuando mi comportamiento, o mis condiciones, no permiten ninguna autoestima, surge como gran ímpetu salvador la idea de dignidad. Una idea que es independiente del comportamiento. Yo, como persona, soy intrínsecamente valioso, a pesar de mi desastrosa conducta. Esta idea, en la que

se basa toda nuestra ética, me parece tan importante, innovadora, antinatural, que la considero un salto ontológico. Gracias a ella, nuestra especie ha pasado de definirse como «animales racionales» a definirse como «animales dotados de dignidad».[318](#) Ha sido un gran invento.

La acción que deriva del respeto es el cuidado. La civilización del cuidado que recomiendo se basa, inexorablemente, en un respeto activo.[319](#)

12. Sentido de la justicia

De nuevo, un sentimiento se

prolonga en una virtud. Parece ser que el sentimiento de la justicia se da espontáneamente en los niños, que saben distinguir las transgresiones a un reglamento de las transgresiones a la justicia.[320](#) La noción de justicia — como equilibrio, como igualdad, como reconocimiento, como ayuda— ha aparecido en todas las culturas. Se basa, posiblemente, en el concepto de reciprocidad, que tan cuidadosamente han estudiado los antropólogos.[321](#)

La justicia tiene un aspecto contable y un aspecto creador. El contable atiende a la equidad. El creador se encarga de ampliar los derechos y, a través de ellos, las posibilidades

humanas. En eso tenía razón Dugas, en el texto que cité hace unas páginas, es el amor el que dirige a la justicia. Es, por ello, una energía que amplía las posibilidades de todos nosotros. El derecho nos lo demuestra. Tener un derecho me permite poder realizar actos que serían imposibles si tuviera que limitarme a mis propias fuerzas. El derecho a la educación, a la sanidad, a la vida dicen precisamente esto: que podré educarme o acudir a un médico o sobrevivir aunque no tenga medios para hacerlo. Gracias a un sistema de colaboración y reciprocidad social que se articula a través de la maravillosa creación de los derechos.[322](#)

Sociabilidad, compasión, respeto y justicia son los grandes hábitos que hacen posibles la dignidad de la convivencia, lo que he llamado «felicidad política».

Al terminar me asalta una duda. ¿No debería haber incluido entre estos recursos fundamentales el *sentido del humor*? Es desde luego un gran recurso. Nos permite tomarnos en serio las cosas serias, pero reímos de todas las demás, incluidos nosotros mismos. Es una risa tierna y consoladora. Pero no, no hace falta añadir un nuevo apartado para hablar del sentido del humor, porque es una de las más atractivas demostraciones de la sabiduría.

CAPÍTULO 11

LA

PERSONALIDAD

ELEGIDA

64. Dos carencias de las teorías de la personalidad

Estamos llegando al final del modelo, y me gustaría saber si el lector continúa aquí o se ha perdido. Le recordaré el camino por si acaso. He estudiado la personalidad recibida (cap.

6) y la personalidad aprendida (caps. 7, 8 y 9). El carácter es una fuente de ocurrencias y de posibilidades. Supone, en la vida personal, lo mismo que el talento de escritor en la vida artística. No es una propiedad estática, sino un principio dinámico. El sujeto tiene que pasar de la posibilidad a la acción, convertirse en autor de la propia biografía o de la propia obra. Entre las posibilidades que se tienen es preciso elegir.

Muchos psicólogos piensan que lo que he llamado carácter es el último nivel del estudio de la personalidad. Otros, incluso, retrocederían hasta el nivel temperamental. Me parece un

error. En un libro que tuvo gran repercusión, Walter Mischel advirtió sobre la escasa correlación que hay entre los rasgos de personalidad, tal como se estudian tradicionalmente, y el comportamiento. Supuso que habría que buscar otro elemento que influyera en la conducta. Era fácil de encontrar: la situación. El comportamiento sería el resultado de la interacción entre la personalidad y la circunstancia.[323](#)

William Allport, pionero en estos estudios, lo había dicho hacía muchos años: «Con mucha frecuencia, los rasgos de personalidad se activan en unas situaciones y no en otras.»[324](#)

Tampoco creo que esta mezcla —

aproximadamente al 50 %

de personalidad y situación explique bien el fenómeno del comportamiento. Sólo una visión mecanicista de la psicología, que sistemáticamente tiene que evitar hablar de libertad, puede reducir las explicaciones de la conducta a este cóctel de determinismos. Como he intentado mostrar en varias publicaciones, la inteligencia humana permite una serie de liberaciones, una elección de los modos de actuar y, a través de ellos, de los modos de ser. Por esta razón creo que es preciso admitir una tercera etapa en la personalidad, que es la personalidad elegida. [325](#)

Las teorías de la personalidad, al

menos hasta donde las conozco, no se enfrentan claramente con el problema de las relaciones entre personalidad y comportamiento. ¿Deriva la acción de la personalidad humana como deriva el comportamiento animal de la suya? ¿Es un acto algo así como un estornudo de la personalidad? Hay un segundo problema que tampoco tratan, supongo que por la división y recelo que hay entre las distintas especialidades psicológicas. En la American Psychological Association, la famosa APA, hay cuarenta y nueve divisiones, cada una de las cuales habla un lenguaje. El problema al que me refiero es el que plantea la relación entre personalidad e

identidad personal. ¿Son lo mismo? Los adolescentes, dicen todos los expertos, andan a la búsqueda de su propia identidad. La adolescencia va a ser el momento reflexivo en que uno se encara con su carácter, su situación y sus posibilidades. Es lógico que resulte una etapa complicada. Harter transcribe el autorretrato de una chica de quince años:

«¿Qué tipo de persona soy? ¡Es difícil de decir! Soy sensible, afable, extravertida, popular y tolerante, aunque también puedo ser tímida, introvertida o, incluso, repelente. ¡Repelente! Me gustaría ser más simpática y tolerante todo el tiempo. Ése es el tipo de persona

que quiero ser, y me siento decepcionada cuando no lo soy. Soy responsable, incluso estudiosa de vez en cuando, pero, por otra parte, también soy un poco holgazana, porque no eres popular si pareces una empollona. Soy bastante divertida, sobre todo con mis amigos, y a veces soy escandalosa. En casa, con mis padres, me encuentro más nerviosa, porque esperan que saque sobresalientes. No entiendo cómo puedo cambiar de humor tan rápidamente. ¿Cómo puedo ser divertida ahora, estar nerviosa al minuto y luego ser cáustica? ¿Cuál de esos caracteres es el mío? A veces siento que actué de manera falsa, especialmente delante de los chicos.

Empiezo a flirtear y a hacerme la graciosa, pero luego todo el mundo, en serio, todo el mundo me mira como si estuviese loca. En esos momentos me doy cuenta y me da vergüenza, y suelo cerrarme en mí misma, y ya no sé quién soy de verdad. ¿Es que sólo intento impresionarlos, o qué? De todas maneras, no me importa lo que piensen. Mejor dicho, no quiero que me importe. Sólo quiero saber lo que piensan mis amigos más cercanos, porque con ellos puedo ser yo misma. No puedo serlo con mis padres; ellos no me entienden. ¿Qué saben ellos de la vida de los adolescentes?»»[326](#)

Así pues, a partir del carácter, a

cada persona se le presenta el problema de elegir su modo de actuar y su identidad. Ambas cosas van a componer su personalidad elegida. Trataré brevemente ambos asuntos.

65. La difícil búsqueda de la identidad

Los psicólogos del desarrollo, pero no así los psicólogos de la personalidad, hablan del «sistema del yo». Se trata de la comprensión que una persona tiene de sí misma, de los roles con que se identifica, de los valores culturales o morales que acepta. La idea que uno tiene de sí mismo es un

componente real de la personalidad.[327](#) Es una de las creencias fundamentales que va a intervenir en la definición del carácter. Va a determinar los modos de sentir y de actuar y, en último término, va a permitir la emergencia de nuevos hábitos afectivos, cognitivos y operativos, es decir, si cambia la identidad, puede cambiar el carácter.

Los adolescentes —y también los adultos que no se han resignado a la facticidad— suelen distinguir entre su yo real y su yo ideal. Esta división puede causar problemas si existe una excesiva diferencia entre ambos, o si el yo ideal está falseado.[328](#) ¿Qué le sucede a una chica anoréxica? Que su

aspecto ideal está equivocado y le va a introducir en una dinámica destructiva. El adolescente imagina aquello en que le gustaría convertirse y aquello en lo que teme convertirse.[329](#) Es una opción arriesgada, en la que sólo va a poder contar con los recursos que tenga a su disposición: personales y sociales. Cada cultura proporciona modelos que pueden ser constructivos o destructivos. El acercamiento de muchos adolescentes a conductas de riesgo, las drogas por ejemplo o el sexo precoz, depende de los modelos impuestos —o al menos propuestos— por la sociedad.[330](#) Una vez más nos tropezamos con la inevitable interrelación de elementos

personales y sociales en la evolución de la personalidad.

Lo cierto es que el adolescente se encuentra con su personalidad aprendida —el resultado de su matriz personal y de los hábitos— y tiene que decidir lo que hace con ella. El psicólogo canadiense James Marcia cree que los cambios durante la adolescencia se entienden mejor si se dividen en tres fases: deconstrucción, reconstrucción y consolidación. Es decir, inicialmente el adolescente se enfrenta a sus propias contradicciones, intenta resolverlas, y al final desarrolla una teoría del yo más integrada, su identidad.^{[331](#)} No es de extrañar que durante este período

muchos padres se sientan confusos y vapuleados.

La sociedad occidental actual ha dificultado y vuelto más urgente la búsqueda de la identidad, porque propugna una individualización feroz. No hay roles sociales, no hay identidades definidas, no hay modelos morales, hay un contradictorio politeísmo de valores y cada cual tiene que elegirse de arriba abajo. «El tipo occidental de sociedad individualizada nos habla de la necesidad de *buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas.*» Por ejemplo, no tenemos un modelo aceptable de relaciones de pareja, no

existe una clara idea de en qué consiste ser hombre y ser mujer, y la única solución es que cada cual resuelva el problema a su manera.³³² En un mundo donde el trabajo se hace inestable, se nos pide que cada cual se haga su propia biografía laboral a la carta. Se recomienda, en suma, una especie de bricolaje vital. Este tipo de libertad produce la angustia de la posibilidad, que empuja a mucha gente, como reacción, a buscar identidades monolíticas, religiosas, políticas o nacionales. Es lo que Fromm llamó «miedo a la libertad». Sufren la misma inquietud que hizo a una niña preguntar lastimosamente a su maestro:

«¿Entonces hoy también tenemos que hacer lo que queremos?»

Nunca se ha exigido tanto al individuo como ahora. Al poseer más libertad, al estar obligado a inventar su vida sin manual de instrucciones, tendrá que estar decidiendo continuamente. Por eso resulta tan urgente que nuestros niños aprendan a vivir esa autonomía, llena de posibilidades y de riesgos.

66. La personalidad y la acción

Algunos especialistas sugieren que el modo como una persona organiza la acción y se expresa en ella permite una

interesante perspectiva sobre su personalidad.³³³ En consecuencia, el concepto de «meta» está teniendo cada vez más influencia en las teorías psicológicas, bajo nombres distintos: *current concern*,³³⁴ *personal striving*,³³⁵ *Ufe task*³³⁶ o *proyecto personal*, que es el que prefiero.³³⁷

Estos autores estudian la función que ejercen el proyecto, la meta, los valores en la conducta y, a través de ella, en la personalidad. Actúan como criterios de referencia, con los que se va comparando la acción. Uno de los aspectos relevantes es la perseverancia con que se mantienen los proyectos y la conducta encaminada a ellos, aspectos

sobre los que ya he hablado al estudiar el temperamento y los hábitos operativos. No voy a repetir lo dicho, porque ahora nos movemos en un nivel superior, en el que no nos interesan tanto la capacidad como la realización.

Una personalidad elegida se define por tres elementos:

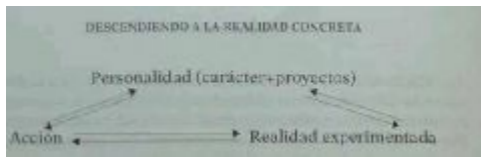
1. Su proyecto vital.

2. La negociación con su propio carácter.

3. La negociación con la realidad.

Un ejemplo de relevancia histórica. Francisco de Asís era un joven alocado, vanidoso y superficial. A partir de su conversión religiosa, su proyecto vital,

su forma de comprenderse a sí mismo y de entender la realidad entera cambia radicalmente. Quiere cambiar aspectos de su carácter. Es esta última decisión la que define la personalidad del Francisco? Lo explicaré mediante un triángulo de interacciones:



Aquí vemos una estructura sistémica, en la que los tres nodos se influyen entre sí. La personalidad determina la acción, y es determinada por ella, y ambos elementos influyen en la realidad —y en

la experiencia que se tiene de ella— en un dinamismo plural y recíproco.³³⁸ El adolescente o el adulto elige por ejemplo un proyecto atlético, que le impone unas acciones de entrenamiento y competición. La constancia en el empeño influye en la personalidad, y el modo de sentir el resultado de sus esfuerzos va a influir en su conducta, y en consecuencia en su constancia y en la huella dejada en su personalidad. Si lo percibe como triunfo, le será más fácil perseverar. Si lo interpreta como fracaso, le costará más hacerlo.

67. La palanca de la

liberación

Las metas y los proyectos son anticipación de valores. Mediante ellos pretendo conseguir algo que me parece valioso: bello, placentero, útil, lo que sea. Captamos los valores mediante nuestras experiencias afectivas. Si no tuviéramos deseos ni sentimientos no tendría sentido para nosotros hablar de esas cualidades de lo real. La gran innovación de la inteligencia humana, lo que la sitúa a un nivel distinto del comportamiento animal es su capacidad para dirigir la acción no sólo mediante los *valores sentidos* en la emoción o el deseo, sino mediante *valores pensados*,

es decir, valores que reconoce sin sentirlos. Pondré un ejemplo muy elemental. No hay que explicarle el valor del agua a un sediento, porque lo está experimentando acuciantemente en su sed. Pero suponga el lector que un nefrólogo le recomienda beber al día cinco litros de agua para proteger su riñón. En ese caso no va a experimentar el valor del agua, porque tendrá que beber sin sed, lo que es una tarea ardua. Beberá porque conoce el valor de ese acto, aunque no lo sienta. Este doble modo de guiar la acción —mediante valores sentidos y mediante valores pensados— es la gran palanca de nuestra liberación. Cuando hice tanto

hincapié en el automatismo del deber, al hablar de la nueva voluntad, me estaba refiriendo a esto. El deber es el hábito de guiar la propia acción por valores pensados. Para apurar la metáfora, como hacen los malos escritores, es el fulcro donde se apoyan los valores pensados para pasar a la acción.

Esta relación entre experiencia afectiva y valores es lo que hace necesaria una *educación afectiva*. Su finalidad es llegar a vivir los valores que previamente sólo podía pensar. Es triste tener que hacer por deber lo que se podría hacer por entusiasmo, decía Ortega. Los profesores sabemos que para enseñar tenemos que seguir dos

pedagogías: la de la razón y la del sentimiento. Debemos explicar lo que sabemos y explicar también nuestros entusiasmos. La primera, les proporcionará el conocimiento. La segunda, el ánimo para conocer. Me habría gustado transmitirle en este libro el asombro, el interés, la preocupación o la fascinación que me produce lo que estoy estudiando: la gran navegación de una vida.

La calidad de los valores elegidos acabará determinando la calidad del proyecto, de la personalidad y de la vida entera. Los hábitos operativos integrados en el carácter sólo nos ponen en buenas o malas condiciones para

seguir nuestros proyectos, pero la dignidad del proyecto depende de la dignidad de sus valores.

69. La creación artística como ejemplo

En el origen de una obra artística hay siempre un proyecto. El escritor o el pintor tiene unas habilidades literarias o pictóricas imprescindibles, pero, en último término, lo que da calidad a su obra es la calidad de su criterio de selección. Un gran escritor con mal gusto hará obras mediocres. Monet no era mejor pintor que los pintores historicistas del siglo XIX, pero su

criterio artístico, lo que definía su proyecto, era de superior calidad. Monet quería describir la aventura luminosa de la realidad.

En el proyecto vital sucede lo mismo. La calidad de la vida depende de la calidad del criterio que utilizemos.

70. La estructura del proyecto

El proyecto es, ante todo, una apertura de posibilidades. Lo real no nos basta. Nos sostiene, nos impulsa, nos limita, pero no nos basta. La inteligencia inventa sin *parar posibilidades reales*, que no son

fantasías, sino ampliaciones que la realidad admite cuando la integramos en nuestros proyectos. El mar, gran obstáculo, *puede* convertirse en medio de comunicación, si invento el barco. Y el ligero aire puede *aguantar nuestro peso*, si invento el avión. El agua del río *puede* convertirse en luz, tras saltar por la presa, y la imponente montaña en catedral. La realidad entera queda en suspenso esperando que el ser humano acabe de darla a luz.

También yo, como ser real, con mi biología y mi memoria, con mi carácter, tan real que se me impone a veces como una condena, estoy en esa situación. Soy lo que soy y mis posibilidades. Un

híbrido, pues, de realidad e irrealidad, de presente y futuro, de actualidad y posibilidad. La riqueza de posibilidades depende de los recursos que tenga. Éste es el punto en que todo lo dicho adquiere su pleno sentido. Hay niños a los que hemos reducido tan dramáticamente sus recursos que su ámbito de posibilidad va a estar minúsculo.

Las posibilidades pensadas enlazan con la acción mediante los proyectos, que son por ello eslabón esencial en el comportamiento voluntario. Los inventamos sin parar: escribir una novela, ir al cine, fundar una familia, montar un negocio, saltar en paracaídas,

tener un hijo.

Al principio de este libro le hablé de la inteligencia computacional y del uso de esa inteligencia, y tengo que retomar la idea. Todas las operaciones mentales se reorganizan al integrarse en proyectos. La realidad entera, la mía también, se amplía, dando de sí nuevas posibilidades, y en esta expansión universal, que me produce una intensa euforia, también resulta transformada nuestra inteligencia computacional, cuyas capacidades podían adormecerse sin este nuevo impulso. Embarcada en proyectos rutinarios se convertirá en inteligencia rutinaria; embarcada en proyectos creadores, se convertirá en

inteligencia creadora. La inteligencia crea herramientas que cambian la propia inteligencia. Una inteligencia muda creó el lenguaje, sin el que ahora no podemos pensar. Esta capacidad de obrar sobre sí mismo, pertenece también a la esencia del *pensamiento sistèmico*.

Una vez entregado el control al proyecto, éste reorganiza toda la conducta, afina los sentimientos, amplía la capacidad de actuar, dirige la formación de capacidades. No me cansaré de repetir que el entrenamiento es una de las exclusivas humanas. Diseño una meta y creo los medios que me permitirán alcanzarla. Monet tuvo que inventar un modo veloz de pintar,

para poder realizar su proyecto de captar las variaciones de la realidad que acompañaban a las variaciones de la luz.

No me importa repetirme, dada la trascendencia del asunto: la calidad del proyecto depende de la calidad de los y valores que pretende realizar. Hace unos años apareció en la prensa alemana la gimoteante carta del ingeniero que diseñó los hornos crematorios de los campos de concentración nazis. Se quejaba de que nadie había reconocido su pericia técnica. No era fácil hacer desaparecer un millón de cadáveres. No sé si reír o llorar ante este ejemplo de la estupidez humana.

71. Tres proyectos fundamentales

Hay tres proyectos fundamentales que conviene recuperar en este punto, porque definen el progreso de la humanidad: la libertad, la felicidad y la dignidad. Gracias a ellos nos seducimos a nosotros mismos desde lejos. La estructura circular de este libro, que intenta copiar la estructura circular de la realidad, emerge de nuevo. Lo que al principio fue una gran aspiración se ha concretado en un proyecto que acabará dando a luz los recursos necesarios para su realización. Desde el comienzo de los

tiempos, el hombre sintió el afán de volar. Temió a los reptiles y envidió a los pájaros. Atraído por el proyecto — es decir, impulsado por la atracción del fin— se las ingenió para inventar el ingenio que cumpliría su deseo.

Espero que a estas alturas no le escandalice leer que la libertad es un proyecto. ¿No es la característica fundamental del ser humano? No. Es, en todo caso, su posibilidad fundamental. El ser humano nace sometido a todo tipo de determinismos, biológicos y sociales. Pero ha alumbrado un proyecto de liberación. Aspira a la autonomía.

Todos los seres sensitivos viven situaciones que desearían prolongar o de

las que anhelan zafarse. El animal sólo actúa para salir del paso, por eso, como han mostrado los etólogos, los comportamientos instintivos son procesos dirigidos paso a paso por los estímulos. Son empujados por la espalda, no atraídos por un ideal. Mediante los proyectos, que anticipan una situación deseable, el ser humano consigue inventar nuevos modos de resolver la situación, modos entre los que puede escoger el mejor. Con ello se libera de la clausura de la situación y puede dirigir su comportamiento hacia metas más distantes, ampliar, sensatas o disparatadas, rutinarias o utópicas.

Pues bien, la meta más lejana de

todas, la que va a impedir que nos encerremos en cualquier situación como si fuera la definitiva, va a ser la felicidad. Semejante proyecto va a llenar la vida del hombre de decepciones y también de ánimos. Recuerde —estamos en páginas de resumen— que la felicidad es la armoniosa satisfacción de dos grandes motivaciones: el bienestar y la grandeza. No es algo que se pueda buscar directamente. No podemos levantarnos por la mañana y echamos a la calle para buscar la felicidad. La felicidad es el resultado de otras actividades, de las que proporcionan bienestar y amplitud. No jugamos para ser felices, sino que

somos felices jugando.

Nuestra felicidad es la propia de un ser esencialmente social. De aquí surge el tercer gran proyecto, que también puede sorprender: la dignidad. ¿No es la dignidad una propiedad esencial, inexorable, imprescriptible del ser humano? ¿No es, precisamente, el valor intrínseco que tenemos cada uno de nosotros y que nadie nos puede arrebatar? Esta idea fue mantenida fundamentalmente por las religiones, y debemos estarles agradecidos por esta inmensa sugerencia. Pero desde la sobriedad científica, en la que nos instalamos para evitar perdemos en peleas dogmáticas, el ser humano no es

más que el más inteligente —y también el más cruel— de los animales. Tiene una peculiaridad: su inteligencia le convierte en una esencia abierta. *Nicht festgestelltes Tier*, animal no fijado, lo llamó Nietzsche. Es lo que es, más sus posibilidades. El espiritado Pico della Mirándola ya lo dijo grandilocuentemente en su *Oración sobre la dignidad del hombre*, en la que hace decir a Dios:

› «No te dimos ningún puesto fijo, ni una faz propia, ni un oficio peculiar, ¡oh, Adán!, para que el puesto, la imagen y los empleos que desees para ti, los tengas y poseas por tu propia decisión. Para los demás, hay una naturaleza

constreñida dentro de ciertas leyes que les hemos prescrito. Tú, no sometido a ningún cauce angosto, te definirás según tu arbitrio, al que te entregué. Ni celeste ni terrestre te hicimos, ni mortal ni inmortal, para que tú mismo, como modelador y escultor de ti mismo, más a tu gusto y honra te forjes la forma que prefieras para ti. Podrás degenerar a lo inferior, con los brutos; podrás alzarte a la par de las cosas divinas, por tu misma decisión.»

Pues bien, tras una larga historia de ensayos y errores, la Humanidad ha concebido un proyecto genial. Definir al ser humano como un ser dotado de dignidad. El concepto de dignidad,

obviamente, no es natural. No es más digno el chimpancé que el gorgojo de la lenteja, de la misma manera que no es más digno el siete que el veintisiete. La dignidad es un concepto constituyente. «Nosotros, miembros de la especie humana, nos declaramos y reconocemos como dotados de dignidad, es decir, poseedores de un valor intrínseco, con independencia de nuestras capacidades, creencias, e incluso comportamiento. Éste es nuestro gran proyecto, que nos introduce a todos en un sistema de creación compartida, en el que todos somos necesarios. Aparece aquí el último gran círculo de la realidad. Buscando su felicidad, el ser humano

encuentra la nobleza, que acaba convirtiéndose en componente imprescindible de su felicidad.»

72. Despedida

Aquí termina la gran novela de la infancia. La crónica de la tenacidad de crecer. Si tuviéramos talento para percibir lo maravilloso, quedaríamos fascinados por ese cotidiano milagro que sucede ante nuestros ojos. Un niño nace y con él emerge un mundo. Fantástica cosmogonía. Ahora ya sabemos que se crece en edad y que se debería crecer también en posibilidades. La *psicología emergente* que propongo

—y que habría que escribir poéticamente— tiene que completarse con una *pedagogía de la posibilidad y la creación*. Frente a una cultura de la impotencia, que se rige por lemas miserables —«así es la vida», «no hay más cera que la que arde», «piensa mal y acertarás»— el niño nos reclama una cultura del ánimo y la grandeza. Cada vez que dice: ¡Mira lo que hago!, nos está indicando una forma de vivir, circense y estimulante. Se siente orgulloso de su acción y quiere que los demás compartan su orgullo.

Pero el niño entra en un mundo adulto escaldado y escéptico, resabiado sin haber sido sabio, que no escucha su

mensaje. Intoxicados por el desencanto o la decepción, los mayores imponen su sensatez cansada a los pequeños. Les transmiten la idea de que somos seres miserables, lobos perspicaces consumidos por mil pequeñas gulas, y que hay que afilar los colmillos para sobrevivir. La profecía acabará por cumplirse si no lo remediamos. La depresión, que ha sido siempre un mal de adultos, se la estamos contagiando a la infancia, como el sida. Cada vez registramos más casos a más corta edad.

Hemos de educar al niño para una vida feliz y noble, porque aspira a ambas cosas. Y usted también. Si se analiza, sin temer ser tachado de

ingenuo, reconocerá que necesita el bienestar y la grandeza. Disfrutar, sin duda, pero también saber que gracias a usted algo valioso que no existía, existe. Así estamos hechos. El niño nos lo ha enseñado durante su desarrollo. Lo que ocurre es que, como decía *le petit prince* de Saint-Exupery, «los mayores tardan mucho en entender las cosas, y los niños tenemos que repetírselas muchas veces».

Les invito a una cálida *revolución desde la infancia*, a una conspiración educativa, a una movilización social con un programa claro y simple: que los niños nazcan en un mundo acogedor. ¿Y eso cómo se hace? La respuesta es

obvia: creando un mundo acogedor. Es lo que deseamos todos. El recién nacido y el adulto se parecen en que ambos necesitan ser cuidados, es decir, que les ayuden a crecer. Pero, a estas alturas de la historia, ¿se puede creer en esa posibilidad? Desde luego. Ya le he dicho que la realidad está en suspenso, esperando a que nosotros la demos a luz. El niño, al que hemos seguido durante tantas páginas, ha cogido el timón de su velero. Espero que sea un buen navegante, que elija un buen rumbo y que recuerde que nunca hay buen viento para quien no sabe dónde va.

Al comienzo del libro mencioné un antiguo poema japonés:

*¿Me preguntáis cuál es la suprema
felicidad aquí abajo?*

*Escuchar la canción de una niña
que se aleja*

*después de haberos preguntado él
camino.*

Me sentiría feliz si esa niña o ese
niño, antes de desaparecer en el recodo
del camino, se volviera hacia mí y me
dijera adiós, sonriendo.

Adiós.

EPILOGO
LLAMADA A
LA
MOVILIZACIÓN
EDUCATIVA

Este libro comenzaba formulándose tres preguntas, a las cuales puedo dar

ahora respuesta:

1. ¿Qué quiere decir enseñar a vivir? Aumentar los recursos personales del niño, para aumentar la probabilidad de que alcance la felicidad y la nobleza.

2. ¿Puede realmente enseñarse? El niño es el protagonista de su propio desarrollo. Lo que podemos hacer es ayudarlo a desarrollar una *personalidad inteligente*.

3. ¿Quién, cómo y cuándo debería hacerlo? Todos, de múltiples maneras, y en todo lugar. Ésta es la conclusión irrefutable de toda la investigación. Nadie puede enseñar solo. Sólo podremos educar a un niño si nos comprometemos en una *movilización*

educativa de la sociedad civil, cuyo lema, no lo olvide, es un proverbio africano: para educar a un niño hace falta la tribu entera.

Notas

¹ En los años ochenta, el nuevo secretario de Educación americano William Bennet arremetió contra el sistema escolar americano al que consideraba poco eficaz. La respuesta de la escuela fue defenderse, argumentar que lo estaba haciendo muy bien y echar la culpa a la sociedad. «Estaban enseñando las cosas adecuadas y de la manera adecuada, pero los alumnos no las aprendían. Estaban demasiado distraídos por la televisión, las drogas, el sexo, los conflictos familiares, y las presiones de sus compañeros» (Lipman, M.: *Thinking in education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003, p. 28). A principios de los noventa, el

libro de Judith Rich Harris, *The Nurture Assumption* (El mito de la educación, Grijalbo, Barcelona, 1999), despertó una fuerte polémica en EE.UU., porque defendía que los padres tienen muy poca influencia en la educación de los hijos. A su juicio, las dos grandes influencias son la genética y el grupo. Dio origen a un violento debate. Le apoyó Stevea Pinker, pero conocidos especialistas en desarrollo llegaron a la descalificación. Brazelton dijo que era una tesis absurda. Kagan afirmó: «Siento vergüenza por la psicología» (Begley, S.: «The parent trap», *Newsweek*, 7 septiembre de 1998).<<

² Pinker, S., *La Tabla rasa*, Paidós, Barcelona, 2002, advierte de los peligros de una exclusiva confianza en la educación. «Mao Zedong justificaba su radical ingeniería social con estas palabras: Los poemas más bellos se escriben en una página en blanco» (p. 33). Skinner también era partidario de una ingeniería social, tal como describió en su novela *Walden 2*. Consideraba que «el análisis científico del comportamiento destrona al hombre autónomo y hace recaer el control sobre el medio ambiente, sobre el cual creía ejercer (Skinner, B. F.: *Beyond Freedom and Dignity*, Knopf. Nueva York, 1971, p. 196). Sobre el sistema educativo de

Hitler, Hamburg. D. A. y Hamburg, B. A.: Learning to Live Together, Oxford University Press. Nueva York, 2004. <<

³ Del Barrio, V.: «El joven violento», en Sanmartín, J. (ed.), El laberinto de la violencia, Ariel, Barcelona, 2004, p. 261. Cita en su apoyo un artículo de Keltikangas-Jaervinen, L.: «Aggressive behavior and social problem-solving strategies: A review of findings of a seven year follow-up from childhood to late adolescence», Criminal Behavior & Mental Health, 11, 236-250, 2001. <<

⁴ Berger, K. S. y Thompson A. R.:
Psicología del desarrollo, Editorial
Médica Panamericana, Madrid, 1998, p.
34. <<

⁵ Para comprobar el cambio en la dirección de la psicología evolutiva resulta útil revisar los tratados publicados en las últimas décadas. He estudiado los siguientes:

Monedero, C.: Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas, Biblioteca Nueva, Madrid, 4.^a ed., 1981.

Delval, J.: El desarrollo humano, Siglo XXI, Madrid, 1995.

Siegler, R.; Deloache, J. y Eisenberg, N.: How children develop, Worth Publisher, 2003.

Santrock, J. W.: Psicología del desarrollo de la infancia, McGraw-Hill Interamérica de España, Madrid, 2003.

Berk, L. E.: Desarrollo del niño y del adolescente, Prentice-Hall, Madrid, 4.^a ed., 2001.

Vasta, R.; Haith, M. M. y Millere, A. S.: Psicología infantil, Ariel, Barcelona, 2001.

Shaffer, D. R.: Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia, International Thomson Ed., México, 2000.

Brazelton, T. B.: Touchpoints: your child's emotional and behavioral development, Perseus, Cambridge, 1992.

Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (comp.): Desarrollo psicológico y educación, Alianza, Madrid, 1990.

Carretero, M.; Palacios, J. y Marchesi, A.: Psicología evolutiva, Alianza, Madrid, 1983.

Kagan, J. (ed.): The Gale encyclopedia of childhood & adolescence, Gale, Detroit, 1997.

Bremner, G. y Fogel, A.: Blackwell Handbook of infant development, Blackwell, Oxford, 2001.

Especialmente interesante para comprobar la evolución de la psicología del desarrollo resulta consultar las cinco ediciones del Carmichél's Manual of Child Psychology, uno de los clásicos de la especialidad, publicado por la editorial Wiley. La primera edición es de 1946. El libro fue «rehecho» bajo la

dirección de Paul Mussen en 1970 y en 1983, cuando cambió el título por el actual Handbook of Child Psychology. En 1998 se ha publicado una nueva versión, esta vez dirigida por William Damon, en 4 copiosos volúmenes de más de 1.200 páginas cada uno. Las últimas tendencias en psicología del desarrollo enfatizan los siguientes temas:

1. El mundo afectivo. Su importancia en la concepción del yo, en la adquisición de la moralidad, y en la socialización (Sroufe, Harris, Campos«Averill, Izard, Schore. Hoffman, Steinberg, el propio Damon).

2. La regulación de la conducta, el

control de la atención, la inhibición conductual, la impulsividad. Se estudian tres tipos de regulación: regulación de la emoción, regulación de la conducta emocional, regulación del contexto emocional. La influencia de Vigotsky ha sido crucial.

3. En la dimensión cognitiva se atiende sobre todo a la función de las creencias sobre las emociones, la motivación y la socialización (SeJigman, Ellis, Beck).

4. Importancia del contexto. Bronfenbrenner ejerce una enorme influencia.

5. Importancia de la cultura. De nuevo la influencia de Vigotsky es

notoria. Y también de toda la psicología intercultural (LeVine. White, Schweder).

6. Importancia de la perspectiva biológica (Buss, Plominj,

7. Nuevo interés en los procesos de socialización (Eisenberg. Hoflman).

8. El niño como agente de su propio desarrollo. Interacción, co-construcción, transacción. Lemer, R. M. y Busch-Rossnagel (eds.): Individual as producers of their own development: A life-spart perspectiva, Academic Press, Nueva York, 1981.

9. Interés por una psicología positiva y no por una psicología del déficit (Seligman, Salovey, Stenberg).

10. Gran interés por las conductas prosociales, y una mejor sutura entre la psicología y la moral (Damon, Eisenberg).

Como ejemplo de estas tendencias puede verse el libro *Developmental Science*, editado por Robert B. Cairns, Glen H. Elder y E. Jane Costello (Cambridge University Press, Cambridge, 1996), en que se insiste sobre la integración de niveles en el individuo, y la integración del individuo con su entorno: «Un individuo se desarrolla y funciona psicológicamente como un organismo integrado. Las contribuciones de la maduración, la experiencia y la cultura se mezclan en la

ontogenia. Los aspectos concretos no se desarrollan ni funcionan aislados, y no deben ser separados de la totalidad en el análisis. El individuo se desarrolla y funciona en procesos dinámicos, continuos y recíprocos de interacción con su entorno, incluyendo relaciones con otros individuos, grupos y subculturas El funcionamiento individual depende de y es influido por la interacción recíproca entre subsistemas dentro del individuo (factores perceptuales-cognitivos, emocionales, fisiológicos, morfológicos, perceptivos neuro biológicos).»<<

⁶ Wink, P. y Helson, R.: «Personality change in women and their partners, Journal of Personality and Social Psychology, 65, 1992, 597-605. <<

⁷ U.S. Public Health Service: Trends in the Well Being of America s Children and Youth 2000 U.S: Department of Health and Human Services, Washington D.C., 2000, Tabla ES 3.1 A. <<

⁸ Offord, D.; Boyle, M. y Racine, Y.: «Children at risk: School reaching out», Education Today, marzo-abril, 1991, 17-18. <<

⁹ Es interesante comprobar que en culturas muy pobres, fundamentalmente agrícolas, los hijos se consideran una buena inversión, mientras que en las sociedades desarrolladas se consideran un gasto. En una encuesta nacional en EE. UU. sólo el 3,1 % de las mujeres blancas con más de 12 años de escolaridad creían en la utilidad económica de tener hijos. En cambio, en Filipinas lo pensaba el 30 % de las mujeres de clase media y el 60 % de la población rural (LeVine, R. A. Childhood Socialization, Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong, 2003).<<

¹⁰ Seligman, M. P. E.: Indefensión,
Debate, Madrid, 1991. <<

¹¹ La psicología evolutiva ha sido utilizada como método para conocer las funciones humanas en general. El trabajo de Piaget es un intento deliberado de clarificar el programa kantiano. La psicología evolutiva podría a su juicio desvelar algunos misterios de la inteligencia humana. (Furth, H. G., El conocimiento como deseo, Alianza, Madrid, 1992, p. 159.)≤≤

¹² En el libro La lucha por la dignidad (Anagrama, Barcelona, 2000), la profesora De la Válgoma y yo hemos mostrado que la «felicidad política» es imprescindible para la felicidad personal. <<

¹³ Se habla de disembedding without reembedding, desvinculación sin re-
vinculación. (Beck, U. y Beck-
Gemsheim: La individualización,
Paidós, Barcelona, 2003.)<<

¹⁴ Los defensores de la Positive Psychology intentan desde el punto de vista clínico ampliar el foco de diagnóstico, para calibrar no sólo los déficits sino también los recursos del paciente. «Al hacer un diagnóstico deberíamos investigar cuatro cosas: 1) Carencias y problemas de una persona. 2) Recursos de esa persona. 3) Factores destructivos del entorno. 4) Recursos del entorno. (Wright, B. A. y López, S. J.: «Ampliando en foco del diagnóstico: una ocasión para incluir las fortalezas humanas y los recursos ambientales», en Snyder, C. R. y López, S. J.: Handbook of Positive Psychology, Oxford University Press, Nueva York, 2002.)<<

¹⁵ Irenáus Eibl-Eibesfeldt, en su libro *El hombre preprogramado*, Alianza, Madrid, 1973, se une a la reacción contra el culturalismo ambiental. Intenta demostrar que el hombre, en lo que respecta a su comportamiento social viene al mundo realmente dotado con preprogramaciones. «El hombre preprogramado es simultáneamente nuestro problema y nuestra esperanza. Problema, pues mucho de aquello que recibimos como dado no se adecúa ya a la vida en la moderna sociedad de masas, y algunas cosas se manifiestan hoy hasta como perturbadoras. Por otra parte, en lo hereditario encontramos una base de relación que nos une a nosotros

los hombres. En lo cultural somos con frecuencia tan distintos unos de otros que se diría que pertenecemos a especies diversas. En lo biológico, por el contrario, representamos una unidad» (p. 16).<<

¹⁶ Stenberg, R. (ed.): ¿Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas?, Ares y Mares, Barcelona, 2003. <<

¹⁷ McLanahan, S. y Sandefur, G.:

Growing Up with a Single Parent: What hurts, what helps, Harvard University Press, Cambridge, 1994, p. 1. <<

consequences of single motherhood»,
The American prospect, 18, 1994, 48-
58. Cf. Krantz, S. E.: «The impact of
divorce on children», en Skolnick, A.
S.y Skolnick, H. (eds.): Families in
Transición, 6.^a ed., 341-363, Scott,
Foreman, Glenview, 1989. <<

¹⁹ Judith Rich Harris comenta este asunto en el capítulo 13 de su libro, El mito de la educación, Grijalbo, Barcelona, 1999. <<

20 El papel que la sociedad tiene como agente educativo puede verse en el sistema japonés. «Igual que se puede hablar en las escuelas de un "currículum oculto" se puede hablar en un sistema educativo de los fines ocultos que animan y seleccionan las acciones de los educadores, los administradores educativos y los educandos. El origen de esos fines hay que buscarlos en las características particulares del pueblo japonés. Se trata de una nación muy homogénea en cuanto a raza y lengua, a lo que se añade un sentimiento general de unidad nacional y cultural. Hay una tendencia en la población a destacar lo común, que contrasta con el afán

diferenciador que existe en las poblaciones de otros países. El reflejo educativo de este espíritu integrador puede apreciarse en la costumbre de que todos los alumnos de una clase pasen de un curso a otro al mismo tiempo. Desde que el niño entra en las aulas de un centro preescolar hasta que sale de la universidad está inmerso en un ambiente social en el que ha de colaborar en la buena marcha de la institución mediante la limpieza y conservación de los útiles escolares, en unas relaciones personales en las que predomina el respeto y la obediencia a los demás y una expectativa general de pertenencia al grupo mediante la participación activa

en las actividades escolares» (Velloso de Santiesteban, A.: El sistema educativo en Japón, Labor, 1994, p. 37).

<<

²¹ Pierre Bourdieu denunció en su influyente obra *La reproducción cultural* que la escuela era con frecuencia un mero mecanismo de reproducción de las creencias sociales dominantes. De ahí provino la feroz crítica contra la escuela de la intelectualidad marxista. Sin embargo, la escuela soviética, apoyada en una investigación psicopedagógica de extraordinaria calidad, creía que el grupo, la colectividad, era el principal agente educador. (Urie Bronfenbrenner, *Educación de los niños en dos culturas*, Visor, Madrid, 1993.)<<

²² Beck, U. y Beck-Geemsheim, E.:

El normal caos del amor, El Roure,
Esplugues de Llobregat, 1998, p. 33. <<

²³ Vasta, R.; Haith, M. M. y Millere, A. S.: Psicología infantil, Ariel, Barcelona, 2001. <<

²⁴ Ibid., p. 470. <<

25 Como comenta Bruner, estos experimentos «proporcionan argumentos sólidos para admitir la causalidad como “categoría mental” en sentido kantiano». Bruner, J. S.: «On perceptual readiness», *Psychological Review*, n.º 64, 1957, pp. 123-152. Selke considera que los niños desarrollan expectativas a los tres meses. <<

²⁶ Aparece aquí uno de los grandes temas de la psicología actual: ¿Hay posibilidad de estudiar la psicología de un «yo aislado»? Hay un poderoso movimiento que insiste en la «comunicación» como paradigma humano (Watzlawick y la escuela de Palo Alto), una psicología de los sistemas dinámicos (Schneirla, Lehrman, Kuo, Gottlieb), un construccionismo social (Gergen, Harré), un enfoque sistémico de la familia (escuela de Milán). Muchas de estas teorías plantean dos problemas: 1) Confunden la realidad con el significado. 2) Están tan preocupados por demostrar la influencia de las relaciones que acaban diluyendo

al individuo. La persona es un centro activo dentro de una red de relaciones. Es necesario admitir ambas cosas.

Como ejemplo del interés de la psicología infantil por las interacciones basta comprobar que en el primer volumen del Handbook of Child Psychology dirigido por William Damon, dedicado a las teorías y métodos se dedica un capítulo a los sistemas dinámicos (Fischer y Bidell), otro a las teorías de los sistemas dinámicos (Thelen y Smith), un tercero a las teorías de las interacciones entre persona y contexto (Magnusson y Stattin), uno más a la teoría holística de la personalidad (Wapner y Demick) y

otro de Urie Bronfenbrenner sobre
ecología del desarrollo. <<

²⁷ Brazelton, T. B. y Sparrow, J. D.:

Touchpoints three to six, Your Child's Emotional and Behavioral Development, Perseus Publishing, Cambridge, Mass., 2001. <<

²⁸ Leger, D. W.; Thompson, R. A.; Merritt, J. A. y Benz, J. J.: «Adult perception of emotion intensity in human infant cries: Effects of infants age and cry acoustics», Child Development, 67, 1996, 3238-3249. <<

²⁹ Es la conocida tesis de Chomsky.

Una revisión de los últimos debates sobre el tema en Spelke, E. S. y Newport, E. L.: «Nativism, Empiricism, and the Development of Knowledge», en Damon, W. (ed.): Handbook of Child Psychology, Wiley, Nueva York, 1998, vol. 1. <<

³⁰ Vasta, R.; Haith, M. M. y Millere, A. S.: Psicología infantil, Ariel, Barcelona, 2001, p. 475. <<

31 Ésta fue la gran contribución científica de Vigotsky. El lenguaje reestructura todas las funciones mentales. Puede completar la información leyendo: Vigotsky, L. S.: Pensamiento y lenguaje, La Pléyade, Buenos Aires, 1973. Del mismo autor, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona 1979. Ramírez, J. D.: «El lenguaje como instrumento regulador de la conducta», en Palacios, Marchesi, Carretero (eds.): Psicología evolutiva, Alianza, Madrid, 1984. Una buena introducción es la obra de James V. Wersch: Vigotsky y la construcción social de la mente, Paidós, Barcelona,

1988. Otra más; Riviere, A.: La Psicología de Lev S. Vigotsky, Visor, Madrid, 1986. Una desigual colección de artículos en Siguán, coord.: Actualidad de Lev S. Vigotsky, Anthropos, Barcelona, 1987. <<

³² Rubin, K. H.; Fein, G. G. y

Homung, M.: «Play», en Mussen, P. H.

(ed.): Handbook of Child Psychology,

Wiley, Nueva York, 1983. Weir, R.:

Language ind the crib, Mouton, La Haya,

1962. <<

³³ Eibl-Eibesfeldt, I.: Biología del comportamiento humano. Manual de Etología humana, Alianza, Madrid, 1993. <<

³⁴ Shaffer, D. R.: Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia, International Thomson Ed. México, 2000, p. 405. <<

³⁵ Santrock, J. W.: Psicología del desarrollo de la infancia, McGraw-Hill Interamerica de España, Madrid, 2003.

<<

36 Recojo aquí la teoría del equilibrio como motor del progreso intelectual defendido por Piaget en toda su obra. <<

³⁷ Campos, J. J.; Kermoian, R. y Zumbahlen, M. R.: «Socioemotional transformation in the family system following infant crawling onset», en Eisenberg, N. y Faber, R. A. (eds.): Emotion and its regulation in early development, Jossey Bass, San Francisco, 1992. <<

³⁸ Dunn, J.: From One Child to Two, Fawcett Columbine, Nueva York, 1995.

<<

39 Power, T. y Chapiecki, M.: «Childrearing and impulse control in toddlers: A naturalistic Investigation», *Developmental Psychology*, 22, 1986, pp. 271-275. <<

⁴⁰ Spitz lo ha estudiado en su libro No and Yes, International Universities Press, Nueva York, 1957. <<

⁴¹ Schore, A. N. Neurobiology of Emotional Development, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, 1994. Lewis, M. C. y Granic, I.: Emotion, Development, and Self-organization, Cambridge University Press, Cambridge, 2000. Schore ha elaborado su teoría en una apabullante obra en dos volúmenes (o en dos obras de un solo volumen): Affect regulation and the repair of the self y Affect dysregulation and disorder of the self, Norton, Nueva York, 2003. <<

42 Recomiendo dos buenos libros sobre la evolución de las emociones infantiles. Harris, P. L.: Los niños y las emociones, Alianza. Madrid, 1989. Sroufe, L. A.: Emotional Development, Cambridge University Press, Cambridge, 1996. Y un tercer libro, no sé si tan bueno: Marina, J. A.: El laberinto sentimental, Anagrama, Barcelona, 1996. <<

43 Marina, J. A.: Teoría de la inteligencia creadora, Anagrama. Barcelona, 1993. Seligman ha escrito: «Casi todos los psicólogos se pasan la vida trabajando con categorías tradicionales: depresión, éxito, salud, contratiempos, etc. Durante años he estado tratando de establecer una nueva categoría, una suerte de corte transversal de las tradicionales. Considero los acontecimientos como éxitos o fracasos del control personal.»<<

44 Sroufe, L. A.: Emotional Development, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, p. 192. <<

45 La teoría del apego de John Bowlby y de Marv Ainsworth sobre las relaciones entre el niño y su madre (entiéndase cuidador principal), su influencia en la personalidad adulta y en la estructura afectiva experimentó un éxito excepcional. En la actualidad, sin negar su importancia, muchos estudios indican que pueden no ser tan determinantes como se había pensado.

<<

46 Colé, M. (ed.): Soviet
Developmental Psychology, Sharpe,
White Plains, Nueva York, 1977. <<

⁴⁷ Santrock, J. W.: Psicología del desarrollo de la infancia, McGraw-Hill Interamerica de España, Madrid, 2003, p. 250. <<

⁴⁸ Fraiberg, S.: *The Magic Years*, Scribner, Nueva York, 1959. Brazelton, T. B. y Sparrow, J. D.: *Discipline*, Perseus Publishing, Cambridge, Mass., 2003. <<

49 El tema de la disciplina ha hecho correr ríos de tinta. Parece importante recuperar una nueva idea de voluntad, como la que he defendido en *El misterio de la voluntad perdida*, Anagrama, Barcelona, 1997. <<

La distinción entre estos dos grandes tipos de motivación 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 entre 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 poderosísima. Erich Fromm subrayó la

necesidad de una actividad productiva, creadora para ser feliz (Fromm, E.: *Ética y Psicoanálisis*, Fondo Cultura Económica, México, 14 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 efecto 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).

Muchas opiniones en este sentido en el *Handbook of Positive Psychology*, dirigido por Snyder, C. R. y López (Oxford University Press, Nueva York, 2002): «Los mejores momentos suelen ser aquellos en que el cuerpo o la mente amplían sus límites en un esfuerzo voluntario para realizar algo difícil o valioso» (116). Geary: «El deseo de control sirve como motivación básica que guía todos los demás motivos y conductas sociales.» Lo mismo piensa Heckhausen (209).

Deci y Ryan: El ser humano tiene tres necesidades innatas: necesidad de

autonomía, de competencia y de relación con los otros (Deci, E. L. y Ryan, R. M.: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, Plenum, Nueva York, 1985).

Csikszentmihalyi considera que la insatisfacción es un mecanismo de supervivencia humana: somos insaciables. Cita el trabajo de LeVine sobre los Gusii. Valoran sobre todo tres metas: 1) Tener la mayor cantidad de cabezas de ganado, porque es la mejor demostración de riqueza. 2) Tener la mayor cantidad de hijos y nietos porque de ellos depende la posición social. 3) Tener poder espiritual, lo que requiere acciones que produzcan miedo y respeto

(Evolving self, Harper Perennial, Nueva York, 1993, p. 72).

En el mismo libro: «De la misma manera que experimentamos placer cuando hacemos cosas que son necesarias para la supervivencia (comer, sexo), así también disfrutamos cuando realizamos un proyecto que “stretches our skill in new directions, when we recognize and master new challenges"» (174). Esto se relaciona también con la distinción que hace Bergson entre placer y alegría.<<

51 Wright, R.: The Moral Animal, Pantheon Books, Nueva York, 1994.
Quartz, S. R. y Sejnowski, T. J.: Liars, Lovers and Heroes: What the New Brain Science Reveals about How We Become Who We Are, Harper Collins, Nueva York, 2002. <<

52 Ortega y Gasset, J.: Obras

completas, n, p. 609. [<<](#)

53 El progreso cognitivo que termina en las operaciones formales, mediante un proceso de equilibrio, desequilibrio y reequilibración a un nivel más objetivo es el gran tema de la obra entera de Piaget. <<

El niño pequeño es perceptivamente egocéntrico. No sabe distanciarse de sí mismo y ponerse en el lugar de otro. Según Piaget, en el periodo preoperatorio hay una excesiva dependencia del propio punto de vista. Un buen resumen de la obra de Piaget puede verse en Del val, J.: El desarrollo humano, Siglo XXI, Madrid, 1994. Delval fue uno de los más decididos introductores del pensamiento de Piaget en España. <<

⁵⁵ Mead, G. H.: Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social, Paidós, Barcelona, 1990. <<

⁵⁶ He tratado la ideologización de la sexualidad en El rompecabezas de la sexualidad, Anagrama, Barcelona, 2002.

<<

⁵⁷ Nelson, K.: Narratives from the cribb, Harvard University Press, Cambridge, 1989. White, M. y Epston, D.: Medios narrativos para fines terapéuticos, Paidós, Barcelona, 1993. Linares, J. L.: Identidad y narrativa. Paidós, Barcelona, 1996. <<

58 La escuela ha supuesto siempre la entrada en el mundo social, como señaló Émile Durkheim, La educación moral, Morata, Madrid, 202. Sobre el ajuste de los niños en el colegio: Juvonen, J. y Wentzel, K. R.: Social Motivation, Cambridge University Press, Cambridge, 2002. <<

⁵⁹ Ladd, G. W.: «Peer relationship and social competence during early and middle childhood», Annual Review of Psychology, vol. 50, 1999.[<<](#)

60 «Personalidad es el conjunto de factores internos, más o menos estables, que hacen que la conducta de una persona sea consistente en diferentes ocasiones y distinta de la conducta que otras personas mostrarían en situaciones comparables» (Child, I. L.: «Personality in culture», en Borgatta, E. F. y Lambert, W. W. [eds.]: Handbook of Personality Theory and Research, Rand McNally, Chicago, 1968, p. 83. <<

⁶¹ Caspi propone una teoría de la personalidad acorde con la que mantengo. «Personality is the individuals differences in the tendency to behave, think, and feel in certain consistent ways. Personality theorist often emphasize the structure and function of personality, including not only traits, but also personal concerns (i.e. a wide array of motivational, developmental, or strategic constructs that are contextualized in time, place or role) and life stories (Damos, t. 3).<<

62 Mischel, W.: Personality and Assessment, Wiley, Nueva York, 1968.

<<

⁶³ Pervin, L. A.: La ciencia de la personalidad, McGraw-Hill, Madrid, 1997. <<

64 Ortega y Gasset, J.: Obras completas, Alianza, Madrid, t. 6, 1983, p. 505. <<

⁶⁵ Muchas teorías de la personalidad han dado importancia a la dependencia-independencia de campo. «La persona relativamente dependiente de campo es aquella que resulta rápidamente influenciada por el entorno y tiende a incorporar la información de campo. Ha sido estudiada por Witkin: las personas independientes de campo se caracterizan por poseer las cualidades necesarias para ser eficaces en el ámbito cognitivo: poseen una idea clara de la diferencia entre el sí-mismo y el otro, y capacidad para analizar el ambiente en sus diferentes componentes y utilizar esta información de un modo selectivo. Según Witkin y Goodenough, estos

individuos no gozan de excesiva popularidad y son descritos por los demás como ambiciosos, desconsiderados y oportunistas. Por el contrario, los dependientes de campo poseen cualidades que les permiten ser más eficaces en las relaciones interpersonales. Son sensibles las personas de su entorno y se les considera populares, simpáticos y afectuosos. <<

66 Aristóteles sostenía que la conclusión de un silogismo práctico no es una proposición, sino una acción. Esto ha escandalizado a los lógicos de todas las edades. Sin embargo, como McIntyre explica con agudeza, la razón estaba de parte de Aristóteles. Supongamos que una persona hace el siguiente razonamiento: Quiero mantenerme sano. Sé que me enfrío con facilidad si salgo a la calle en invierno sin abrigo. Hace frío y voy a salir. Luego no me pongo el abrigo (McIntyre, A.: Tras la virtud, Cátedra, Barcelona, 2002, p. 203).<<

⁶⁷ Éste ha sido un tema reiterativo en todas mis obras, a partir de Teoría de la inteligencia creadora, Anagrama, Barcelona, 1993. Conozco, claro está, quiénes han defendido cosas contrarias. Por ejemplo, Skinner mantenía que para alcanzar la felicidad había que olvidarse de nociones peligrosas y falsas como las de «libertad y dignidad». Lo expuso, con su brillantez y combatividad acostumbradas, en Beyond the freedom and dignity. <<

⁶⁸ La psicología está dando cada día más importancia a la inteligencia práctica (Stemberg, R. J. y Wagner, R. K.: Practical intelligence, Cambridge University Press, Cambridge, 1988). Joseph Glick, un psicólogo de la City University de Nueva York, ha realizado en un estudio para medir las capacidades cognitivas de los miembros de una tribu africana llamada Kpelle (Colé, Gay, Glick y Sharp, 1971). Les sometió a un test estándar para medir las habilidades cognitivas. Supongamos, por ejemplo, que se le pide que agrupen nombres de animal, como «perro» y «gato»; nombres de árboles como «arce» y «roble»; y nombres de

vehículos de transporte, como «autobús» o «bicicleta». La idea es que las personas más desarrolladas desde el punto de vista cognitivo seleccionarán taxonómicamente —por ejemplo, seleccionarán los nombres de los animales juntos y los nombres de los árboles también juntos-•. Luego seleccionarán jerárquicamente, seleccionando ambos grupos según una categoría de orden superior, como «cosas vivas». En cambio, los menos avanzados cognitivamente seleccionarán las cosas funcionalmente. Por ejemplo, puede que emparejen «autobús» con «gasolina», porque un autobús utiliza ese combustible para moverse, o

«bicicleta» con «montar», porque las personas montan en bicicletas.

Los Kpelle seleccionaban de manera funcional, en el mismo sentido mi que lo harían los adultos de inteligencia inferior o los niños de corta edad de inteligencia media en nuestra cultura occidental. Glick intentó en diversos sentidos hacer que seleccionaran de manera taxonómica, sin lograrlo. Finalmente, cuando Glick estaba a punto de abandonar la empresa, sólo por ver qué demonios pasaba pidió a Kpelle que seleccionara como lo haría una persona estúpida. Aquel hombre organizó las palabras taxonómicamente. Para aquel hombre, y para la tribu en general, la

selección taxonómica era estúpida. ¿Por qué? Porque en la vida cotidiana, habitualmente pensamos de modo funcional. Por ejemplo, pensamos en comer manzanas, no en las manzanas como miembros de la categoría «fruta» y las frutas como miembros de la categoría «alimento». Los Kpelle, por consiguiente, hacían precisamente lo que habrían hecho en la vida cotidiana.

Otro ejemplo. En EE.UU., la mayor parte de las definiciones de inteligencia se centran en la habilidad cognitiva. Dasen encontró que la cultura baoulé, como la americana, concibe la inteligencia en términos de alfabetización, memoria y habilidad

para procesar información rápidamente. Esta forma de inteligencia, sin embargo, sólo se la considera dotada de significado cuando se la aplica para el bienestar de la comunidad. Dasen encontró que, además de las habilidades cognitivas, los baoulé enfatizan la inteligencia social, definida como la habilidad para colaborar con otro y servir al grupo. Concepciones semejantes han sido descubiertas en otras numerosas culturas (Stenberg, R. J. y Lubart, T. I.: *La creatividad en una cultura conformista; un desafío a las masas*, Paidós, 1997, p. 56).<<

⁶⁹ Stenberg, R. J.: *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*, Editorial Desclée Brouwer, S. A., Bilbao, 1994. <<

70 El movimiento fue iniciado por Martin Seligman cuando era presidente de la APA. Una referencia sobre los autores y temas principales puede verse en Snyder, C. R. y López, S. J.: *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, Nueva York, 2002. <<

⁷¹ He tratado la influencia de las metas en *El misterio de la voluntad perdida*. Dweck: Los alumnos a menudo tienen problemas en relación con el establecimiento de metas, como pueden ser: no tener metas apropiadas y constructivas en un nivel de prioridad adecuado, tener creencias muy fijas sobre las propias capacidades, fijarse metas no apropiadas. Los alumnos entran en situaciones escolares con una serie de creencias, valores, teorías implícitas, creencias sobre su propia eficacia, que afectarán a las metas («Motivación social: Metas y procesos de cognición social», en Juvonen, J. y Wentzel, K. R.: *Social motivation*,

Cambridge University Press, Cambridge). En ese mismo libro Wentzel relaciona la persecución de metas sociales con los resultados académicos. Edwin Locke, gran especialista en este tema, ha escrito un capítulo titulado «Proponiéndose metas para la vida y para la felicidad», en el libro dirigido por Snyder y López: *Handbook of Positive Psychology*.[<<](#)

72 Mayer, R. E.: *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*, Paidós, Barcelona, 1986. D'Zurilla, T. J.: *Terapia de resolución de conflictos*, DDB, Bilbao. [<<](#)

⁷³ Marina, J. A.: *El vuelo de la inteligencia*, Debolsillo, Barcelona, 2000. <<

74 El tema de la resiliencia se ha puesto de moda en Francia gracias a un *best-seller* que me parece confuso: Cyrulnik, B ...*La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Gedisa, Barcelona, 2003. Luthar, S. S. (ed.): *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003. <<

⁷⁵ Isen, A. M.: «Positive Affect and Decisión Making», y Averill, J. R. y More, T. A.: *Happines*, ambos artículos en Lewis, M. y Haviland, J. M. (eds.): *Handbook of emotions*, Guilford, Nueva York, 1993. <<

⁷⁶ Gardner, H.: *Estructuras de la mente*, FCE, México, 1952. <<

⁷⁷ Es la crítica del comunitarismo.

«La autonomía es rara vez considerada la primera meta del desarrollo personal en los países del Este, y varias formas de interdependencia y conexión son la meta comúnmente aceptada» (LeVine, R. A.—: *Childhood Socialization*, The University of Hong Kong, Hong Kong, 2003, p. 205). En las culturas orientales el yo está incluido en la matriz social (Shweder, R. y Bourne, E. «Does the Concept of the Person vary Crossculturally», en R. Shweder y R. A. LeVine eds.: *Culture Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984. <<

Howard Gardner defiende una idea psicosocial de la inteligencia. Es el conjunto de recursos que una cultura considera imprescindible para vivir bien. Como apuntan LeVine y White: «Si eres inteligente, te comportas de acuerdo con las normas morales de la comunidad, porque haciendo lo contrario te pondrías en contra de aquellos con los que estás permanentemente en contacto, lo que ningún adulto inteligente querría hacer. A los que se comportan de acuerdo con las convenciones sociales se les considera inteligentes en el aspecto que más cuenta, es decir, en el mantenimiento de las relaciones sociales, que significan

seguridad a largo plazo, aunque esto implica inteligencia normal más que excepcional. Aquellos que son más respetados en la comunidad por su virtud moral son considerados como los más sabios y los más inteligentes» (pp. 39-40). (LeVine, R. A. y White, M. I.: *Human conditions: The cultural basis of educational development*, Routledge y Kegan Paul, Nueva York y Londres, 1986.)<<

⁷⁹ Kuhl, J. A. y Beckman, J.: *Volition and Personality: Action versus state orientation*, Hogrefe y Hubert, Seattle, 1994. <<

⁸⁰ Emmett, R.: *¡Hágalo ya! Manual del postergador*, Oberon, Madrid, 2000.
Knaus, W.: *The Procrastination Workbook*, New Harbinger Publications, Oakland, 2002. <<

81 Buss, A. H. y Plomin, R.:

Temperament. Early developing personality traits, Erlbaum, Hillsdale, 1984.[<<](#)

⁸² Davidson, R. J. y Henriques, J. B.: «Regional brain functions in sadness and depression», en Borod, J. (ed.): *The Neuropsychology of Emotion*, Oxford University Press, Nueva York, 2000. <<

83 Eysenck, H. J.: *Fundamentos biológicos de la personalidad*, Fontanella, Barcelona, 1970. <<

84 Marina, J. A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama. Barcelona, 1993. <<

⁸⁵ Mayor, J. y Pinillos, J. L. (dir.):

Tratado de Psicología general,
Alhambra, Madrid, 1991. Vol. 5:
Pensamiento e inteligencia, coordinado
por M. R. Martínez Arias y M. Yela. <<

⁸⁶ Ortega expuso su teoría en *Ideas y creencias*. La psicología cognitiva y la psicoterapia derivada ha estudiado profusamente este asunto. Albert Ellis, Aaron Beck y Martin Seligman entre ellos. Michael Gazzaniga las estudió desde el punto de vista neurológico en *El cerebro social*. Alianza. Madrid, 1950. <<

⁸⁷ Cain, K. M. y Dweck, C. S.: «The relation between motivational patterns and achievement cognition through the elementary School years», *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 1995, 25-52. <<

88 Marina, J. A.: *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona, 1996. <<

En Estados Unidos se ha despertado un gran interés por el estudio psicológico de las virtudes, consideradas como *strenghts*, como fortalezas. Seligman considera que hay seis virtudes recomendadas por todas las religiones: sabiduría, valentía, amor, justicia, templanza, espiritualidad y trascendencia. Piensa que el único modo de prevenir contra situaciones dañinas o conductas de riesgo es reconocer y desarrollar una serie de fortalezas y virtudes en la gente joven: visión de futuro, esperanza, habilidades sociales, valentía, fluidez, fe, ética laboral, «Educar no es corregir defectos sino desarrollar fortalezas». Los trabajos

suelen ser de poca calidad, una mezcla de vaguedades con gran aparato bibliográfico, y con un aire de libro de autoayuda. Keyes, C. L. M. y Haidt, J.; *Flourishing positive psychology and the Ufe well-lived*, American Psychological Association, 2003. Ya han aparecido advertencias cautelares acerca del excesivo optimismo. Las virtudes pueden convertirse en vicios. Chang, E. C. y Sanna, L. J.: *Virtue, Vice and personality. The complexity of behavior*, American Psychological Association, 2003. <<

⁹⁰ Marina, J. A.: *El misterio de la voluntad perdida*, Anagrama, Barcelona, 1997. <<

⁹¹ Margaret Mead lo cuenta en *Sexo y temperamento*, Paidós, México, 1990.

<<

Uno de los principios fundamentales de Vygotsky y sus discípulos es que el funcionamiento cognitivo de los seres humanos adultos surgía a partir de formas de interacción social culturalmente organizadas. El enfoque de Vygotsky, que ha recibido los nombres de escuela «cultural» o escuela «sociohistórica» en psicología, incluye varias propuestas acerca de las maneras en las que los patrones sociales de interacción organizados culturalmente determinan el desarrollo cognitivo del niño. Vygotsky señalaba que: «Parafraseando una conocida postura de Marx podríamos decir que el carácter psicológico de los seres humanos

representa el conjunto de las relaciones sociales internalizadas que se han convertido en funciones para el individuo y la estructura de la conducta individual.»

Vygotsky estudió también algunos de los procesos que posibilitan la transición de un funcionamiento social a uno individual. Los puntos básicos de este argumento podemos encontrarlos en la «ley general del desarrollo cultural» de Vygotsky, en cuya formulación indicaba que: «Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero se manifiesta entre

las personas como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño individual como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente válido con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición.»

En la clásica pugna entre seguidores de Piaget y de Vigotsky, creo que éstos están ganando la partida. Se achaca a Piaget un desinterés por los aspectos sociales del desarrollo. La mayor parte de los estudios actuales sobre el desarrollo son contextualistas (Tudge, J.; Shanahan, M. J. y Valsiner, J.: *Comparisons in human development*,

Cambridge University Press,
Cambridge, 1997).[<<](#)

93 Marina, J. A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Barcelona, 1993. «Según Foulkes, lo que había que explicar no es la existencia del grupo, sino la existencia del individuo. En realidad, el individuo aparece como ser capaz de vivir aislado del grupo, relativamente tarde en la historia de la Humanidad. Habla del grupo como matriz. El individuo se concibe como un punto nodal en esta red, como suspendido en ella. Sobre todo a través de su sistema nervioso y de su cerebro, los organismos de los miembros del grupo se encuernan en un estado de interacción, en un campo común, en la interpenetración y

comunicación constante» (Roí Carballo, J.: *Urdimbre afectiva y enfermedad*, Labor, Barcelona, 1961, p. 207).<<

⁹⁴ Patterson, O.: *Freedom*, Basic Book, Nueva York, 1991. <<

⁹⁵ Murase, T.: «Sunao: a central value in Japanese psychotherapy», en Marsella, A. y White, G. (eds.): *Cultural conceptions of mental health and therapy*, Reidel, Dordrecht, 1984.

<<

⁹⁶ La cultura occidental favorece el narcisismo. Narciso es el prototipo del hombre contemporáneo, según Lash. El programa revolucionario de J. Rubin es *to love myself enough so that I do not need another to make me happy*. No ocurre así en otras culturas. Los japoneses tienen una maravillosa palabra: *amae*. Según Takeo Doi, la palabra *amae* designa una emoción específicamente japonesa. Más aún, es «la esencia de la psicología japonesa y la clave para comprender la estructura de su personalidad». *Amae* es un sustantivo derivado de *amaeru*, un verbo intransitivo que significa «depender y contar con la benevolencia

de otro, sentir desamparo y deseo de ser amado». El diccionario *Daigenlcai* lo define como «apoyarse en el amor de otra persona o depender del afecto de otro». Es obvio que el prototipo de este sentimiento es la relación del niño con su madre. No la de un recién nacido que vive aún en un limbo vacío de distinciones, sino la de un niño que ya sabe que su madre existe con independencia de él. Sentirse distinto y necesitar de ella produce un cálido anhelo de acercamiento: *amae*.<<

97 Insistiré una vez más en que la psicología actual reconoce la «pluralidad de influencias» en todo el desarrollo infantil. Jesús Palacios escribe: «La influencia de la familia ha ido evolucionando desde el modelo tradicional hasta lo que denomino de construcción conjunta e influencias múltiples. Se ponen en evidencia las carencias del primero, y se desmitifica la exclusividad que se le concedía», en López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz: *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide, Madrid, 1999. Esta influencia de los entornos lejanos es la que compromete educativamente a la sociedad entera. Proyectos como «ciudades educativas»

tienen su origen en esta influencia educativa de toda la sociedad. <<

Nuttin señala esta misma bifurcación respecto del entorno: 1) Relaciones necesarias con la bioesfera: las necesidades fisiológicas. 2) ^ Relación con las situaciones significativas: cognitivas y afectivas.

Ann S. Masten y Marie-Gabrielle J. Reed, al estudiar los factores que favorecen la resistencia, la recuperación psicológica, las divide en 4 apartados: 1) Dentro del niño. 2) En la familia: relaciones estrechas con los cuidadores, padres con autoridad, clima positivo, entorno hogareño organizado, padres implicados en la educación de los niños, ventajas socioeconómicas. 3) Otras relaciones: relaciones estrechas con

adultos competentes, prosociales, que ofrecen apoyo, conexión con compañeros que obran de acuerdo con normas prosociales. 4) Dentro de la comunidad: escuelas eficaces, lazos con organizaciones prosociales, vecinos con alta eficacia colectiva, altos niveles de seguridad pública, buenos servicios sociales de emergencia, buena salud pública y disponibilidad de asistencia sanitaria (*Handbook of Positive Psychology*).[<<](#)

⁹⁹ Bruner, J.: *El habla del niño*, Paidós, Barcelona, 1983, p. 27. Reconozco mi admiración por Jerome Bruner, al que considero uno de mis maestros. Ha estudiado magistralmente el paso del afán de comunicación al lenguaje. Le recomiendo, además del libro mencionado, *La elaboración del sentido*, dirigido por él (Paidós, Barcelona) y *Actos de significado* (Alianza, Madrid, 1990).<<

Ha sido Uri Bronfenbrenner quien llamó la atención sobre la inclusión de la familia en entornos más amplios. La estructura económica que consolidó durante milenios la familia (era imposible sobrevivir en solitario) ahora está presionando contra la familia tradicional. Es necesario recordar la influencia educativa de las condiciones económicas para no caer en un psicologismo angelical y falso. La psicología cognitiva se está convirtiendo en una ideología reaccionaria. Si, como dice su eslogan, «no importan las cosas sino las ideas que tengo de las cosas», basta con cambiar las ideas para resolver los

problemas. Esto no es verdad. En muchas ocasiones hay que cambiar la realidad para que puedan cambiar las ideas. Cf. la bibliografía reseñada en la nota 107. <<

¹⁰¹ Sanmartín, J.: «Agresividad y violencia», en Sanmartín, J. (coord.): *El laberinto de la violencia*, Ariel, Barcelona, 2004, p. 43. <<

¹⁰² Bronfenbrenner, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, 1987. Como en psicología los movimientos tienden a ser pendulares, Bronfenbrenner ha reconocido que en su primera formulación de las relaciones entre «persona» y «contexto» apenas había tratado el tema «persona». Introduce, como hago en este libro, la noción de «recursos del niño», como un elemento que deben tener en cuenta los padres: «La forma, el poder, el contenido y la dirección de los procesos próximos que producen el desarrollo varían sistemáticamente como una función de las características de la persona que se

desarrolla» (Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A.: «The ecology of developmental process», en R. M. Lemer (ed.): *Handbook of child psychology*, vol. I, pp. 993-1028, Wiley, Nueva York, 5.^a ed. 1998).

Laura E. Berk: *Desarrollo del niño y del adolescente*, Prentice-Hall, 2001, proporciona unos datos curiosos para mi teoría de la matemalización de la sociedad: «Un vínculo matrimonial cálido apoya la implicación de ambos padres con el bebé, pero la evidencia transcultural] sugiere que es particularmente importante para los padres. Entre los cazadores-recolectores de Aka de África Central, los padres

dedican más tiempo al cuidado de los bebés que en cualquier otra sociedad conocida. La relación entre el marido y la mujer Aka es íntima y de cooperación. A lo largo del día comparten la caza, la preparación de la comida y las actividades sociales. Cuanto más tiempo están juntos, mayor es la interacción del padre Aka con el bebé» (p. 562).<<

¹⁰³ Pinker, S.: *La tabla rasa*, Paidós, Barcelona, 2003, p. 566. [<<](#)

¹⁰⁴ Esta expresión fue acuñada por Juan Rof Carballo en *Urdimbre afectiva y enfermedad, Introducción a una medicina dialógica*, Labor, Madrid, 1961. <<

desarrollo. Infancia y adolescencia, International Thomson Ed., México, 2000, cap. 5. Spitz habló de dos clases de enfermedades: enfermedades psicotóxicas y enfermedades por carencia afectiva. Introdujo en 1946 el concepto de «depresión anacrítica», para referirse al niño que se siente deprimido después de estar separado de su madre por un periodo de tres meses o más largo durante los segundos seis meses de vida, sin ninguna figura sustitúa, si recuperan el lazo afectivo antes de seis meses no presentan problemas, pero si la privación continúa puede dar lugar a signos serios

de retraso mental, letargia o marasmo.

<<

¹⁰⁶ Siegler, R.; Deloache, J. y

Eisenberg, N.: *How children develop*,
Worth Publisher, Nueva York, 2003.

Indica los siguientes factores que determinan el apego: 1) Capacidad de reacción materna. 2) El apego que tuvo la madre, que funciona como modelo de trabajo. 3) El temperamento. Se relaciona con el concepto de *goodness fit*, de buen ajuste. El mismo cuidado puede ser interpretado de diferente manera por niños diferentes. 4) Influencia cultural. <<

¹⁰⁷ En Estados Unidos tuvo lugar una gran polémica acerca de la diferencia en cociente intelectual entre blancos y afroamericanos (18,1 puntos). Las investigaciones de Jeanne Brooks-Gunn mostraron que esa diferencia podía explicarse por las diferentes condiciones socioeconómicas de ambos grupos. (Brooks-Gunn, J.; Klebanov, P. K.; Liaw, F. y Spiker, D.: «Ethnic differences in children's intelligence test scores: Role of economic deprivation, home environment, and maternal characteristics», *Child Development*, 67, 1996, pp. 736-753). Victor Seitz y Nancy Apfel han dirigido un programa para educar a madres pobres que

acababan de tener un hijo primogénito sano. Diez años después evaluaron a estos niños, y pudieron comprobar que el programa había sido muy eficaz (Seitz, V.; Rosenbaum, L. K. y Apfel, N. H.: «Effects of family support intervention: A ten-year follow-up», *Child Development*, 56, 1985, pp. 376-391).[<<](#)

¹⁰⁸ Shaffer, D. R.: *Psicología del*

desarrollo. Infancia y adolescencia.

International Thomson Ed., México,

2000, p. 425. Una creciente literatura

indica que el soporte social amortigua

las respuestas a un estrés agudo. Al

parecer, se lleva a cabo mediante un

descenso en el eje hipotalámico-

pituitario-adrenocortical (HPA). Se está

estudiando el papel de la oxitocina, un

péptido producido por la pituitaria

posterior, relacionada con la producción

de leche materna y con las respuestas al

estrés. Al parecer, fomenta las conductas

afiliativas. Panksepp sostiene que hay

circuitos afiliativos en el cerebro que

regulan la conducta social de los

mamíferos (Taylor, S. S.; Dickerson, S. S. y Klein, L. C.: «Hacia una biología del soporte social», en Snyder y López, *Handbook of Positive Psychology*, c. 40).

Hay poca evidencia de que variaciones pequeñas tengan impacto significativo en las diferencias de desarrollo cerebral, y no parece que existan periodos críticos determinantes (Thompson, R. A. y Nelson, C. E.: «Developmental science and the media: Early brain development», *American Psychologist*, 56, 2001, 5-15).<<

¹⁰⁹ Rogoff, B. y Wertsch, J. V.:

Children's learning in the «zone of proximal developmente», n.º 23, en «New Directions for Child Development», Jossey-Bass, San Francisco, 1984. <<

¹¹⁰ Stenberg, R. J.: *Inteligencia Humana, III. Sociedad, cultura e inteligencia*, Paidós, Madrid, 1982, p. 1084. <<

¹¹¹ Wertsch, J. V.: *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, 1988. <<

¹¹² Vasta, R.; Haith, M. M. y Millere, A. S.: *Psicología infantil*, Ariel, Barcelona, 2001, p. 720. <<

¹¹³ Kellam, S. G.: «Developmental epidemiological framework for family research on depression and aggression», en Patterson, G. R. (ed.): *Depression and aggression in family interaction*, Erlbaum, Hillsdale, 1999. <<

¹¹⁴ Werthamer-Larsson, L.; Kellam, S. G. y Wheeler, L.: «Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior and concentration problems», *American Journal of Community Psychology*, 19, 1991, 585-602. <<

¹¹⁵ Marina, J. A.: *El vuelo de la inteligencia*, Debolsillo, Barcelona 2000, c. V.<<

¹¹⁶ Harris, J. R.: *El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir muy poco en sus hijos*, Grijalbo, Barcelona, 1999. <<

¹¹⁷ Las sociedades de todo el mundo fomentan el contacto entre los niños, en algunos casos con más fuerza aún que nuestra sociedad (Draper, P. y Harpending, H.: *A sociobiological perspective on the development of human reproductive strategies*, en K. B. MacDonald [ed.], *Sociobiological perspectives on human development*, Springer Verlag, Nueva York, 1988). Tal como escribe un psicólogo: «Ninguna cultura en el mundo educa a sus niños únicamente a través de interacciones con los adultos» (Hartup, W. W.: *Peer relations*, en Mussen, P. H. [ed.]: *Handbook of child psychobiology*, Wiley, Nueva York, 1983, vol. 4). <<

Doyle y Markiewicz: «Las relaciones interpersonales de los padres y las amistades de los niños», en Bukowski, W. M.; Newcomb, A. F. y Hartup, W. W.: *Los amigos que tienen*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000. <<

¹¹⁹ Rotenberg, K. F. (ed.): *Procesos de revelación en los niños y adolescentes*, Cambridge University Press, Cambridge. <<

Algunos estudios longitudinales han mostrado la importancia que el rechazo de los compañeros ejerce sobre las conductas agresivas y la formación de la personalidad (Parker, J. G. y Asher, S. R.: «Peer relation and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?», *Psychological Bulletin*, 102,1087,357-389). Una revisión bibliográfica puede verse en McHale, S. M., Dariotis, J. K., Kauch, T. J.: «Social Development and Social Relationships in Middle Childhood», en Weiner, L. B. (ed): *Handbook of Psychology*, Wiley, Hoboken, 2003, t. 6, p. 257. <<

¹²¹ Hymel, Comfort, Schonert-Reichl y McDougall: «Fracaso académico^ abandono escolar: La influencia de los iguales», en Juvonen, J. y Wentzel, K. R.: *Social motivation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999. <<

Sin embargo, la creación de entornos cooperativos y solidarios en los hogares, las escuelas y las comunidades ha demostrado un efecto positivo en el bienestar social y psicológico de los estudiantes, que en último término puede conducir a un mayor aprovechamiento académico (Cochran, 1987; Comer, 1980, 1988a; Damon, 1990; Herderson, 1987; Leler, 1983; Zigler y Weis, 1985). Los proyectos de intervención diseñados por Comer (1980) y sus colegas para ayudar a los niños de familias de escasos recursos subrayan la importancia de las relaciones: «Cuando se mejoran las relaciones en las escuelas, los mismos

niños se hacen portadores de valores deseables» (Comer, 1988a, p. 29). Las escuelas eficaces parecen estar determinadas no tanto por sus alumnos o por sus aptitudes como por el apoyo por parte de padres y profesores, por su implicación y porque les transmiten expectativas altas (Ascher, 1988; Brookover, 1985; Chubb, 1988; Coner, 1980; Edmonds, sin fecha). (Gardner, H.: *Inteligencias múltiples*, Paidós, Barcelona, 1995 p. 255). (Cochran, M.: «The parental empowerment process: Building on family strengths», *Equity and Choice*, 4 (1), 1987, pp. 9-23). (Comer, J.: *School power*, Free Press, Nueva York, 1980). (Henderson, A.: *The*

evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement, National Committee for Citizens in Education, Columbia, 1987). (Leler, H.: «Parent education and involvement in relation to the schools and to parents of school aged children», en R. Haskins y D. Adams (comps.): *Parent education and public policy*, Ablex, Norwood, N. J., 1983, pp. 141-180). (Zigler, E. y Weis, H.: «Family support systems: An ecological approach to child development», en R. Rapoport (comp.), *Children, youth, and families*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1985, pp. 166-205). Masten, A. S. y Reed, M.-G. J.:

«Resiliencia en el desarrollo», en *Handbook of Positive Psychology*, ofrecen un repertorio de los programas más importantes para desarrollar la resiliencia en el niño. Unos están centrados en el riesgo (prevención), otros en aumentar el capital social y los terceros en fomentar el poder de adaptación humana. <<

¹²³ Es lo que Bronfenbrenner llama *macrosistema*.<<

124 El colosal éxito del libro de Victor Frankl, *El hombre en busca de sentido* debe tomarse como un dato sociológico relevante. <<

Seligman distingue entre *vida placentera*, que busca el placer y las emociones positivas; *vida buena*, que consiste en emplear de forma satisfactoria las fortalezas características para conseguir satisfacciones. *Vida significativa*, que posee un rasgo adicional, que consiste en poner las fortalezas personales al servicio de algo que nos trasciende. Vivir esas tres vidas es vivir *la vida plena*. Es interesante comprobar que cosas muy parecidas las están diciendo psicoterapeutas experimentados; por ejemplo Albert Ellis, personaje nada beato. <<

126 Marina, J. A.: *La creación económica*, Deusto, Barcelona, 2003. <<

¹²⁷ Hamburg, D. A. y Hamburg, B.

A.: *Learning to live together*, Oxford University Press, Nueva York, 2004, p.

121. <<

Putman, R. D.: *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*, Princeton University Press, Princeton, 1993. Putman, R. D.: «Bowling Alone: America's declining social capital», *Journal of Democracy*, 6, 1995, pp. 65-78. Otro teórico del «capital social» es James S. Coleman, para quien esta noción incluye 1) las obligaciones, expectativas y fiabilidad de las estructuras sociales, 2) el potencial de información, 3) las normas y sanciones efectivas, es decir, la presión social que hace que las conductas sean previsibles. (Coleman, J. S.: «Social Capital in the Creation of Human Capital», *American Journal of*

Sociology, 94, *Supplement*, 1998, pp.
95-120.)<<

¹²⁹ Fukuyama, F.: *La gran ruptura*,

Ediciones B, Barcelona, 2000. <<

¹³⁰ Mistry, J. y Saraswathi, T. S.:

«The Culture Context of Child Development», en Wiener, I. B. (ed.): *Handbook of Psychology*, Wiley, Hoboken, 2003, t. 6, p. 267. <<

131 El tema del «empoderamiento»

forma parte de los grandes debates políticos actuales. Una de sus fuentes es la educación (Narayan, S. fed.]: *Empowerment and Poverty. A Sourcebook*, World Bank, Washington, 2002).[<<](#)

132 Goelman, H. *et al.*: «Early

Childhood Education», en Wiener, H. B.

(ed.): Handbook of Psychology, Qiley,

Hoboken, 2003, t. 7, p. 306. Cf.

Andersen, C. J. y McDevitt, S. C.: The

temperament guide: Resources for early

intervention professionals, Behavioral

Development Initiatives, Scottdale,

2000. <<

133 Levine, M.: *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes*, Paidós, Barcelona, 2004, p. 30. Todos los educadores sensibles insisten en la necesidad de atender, comprender y aceptar la individualidad de los niños. Por ejemplo, Brazelton lo recomienda constantemente a los padres en sus libros. <<

134 El concepto de *goodness fitness*, acuñado por Thomas y Chess, va en este sentido. <<

McCleam, G. E. y McGuffin, P.: *Genética de la conducta*, Ariel Ciencia, Barcelona, 2002, p. 257. Scarr y Plomin han insistido en el papel de los genes en la determinación de su entorno. Plomin habla de una genética del entorno. Se impone la noción de entorno no compartido. Siegler habla de cuatro modelos para explicar la interacción genes-entorno:

1. Modelo de fijación de límites, de Gottesman. Los genes establecen los límites de reacción, que luego son determinados por el ambiente.

2. Modelos de selección de Scarr. Reconoce un papel más activo a los

genes. El niño produce su propio entorno a través de los genes. Los genes del niño funcionan de tres maneras diferente, a lo largo del desarrollo. 1) En la infancia ejercen su influencia de forma pasiva. El entorno es dictado por los padres, pero como los padres y el bebé comparten genes, el entorno creado suele ser adecuado. 2) Al crecer, sus genes actúan a través de la acción, provocando ciertas respuestas en el entorno. Ayudan a crearlo. 3) Cuando son más independientes, sus genes pueden producir un entorno que les sea adecuado. La influencia genética se hace más fuerte con la edad.

3. Modelo de genética del entorno,

de Plomin. Parecido al de Scarr, que habla de una genética del entorno, que estudia el modo como nuestros genes influyen en nuestro entorno para conseguir lo que quieren, propuso el concepto de *entorno no compartido*. Cree que el entorno familiar contribuye muy poco a explicar el porqué los hermanos son parecidos.

4. Modelo biológico de Bronfenbrenner y Ceci. Los genes sólo pueden ejercer su influencia cuando ciertas experiencias los activan. Estas experiencias (procesos proximales) son interacciones entre el niño y su mundo.

<<

¹³⁶ Bijhout, H. F.: «Importancia del contexto en la genética», en *Investigación y ciencia*, agosto, 2004.

<<

137 Dawkins, R.: *The extended phenotype: The gene as the unit of selection*, Freeman, San Francisco, 1982. <<

Plomin, R.: *Development, Genetic, and Psychology*, Erlbaum. Hillsdale, 1986, p. 4. [<<](#)

Hawai Family Study of Cognition (DeFries, J. C. *et al.*, «Familiar resemblance for specific cognitive abilities», *Behavior Genetics*, 9. 1979, 23-43).[<<](#)

140 El gran defensor de este factor general (g) fue Spearman, el creador de la psicología factorial. <<

¹⁴¹ Levine, M.: *Obra citada en nota*

133, p. 45. [<<](#)

142 Plomin, R.; Defries, J. C.;

McCleam, G. E. y McGuffin, P.:

Genética de la conducta, Ariel Ciencia,

Barcelona, 2002, p. 167. <<

He tratado el tema con detenimiento en *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Barcelona, 1993, cap. VI. <<

¹⁴⁴ Deutsch, M.: «The disadvantaged child and the learning process», en A. H. Passow, *Education in depressed Areas*, Columbia University Press, Nueva York, 1963. <<

¹⁴⁵ Levine, M.: *Obra citada en nota*

133, p. 67. [<<](#)

¹⁴⁶ Carey resume así el significado

funcional del temperamento: 1) Influencia fundamental en la relación padre-hijo. 2) Factor significativo en los patrones de crecimiento y nutrición. 3) Posible contribución a los problemas del sueño. 4) Causa de que algunos niños sean difíciles de educar. 5) Factor de riesgo en problemas sociales de conducta. 6) Complemento esencial del comportamiento en la escuela. 7) Factor de las condiciones físicas. 8) Factor en el dolor recurrente. 9) Determinante en la respuesta a las crisis (tomado de Andersen, C. J. y McDevitt, S. C': *The temperament guide: Resources for early intervention professionals,*

Behavioral development Initiatives,
Scottsdale, 2000, p. 27. <<

147 Gesell, A.: *Infancy and human growth*, MacMillan, Nueva York, 1928.



Señalaré algunas de las principales opiniones. Haymans: actividad, emocionalidad, predominio del presente o del pasado. Pavlov: sistemas nerviosos fuertes o débiles, activación e inhibición, flexibilidad o rigidez. Schneirla: aproximación y retirada. Ches y Thomas: nivel de actividad, ritmicidad, aproximación/evitación, cualidad del humor, intensidad del humor, tendencia a distraerse, actitud y persistencia de la atención, umbral sensorial, adaptabilidad. Buss y Plomin: emocionalidad, actividad, sociabilidad. Rothbart y Derrybery: diferencias en reactividad y en autorregulación.

Goldsmith y Campos: estilos emocionales y estilos de actividad.
Bates: enfadado/difícil, no adaptable, frío, imprevisible. Rothbarth y Mauro: malestar ante la novedad, malestar irritativo, afecto positivo, nivel de actividad, ciclo de atención/persistencia.<<

149 Carranza, J. A. y González

Salinas, C.: *Temperamento en la infancia*, Ariel, Barcelona, 2003, p. 62.

<<

¹⁵⁰ Pinker, S.: *La tabla rasa*, Paidós, Barcelona, 2003, p. 501. [<<](#)

¹⁵¹ Buss, D. M.: *La evolución del deseo: estrategias de emparejamiento humano*, Alianza, Madrid, 1997. Geary, D. C.: *Male, Female: The evolution of human sex differences*, American Psychological Association, Washington, 1998. Ridley, M.: *The Red Queen: Sex and the evolution of human nature*, MacMillan, Nueva York, 1993. <<

152 Blum, D.: *Sex in the brain: The biological differences between men and women*, Viking, Nueva York, 1997. <<

153 Money, J. y Ehrhardt, A.: *Man and Woman, Boy and Girl*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1972. <<

Reiner, W. G.: «Cloacal exstrophy», comunicación en la Lawson Wilkins Pediatric Endocrine Society, Boston, 2000. <<

¹⁵⁵ Pinker, S.: *Obra citada en nota*

150, p. 508. [<<](#)

¹⁵⁶ He tratado los problemas de la ideologización de la sexualidad en *El rompecabezas de la sexualidad*, Anagrama, Barcelona, 2000. <<

¹⁵⁷ Money, J.: *Gay, straight, and in-between: The sexology of erotic orientation*, Oxford University Press, Oxford, 1988. [<<](#)

158 Baumrid, D.: «Commentary on sexual orientation: Research and social policy implications», *Developmental Psychology*, 31, 130-136. 1995. <<

159 Kitzinger, C. y Wilkinson, S.:

«Transitions from heterosexuality to lesbianism: The discursive production of lesbian identities», *Developmental Psychology*, 31, 95-104, 1995. <<

¹⁶⁰ Bailey, J. M. y Pillard, R. C.: «A genetic study of the male sexual orientation», *Archives of General Psychiatry*, 48, 1089-1096, 1991. En el caso de las parejas de gemelas idénticas, la influencia del ambiente parece ser aún mayor. Sólo el 48 % comparten el lesbianismo, según Bailey, J. M.; Pillard, R. C.; Neale, M. C. y Agyei, Y.: «Heritable factors influence sexual orientation in women», *Archives of General Psychiatry*, 50, 217-223, 1993. <<

¹⁶¹ Shaffer, D. R.: *Psicología del desarrollo*, Thompson. México, 5. ed., 2000, p. 175. <<

¹⁶² Golombos, S. y Tasker, F.: «Do parents influence the sexual orientation of their children: Finding from a longitudinal study of lesbian families», *Developmental Psychology*, 32, 3-11, 1996. <<

163 Ches, S. y Thomas, A.:

«Temperament and the concept of goodness of fit», en Strelau, J. y Angleitner, A. (eds.): *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement*, Plenum, Nueva York, 15-28. <<

164 Esta visión individualizada del estudio del desarrollo conductual ha sido defendida por otros psicólogos evolutivos: «aproximación ideográfica» de Rutter, el modelo biosocial de Engel, la teoría de sistemas de Marmor, y la perspectiva evolutiva del ciclo vital de Baltes y Lipsitt. <<

165 Buss, A. H. y Plomin, R.: *A Temperament theory of personality development*, Wiley, Nueva York, 1975.

<<

166 Carranza, J. A. y González

Salinas, C.: *Temperamento en la infancia*, Ariel, Barcelona, 2003, p. 47.

<<

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 145. [<<](#)

168 Scheneirla, T. C.: «The concept of development in comparative psychology», en Harris, D. B. (ed.), *The concept of development: An issue in the study of human behavior*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1957. <<

¹⁶⁹ Lemer, R. M. *et al.*: «Applied developmental Science of Positive Human Development», en Weiner, I. B. (ed.), *Handbook of Psychology*, Wiley, Hoboken, 2003, vol. 6, p. 542. <<

170 Super, C. M. y Harkness, S.:

«Figure, ground, and gestalt: The cultural context of the active individual», en Lemer, R. M. y Busch-Rossnagel (eds.): *Individual as producers of their own development: A life-span perspective*, Academic Press, Nueva York, 1981. <<

171 Coie, J. D. y Dodge, K. A.:

«Aggression and Antisocial Behavior»,
en Damon, W. (ed.): *Handbook of Child
Psychology*, Wiley, Nueva York, 1998,
p. 780. <<

172 Lahey, B. y Loeber, R.:

«Framework for a developmental model of oppositional defiant disorder and conduct disorder», en D. Routh (ed.): *Disruptive behavior disorders in childhood*, Plenum Press, Nueva York, 1994.

Numerosos estudios muestran una continuidad entre la desobediencia y desafío a los adultos, agresiones a los compañeros, impulsividad e hiperactividad a la edad de 3 años, y conductas similares o más problemáticas a los 8 (Richman, N. S. J. y Graham, P. J., *Preschool to school: A behavioral study*, Academic Press, Londres, 1982).<<

¹⁷³ Este caso plantea el problema de si los radicales cambios causados por una conversión son caracteriológicos. Creo que no. Cambian la figura total de la personalidad, pero no el carácter. Éste puede ser, sin embargo, cambiado por la adquisición de nuevos hábitos. Sobre las conversiones desde el punto de vista psicológico puede verse Chana Ullman: *The Psychology of Religious Conversion*, Plenum Press, Nueva York, 1989.

La distinción entre la furia como emoción, la hostilidad como actitud o carácter y la agresión como conducta abierta ha sido señalada por varios autores. (Salovey, P. y Rothman, A. J.

[eds.]: *Social Psychology of Health*,
Psychology Press, Nueva York, 2003, p.
326.)[<<](#)

¹⁷⁴ Rutter, M.; Giller, H. y Hagell, A.: *La conducta antisocial de los jóvenes*, Paidós, Barcelona, 2000. <<

Lahey, B. B. *et al.*: «Conduct disorder: Parsing the confounded relation to parental divorce and antisocial personality», *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 1988, 334-337; Nigg, J. T., Goldsmith, H. H.: «Genetics of personality-disorder: Perspectives from personality and psychopathology research», *Psychological Bulletin*, 115, 1994, 346-380. <<

¹⁷⁶ Cloninger, C. R.; Sigvardsson, S.;

Bohman, M. y Van Knoring. A. L.: «Predisposition to petty criminality in Swedish adoptees: H. Cross-fostering analyses of gene-environmental interactions», *Archives of General Psychiatry*, 39, pp. 1242-1247. Véase también Cloninger, C. R. y Gottesman, I. I.: «Genetic and environmental factors in antisocial behavior disorders», en S. A. Mednick; T. E. Moffitt y S. Stack (eds.), *The causes of crime: New biological approaches*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra, 1987. <<

¹⁷⁷ Dabbs, J. M. y Morris, R.:

«Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4.462 men», *Psychological Science*, 1, 209-211, 1990. Algo parecido se ha comprobado en la relación de las complicaciones en el parto con la violencia. Raine, Brennan y Mednick estudiaron los efectos de complicaciones en el parto y del rechazo materno en más de 4-000 varones daneses. Se siguió el estudio hasta la edad de 34 años. La conjunción de los dos factores es lo que resultaba determinante (Raine, A.; Brennan, P. y Mednick, S. A.: «Birth complications combined with early maternal rejection

at age 1 year predispose to violent crime at age 18 years», *Archives of General Psychiatry*, 51, 984-988, 1994; «Interaction between birth complication and early maternal rejection in predisposing individuals to adult violence. Specificity to serious, early-onset violence», *American Journal of Psychiatry*, 154, 1265-1271, 1997) <<

Moffitt, T. E.: «Juvenile delinquency and attention deficit disorder: Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15», *Child Development*, 61, 1990, 893-910. <<

179 Rutter, M. y Giller, H.: *Juvenile delinquency: Trends and perspective*, Penguin Book, Harmondsworth, 1983. <<

¹⁸⁰ Wilson, J. Q. y Herrnstein, R.:

Crime and Human Nature, Simon and Schuster, Nueva York, 1985. <<

181 Shaw, D. S. y Emory, R. E.:

«Chronic family adversity and school-age children's adjustment», *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 1988, 200-226. <<

182 Coie, J. D. y Dodge, K. A.:

«Aggression and Antisocial Behavior»,
en Damon, W. (ed.): *Handbook of Child
Psychology*, Wiley, Nueva York, 1998,
p. 815. <<

183 En EE.UU. se reciben al año más

de tres millones de denuncias de malos tratos, abusos o abandono de niños, de los que al menos un millón de casos resultan comprobados. Durante mucho tiempo los psicólogos y psiquiatras creían que estos malos tratos producían una herida psicológica que se podía corregir. Pero algunos datos nos hacen pensar que si ocurre durante el momento crítico en que su cerebro se está esculpiendo puede alterar de forma irreversible el desarrollo neuronal. Interiormente pueden aparecer, más tarde, depresión, ansiedad o estrés postraumático, y también agresividad, impulsividad, delincuencia,

hiperactividad o abuso de drogas. También se asocia con los malos tratos la personalidad esquizoide. Martin H. Teicher supone que se altera el desarrollo del sistema límbico. La conducta antisocial resultante de maltratos sufridos en la infancia puede deberse a la sobreexcitación de ese sistema, donde se regula la memoria y las emociones (Teicher, M. H.: «Neurobiología del maltrato en la infancia», *Investigación y Ciencia*, mayo de 2002, pp. 59-67).[<<](#)

¹⁸⁴ Ricoeur, P.: *Lo voluntario y lo involuntario*, Doencia, Buenos Aires,

1986, p. 313. Elliot Turiel, uno de los más notables investigadores sobre psicología del desarrollo moral, ha llamado la atención sobre la escasa atención que ha recibido entre los psicólogos el concepto de hábito («The Development of Morality», en Damon, W. [ed.]: *Handboók of Child Psychology*, Wilwy, Nueva York, 1998, vol. 3, p. 870). Esta falta de análisis serios ha convertido el concepto de «hábito» en una noción mal vista, relacionada con posturas reaccionarias, que defienden una inculcación a ultranza de los valores de la sociedad. Lo mismo

sucedió con la idea de «formación del carácter». Sin embargo, me parece imprescindible retomar ambas nociones porque son conceptos descriptivos de una realidad incontrovertible. La memoria forma hábitos y el conjunto de hábitos forma un carácter. Sobre los equívocos que despiertan estas ideas en Estados Unidos puede verse el libro de Elliot Turiel, *The Culture of Morality*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, en especial pp. 9 y ss.

<<

185 Guillaume, P.: *La formation de habitudes*, Alean, 1936, p. 125. <<

La noción de carácter tiene una larga historia relacionada con los hábitos, con la moral y con la personalidad. La palabra «ética» procede de *ethos*, carácter. En la pasada década se ha despertado en Estados Unidos un gran interés por la educación del carácter, entendida como educación moral, «Character is very simply the sum of our intellectual and moral habits» (Ryan, K. y Bohlin, K. E.: *Building Character in Schools*, Jossey-Bass, San Francisco, 1999, p. 9). Por desgracia, con frecuencia se ha inclinado hacia una formación muy integrista, lo que ha vuelto a desvirtuar el tema. <<

187 En *El misterio de la voluntad perdida* he estudiado los hábitos de la libertad. <<

¹⁸⁸ Marina, J. A.: «El duelo dentro de una teoría general de los sentimientos», en *El duelo*, Asociación española contra el cáncer, Bilbao, 2000, 11-21. <<

¹⁸⁹ Oatley y Johnson-Laird creen que hay cinco emociones universales: tristeza, alegría, furia, miedo, asco. Plutchik admite ocho, determinadas por patrones innatos: miedo, furia, alegría, tristeza, amistad, asco, curiosidad, sorpresa. Panksepp identifica cuatro: expectación, furia, miedo, malestar. Schaver, seis: miedo, alegría, tristeza, amor, sorpresa, rabia. Ekman también seis, pero sustituye el amor por el asco, Campos, nueve: alegría, tristeza, furia, miedo, interés, vergüenza, culpa, envidia, depresión. Las referencias bibliográficas pueden verse en Marina, J. A.: *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona, 1996. <<

190 Briggs, J.: *Never in Anger:*

Portrait of an Eskimo Family, Harvard

University Press, Cambridge, 1970. <<

Abu-Lughod, L.: *Veiled Sentiments*, University of California Press, Berkeley, 1988. <<

Plutchik, R.: «A general psychoevolutionary theory of emotion», en Plutchik, R. y Kellerman, H. (eds.): *Emotion, Theory, Research, and Experience*, Academic Press, Londres, 1980, vol. 1, p. 12. <<

193 Dweck, C. y Elliot, D. S.:

«Achievement motivation», en Mussen. P. H. (ed.): *Handbook of Child Psychology*, Wiley, Nueva York, vol IV, pp. 643-691. <<

194 Bandura, A.: *Pensamiento y acción*, Martínez Roca, Barcelona, 1987. <<

195 La relación entre conocimiento y

emoción ha despertado tanto interés que

ha inducido la creación de la revista,

Cognition and emotion dedicada al

estudio de este asunto. <<

¹⁹⁶ Bolwby, J.: *El vínculo afectivo*, Paidós, Buenos Aires, 1976; *La separación afectiva, Tristeza y depresión*, Buenos Aires, Paidós, 1976; *La pérdida afectiva*, Paidós, Buenos aires, 1983. Ainsworth, M. D. S. et al.: *Patterns of attachment*, Erlbaum, Hillsdale, 1978. <<

La noción de niños *desorganizados* fue introducida posteriormente por Main y Solomon (Main, M. y Solomon, J.: «Procedures for indentifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation», en Greenberg, M. T.; Cicchetti, D. y Cummings, E. M. [eds.]: *Attachment in the preschool years*, University of Chicago Press, Chicago, 1990).<<

¹⁹⁸ Kagan afirma que la genética y las características temperamentales representan un papel más importante para la competencia social del niño que el apego. Bowlby, Ainsworth y Sroufe piensan lo contrario (Chauhuri, J. H. y Williams, P. H.: «The contribution of infant temperament and parent emotional availability to toddler attachment». Papel presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Albuquerque, 1999). Kagan piensa que la susceptibilidad del niño a cualquier estrés puede alterar su comportamiento en el test de la situación extraña (Kagan, J.: «Temperament and the reactions to unfamiliarity», *Child*

Development, 68, 105-109, 1997).[<<](#)

Chisholm, J. S.: «The evolutionary' ecology' of attachment organization», *Human Nature*, I, 1996, 1-37.[<<](#)

²⁰⁰ Sroufe, L. A.: «The coherence of individual development:

Early care, attachment, and subsequent developmental issues», *American Psychologist*, 34, 1979, pp. 834-841. El apoyo más fuerte para la teoría de Sroufe es el estudio longitudinal llevado a cabo en Minneapolis. Él y sus colaboradores encontraron continuidad en muchos aspectos. Los niños inicialmente seguros eran menos dependientes, más empáticos, con mayor resiliencia y autoestima, afecto positivo, competencia social, obediencia, habilidades sociales. También eran mejor aceptados por sus compañeros en la escuela (Sroufe, L. A.

y Egeland, B.: «Illustrations of person-environment interaction from a longitudinal study», en T. D. Wachs y R. Plomin [eds.], *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction*, American Psychological Association, Washington, 1991, pp. 68-84. (Sroufe, L. A.; Egeland, B. y Kreutzer, T.: The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood: *Child Development*, 61, 1990, pp. 1363-1373).[<<](#)

²⁰¹ Lamb, M. E.; Thompson, R. A.; Gardner, W. y Chamov, E. I.: *Infant-mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in Strange Situation behavior*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1985. <<

202 Una revisión de la bibliografía acerca de la influencia del apego confirma una conclusión obvia: «Con independencia de la importancia de un apego seguro o inseguro, otras influencias afectan también al funcionamiento socio-personal del niño (Thompson, R. A.: «Early Sociopersonality development», en Damon, W. [ed.] *Handbook of Child Psychology*, Wiley, Nueva York, 1998, vol. 3, p. 63).<<

LeDoux, J.: *El cerebro emocional*, Ariel, Barcelona, 1999. <<

204 Fromm, E.: «¿Es el hombre perezoso por naturaleza?», en *La Patología de la normalidad*, Paidós, Barcelona, 1994. <<

205 Engberg, L. A.; Hansen, G.;

Welker, R. L. y Thomas, D. R.:

«Acquisition of keypeaking via
autoshaping as a function of prior
experience: “Learned laziness”»,

Science, 178, 1972, 1002-1004. <<

Reeve, J.: *Motivación y emoción*, McGraw-Hill, Madrid, 1994, p. 211. [<<](#)

207 McClelland, D. C.: *Increasing Achievement Motivation*, McBer, Boston, 1979. <<

²⁰⁸ Fromm, E. *Ética y psicoanálisis*,
FCE, México, 14.^a ed., p. 236. <<

Weiner, B.: *An attributional theory of motivation and emotion*, Springer, Nueva York, 1986. [<<](#)

He estudiado los estilos sentimentales en *El laberinto sentimental*, Anagrama, Barcelona, 1994. Nancy Eisenberg admite algo parecido al hablar de «disposiciones emocionales» por oposición a «emociones de la situación». Aquéllas son una proclividad afectiva. <<

²¹¹ Hupka, R. B.: «The motive for the arousal of romantic jealousy; its cultural origin», en P. Salovey (ed.): *The Psychology of Jealousy and Envy*, Guildford, Nueva York, 1991. <<

²¹² Marina, J. A. y De la Válgoma, M.: *La lucha por la dignidad*. Anagrama, Barcelona, 2000. <<

²¹³ Rousseau, J. J.: *Emilio*, Alianza, Madrid, 1990, p. 38. [<<](#)

²¹⁴ Bandura, A. y Walters, R. H.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid, 1974.

<<

215 Eron, L. D. et al.: *Reason to Hope: A Psychosocial perspective on Violence and Youth*, APA, Washington, 1994. <<

216 Muncie, J.: *Youth and Crime*,

Sage, Londres, 1999. <<

217 Rutter, M.: «Pathways from childhood to adult life», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 1989, 25-31. <<

²¹⁸ Fagot, B. J. y Kavanaugh, BL:

«The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications», *Child Development*, 61, 1990, 864-873. <<

219 Glueck, S. y Glueck, E.:
*Delinquents and nondelinquents in
perspective*, Harvard University Press,
Cambridge, 1968. <<

La disciplina física es un predictor de conductas agresivas en los niños blancos, pero no en los afroamericanos. (Deater-Deckard, K...; Dodge, K. A.; Bates, J. E. y Petit, G. S.: «Physical discipline among African-american and European-American mothers. Links to children's externalizing behaviors», *Developmental Psychology* [en prensa].) <<

²²¹ Patterson, G. R.; Capaldi, D. M. y Bank, L.: «An early starter model for predicting delinquency», en Pepler, D. J. y Rubin, K. H. eds, t: *The development and treatment of childhood aggression*, Erlbaum. Hillsdale. 1991, 139-168. <<

222 Bates, J. E. y Bayles, K.:

«Attachment and the development of behavior problems», en Belsky, J. y Nezworski (eds.): *Clinical implications of attachment*, Erlbaum, Hillsdale, 1988. <<

²²³ Decovic, M. y Janssens, J. M. A.

M.: «Parents' child-rearing style and children's sociometric staatus», *Developmental Psychology*, 28. 1992, 925-932. <<

224 Wasler, C. Radke-Yarrow, M.:

«Developmental Changes in Children's Reactions to Anger in the Home», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 1984, 163-174. <<

Stenberg, R.: *Inteligencia exitosa*, Paidós, Barcelona. 1997. p. 19.



²²⁶ Stenberg, R. (ed.): *Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas*, Ares y Mares, Barcelona, 2003. <<

227 He tratado este asunto en *La inteligencia fracasada*, Anagrama, en prensa. <<

228 Damasio, A.: *Descartes' Error*,

Putnam, Nueva York, 1994. [<<](#)

229 Mead, M.: *Sexo y temperamento*,
Paidós, México, 1999. <<

230 Marina, J. A.: *La creación económica*, Deusto, Barcelona, 2003. <<

²³¹ Beme, E. L.: *Los juegos en que participamos: psicología de las relaciones humanas*, Vergara, Barcelona, 1964; Id.: *¿Qué dice usted después de decir hola?*, Grijalbo, Barcelona, 1972. Respecto a los modelos, mi libro preferido es el de Philip Johnson-Laird, *Mental Models*, Harvard University Press, Cambridge, 1983. <<

²³² Gottlieb, A.: *Do You Believe in Magic?*, Times Book, Nueva York, 1987. <<

233 Beck, A. T. et al.: *Terapia cognitiva de las drogodependencias*, Paidós, Barcelona, 1999, p. 232. <<

El Obsesive Compulsive Cognitions Working Group es una asociación internacional de investigadores que estudian el papel de las creencias en los trastornos obsesivos compulsivos. Han alcanzado un cierto consenso sobre alguna de esas creencias:

1. *Sobreestimación de los pensamientos.* Se da demasiada importancia a las ocurrencias. Se cree que la mera presencia de un «mal» pensamiento puede producir una mala acción. Por ejemplo: «Tener un mal pensamiento es lo mismo que haber cometido una mala acción.» «Tener pensamientos violentos significa que

perderé el control y actuaré violentamente.»

2. *Importancia de controlar los pensamientos propios.* Se sobreevalúa la importancia de ejercer un control completo sobre nuestros pensamientos intrusivos, imágenes o impulsos, y se cree que eso es posible y conveniente. Ejemplos: «Seré capaz de controlar por completo mi mente si tengo la suficiente voluntad», «Seré mejor persona si consigo controlar mis pensamientos».

3. *Perfeccionismo.* Creencias como (1) hay una solución perfecta para cada problema, (2) hacer las cosas perfectamente es posible y necesario, (3) incluso las menores equivocaciones

tienen serias consecuencias. Ejemplos: «Es mejor no hacer las cosas que no hacerlas perfectamente», «Para mí, fallar parcialmente es como fallar por completo».

4. *Responsabilidad ampliada.* La creencia de que uno es especialmente poderoso para producir y prevenir sucesos importantes. Esos sucesos pueden prevenirse. Ejemplos: «Con frecuencia me siento responsable de las cosas que van mal», «Si no actúo cuando preveo un mal, soy culpable de las malas consecuencias».

5. *Sobreestimación del peligro.* Son creencias que indican y exageran la probabilidad de daños severos. Por

ejemplo: «Creo que el mundo es un lugar peligroso», «Durante toda mi vida, los pequeños problemas se han convertido siempre en grandes».

6. *Intolerancia ante la falta de certeza.* Incluye tres tipos de creencias: (1) Creencias sobre la necesidad de estar seguros, (2) La creencia de que uno tiene poca capacidad para enfrentarse a cambios imprevisibles, (3) Creencias sobre la dificultad de comportarse adecuadamente en circunstancias ambiguas. Ejemplo: «Es posible estar seguro de las cosas si se esfuerza uno lo necesario», «No puedo tolerar la falta de certezas».[<<](#)

235 Seligman, M. E. P.: *Aprenda optimismo*, Grijalbo, Barcelona, 1998, c. 3. [<<](#)

236 Ellis, A. y Grieger, R.: *Manual de terapia racional-emotiva*, DDB, Bilbao, 1990. <<

237 Furth, H. G. *El conocimiento como deseo*, Alianza, Madrid, 1992. <<

Wercht, J. V.: *Vigotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1988. <<

239 Marina, J. A.: Ética para naufragos, Anagrama, Barcelona, 1995.

<<

Marina, J. A.: «La memoria creadora», en Ruiz Vargas, J.: *Claves de la memoria*, Trotta, Madrid, 2000. También, Marina, J. A.: *La creación económica*, Deusto, 2003. <<

241 La solución al problema es:

La dificultad se debe a que casi todo el mundo piensa que hay que mantenerse dentro del cuadrado dibujado por los puntos, con lo que se someten a unas restricciones que no están en el enunciado del problema. <<

242 Marina, J. A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Barcelona, 1993. <<

²⁴³ Rutter, M.; Giller, H. y Hagell, A.: *La conducta antisocial de los jóvenes*, Cambridge University Press, Madrid, 2000. <<

244 Corsi, J. y Peyrú, G. M.:

Violencias sociales, Ariel, Barcelona,
2003, p. 48. <<

245 Juvonen, J. y Wentzel, K. R.

(eds.): *Social Motivation*, Cambridge

University Press, Londres, 1996. <<

246 Coie, J. D. y Dodge, K. A.

señalan que los mecanismos que favorecen la agresión tienen aspectos cognitivos: (1) La atribución de las amenazas. (2) La disposición de *scripts* violentos y la falta de alternativas. (3) Las creencias en que la agresión puede tener éxito. En esto influyen las creencias normativas y la vinculación moral («Aggression and Antisocial behavior», en Damon, W. [ed.]: *Handbook of Child Psychology*, Wiley, Nueva York, 1998, vol. 3).<<

²⁴⁷ Ross, R. y Fabiano, E.: *Time to Think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*, Institute of Social Sciences and Arts, Johnson City, 1985.

<<

Dodge, K. A.: «A social-information processing model of social competence in children», en Perlmutter, M. (ed.): *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Hillsdale, Erlbaum, 1986<<

249 Lynam, D.; Moffitt, T. y
Stouhamer-Loeber, M.: «Explaining the
relation between IQ and delinquency.
Class, race, test motivation, school
failure selor control?, *Journal of
Abnormal Psychology*, 102, 187-196,
1993.<<

Heilbrun, A. B. «Cognitive models of criminal violence based on intelligence and psychopathy levels», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 546-557, 1982. <<

251 He explicado el dinamismo del yo ocurrente y del yo ejecutivo en *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Barcelona, 1993. En cierto sentido se parece a la estructura descrita por Freud: ello, yo, superyó. El «ello» sería el yo ocurrente, el «ego» el yo ejecutivo. La única diferencia es que en el modelo que defiendo insisto en la creación social de los mecanismos de autorregulación. El superego es un elemento estructurador del yo ejecutivo. La neurología, la psicología general y la evolutiva en particular, están dando cada vez más importancia a los fenómenos de autorregulación. Creo que el pionero fue Alexander Luria, el genial neurólogo

ruso, con sus estudios sobre la función de los lóbulos frontales. La obra de Fuster, Damasio, Goldberg (*El cerebro ejecutivo*, Crítica, Barcelona, 2002) y Russell, está en esa línea. Nancy Eisenberg, en su introducción al volumen 3 del *Hanbook of Child Psychology* dirigido por Weiner (Wiley), indica que toda la *psicología* evolutiva actual dedica gran atención a los fenómenos autorregulatorios: control de la atención, inhibición conductual, impulsividad, control del esfuerzo, mecanismos de *coping* (p. 5). Añade que algunas de las *teorías de la personalidad* incluyen la capacidad ejecutiva como rasgo importante: Jas

restricciones (Tellegen), el control inhibitorio (Derryberry y Rothbard), la persistencia: (Caspi), el aplazamiento de la recompensa (Mischel), las estrategias para controlar el propio humor (Lazarus).<<

252 Marina, J. A.: «Teoría de la libertad como artificio», en Varcárcel, A. y Rodríguez Magda, R. M.: *El sentido de la libertad*, Alfons el Magnánim, Valencia, 2001. <<

253 Todt, E.: *La motivación*, Herder, Barcelona, 1991. Cofer, C. C. y Appley, M. H.: *Psicología de la motivación*, Trillas, México, 1987. <<

254 Hemos explicado la función expansiva de posibilidades que tiene la ética y el derecho en *La lucha por la dignidad*, Anagrama, Barcelona, 2000.

<<

255 Santrock, J. W.: *Infancia*,

McGraw Hill, Madrid, p. 250. <<

256 Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. y Zeidner, M. (eds.): *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, 2000. <<

257 Thompson, E. A.: «Early

Sociopersonality Development», en

Damon, W. (ed.): *Handbook of Child*

Psychology, Wiley, Nueva York, vol. 3,

P. 79. <<

258 Dennet, D.: *La libertad de acción*, Gedisa, Barcelona, 1992. <<

L'Humanitéperdue, Seuil, París, 1996, señala convincentemente la glorificación de la voluntad que hicieron algunas de las más terribles dictaduras del siglo XX. <<

²⁶⁰ McLaren, P.: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Aique, Buenos Aires, 1994. <<

Locke: *Ensayo sobre el entendimiento humano*, II, xxi. [≤≤](#)

²⁶² Dennet, D. *op. cit.*, nota 256, p.

97. Creo que la idea expuesta por Perkíns de la «emergencia del acto voluntario» es compatible con lo que sostengo. <<

Mischel, W.: «Delay of gratification as process and as person variable development», en Magnusson, D. y Alien, V. P. (eds.): *Human development: An international perspective*, Academic Press, Nueva York, 1983. <<

264 Meichenbaum, D.: *Manual de inoculación de estrés*, Martínez Roca, Barcelona, 1987. <<

²⁶⁵ Foulquié, P.: *La voluntad*, Oikos-Tau, Barcelona, 1973, p. 45. [<<](#)

²⁶⁶ Lipovetsky, G.: *El crepúsculo del deber*, Anagrama. Barcelona. 1994. <<

²⁶⁷ Marina, J. A.: *Crónicas de la ultramodernidad*, Anagrama. Barcelona, 2000. <<

²⁶⁸ Marina, J. A. y López Penas, M.:
Diccionario de los sentimientos,
Anagrama, Barcelona, 1999. <<

269 Marina, J. A.: *Crónicas de la ultramodernidad*. Anagrama, Barcelona, 2000. <<

270 Eysenck, H. J: *Psicología de la decisión política*. Artel, Caracas, 1964.

<<

²⁷¹ Robert Coles ha señalado en un popular libro (*La inteligencia moral del niño y del adolescente*, Kairós, Barcelona, 1997) que no se pueden reducir los problemas morales a problemas psicológicos, ni resolver todos los problemas de conducta con «habilidades psicológicas». Los conceptos de «deber» y de «valores pensados» que uso en este libro prolongan las habilidades psicológicas con la normativa ética. <<

272 McIntyre, A.: *Tras la virtud*,

Crítica, Barcelona, 1988. [<<](#)

273 Marina, J. A.: *Dictamen sobre Dios*, Anagrama, Barcelona, 2001. <<

274 Por ejemplo, Martin Seligman dedica la segunda parte de su libro *Auténtica felicidad* (BSA, Barcelona, 2000) al estudio psicológico de las virtudes. <<

²⁷⁵ Elder, G. H. Jr.: «Perspectives on the life course», en Elder, G. H. Jr. (ed.): *Life Course Dynamics: Trayectories and transitions, 1968-1980*, Cornell University Press, Ithaca, 1985. <<

²⁷⁶ Laub, J. H. y Sampson, R. J.:

«Turning points in the life course: Why change matters to the study of crime»,
Criminology, 31,1993,301-325.[<<](#)

Jerome Bruner ha mantenido que los psicólogos del desarrollo no deben limitarse a describir, sino que tienen que prescribir el desarrollo óptimo. De lo contrario, abdican de su papel en la construcción del significado público que necesitan las sociedades para regularse («Value presuppositions of developmental theories», en Cirillo, L. y Wapner, S. (eds.): *Value presuppositions in theories of human development*, Erlbaum, Hillsdale, 1986). Para Wertsch, la tarea esencial de la psicología del desarrollo es identificar y señalar los caminos por los que los individuo aprenden a realizar los papeles disponibles en su cultura, sin

perder su autonomía en el proceso (Wertsch, J. V.: «From social interaction to higher psychological functions», *Human development*, 22,1979,1-22). La misma idea la defiende la corriente de la *Positive Psychology*. Desde el campo de la ética también se explora este camino: Flanagan, O.: *Varieties of Moral personality. Ethics and psychological realism*, Harvard University Press, Cambridge, 1991. <<

Jankélévitch, V.: *Traité des vertus*, Flammarion, Paris, 1986, t.1 p. 13. <<

279 Helena Béjar ha hecho una estupenda exposición del republicanismo —que es una teoría de la virtud ciudadana y no una teoría de la forma de Estado— en *El corazón de la república* (Paidós). <<

²⁸⁰ El mejor libro que conozco sobre la compasión es el de Aurelio Arteta, *La compasión*, Paidós, Barcelona, 1996. Levinas, Habermas, Rorty, Horkheimer, como señala Arteta, coinciden, cada cual a su manera, en hacer de la compasión el punto de arranque de la vida moral. «La compasión sería el deber o la virtud en que desembocan imperativos surgidos del contraste entre la dignidad reclamada y esa misma dignidad dejada o contradicha. Digamos entonces que es preciso tratar al otro como si aún no hubiera alcanzado su dignidad o como si de uno dependiera que aquél fuera un fin en sí mismo. O lo que es igual, comportándonos de tal

modo que ahorremos al otro el dolor de su humillación, o bien de tal forma que el otro pueda recobrar su dignidad arrebatada.»<<

²⁸¹ Marina, J. A.: *Los sueños de la razón*, Anagrama, Barcelona, 2003.

Alasdair MacIntyre ha sostenido que en la actualidad es imposible hablar de virtudes porque no hay una noción común y compartida del ser humano (*Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, 1988). Eso no obsta para que sea necesario hacer una teoría de las virtudes. Mi propuesta es la siguiente. La selección de las virtudes debe hacerse por un proceso inductivo. Las diferentes morales han tenido que enfrentarse con los mismos problemas. No todas las soluciones son igualmente buenas. A partir de las mejores soluciones pueden inducirse las virtudes

que las ponen en práctica. Esta elección confiere una nueva función a las virtudes: permite confiar en su capacidad inventiva para nuevos problemas. Me explico. La experiencia nos dice que la equidad como virtud — atender a los argumentos, eliminar la imparcialidad, estudiar situaciones análogas— es la mejor manera de resolver problemas jurídicos. Podemos, por ello, confiar de las «ocurrencias de la equidad». Los escolásticos hablaban de un conocimiento por connaturalidad. Sólo el buen tenista sabe cómo se realiza un buen *drive* y sólo el hombre justo sabe en qué consiste la justicia. <<

282 *EL Nic.*, 1898b. <<

283 La selección hecha por Seligman en *La auténtica felicidad* me parece ingenua porque no aprovecha el inmenso caudal de experiencia que ha habido en la literatura filosófica y religiosa acerca de las virtudes. En los últimos años se ha despertado un gran interés por este asunto. Prueba de ello es el éxito que tuvo en Francia el libro de André Comte-Sponville, *Pequeño tratado de grandes virtudes* (Espasa, Madrid, 1996), o la colección. En España se ha ocupado del tema Victoria Camps: *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990. <<

284 Siegler, R.; Deloache, J. y

Eisenberg, N.: *How Children develop*,

Worth Publisher, Nueva York, 2003, p.

530. <<

285 Shaffer, D.: *Psicología del desarrollo*, Thompson, México. 200, p. 425«<<

286 *Ibid.*, cap. 9. <<

287 La información más completa sobre el *parenting*, sobre la crianza, puede verse en los cinco copiosos volúmenes de la obra dirigida por Marc H. Bomstein, *Handbook of Parenting*, Erlbaum, Mahwah. 2002. <<

288 Gottmann, J.: *The heart of*

Parenting, Simón and Schuster. Nueva

York, 1997. [<<](#)

289 Marina, J. A. y López Penas, M.:
Diccionario de los sentimientos,
Anagrama, Barcelona, 1999. <<

Pieper, J.: *Prudencia y templanza*, Rialp, Madrid, 1969. <<

291 Recomiendo encarecidamente al lector la lectura del libro de Pierre Aubenque, *La prudencia en Aristóteles*, Crítica, Barcelona, 1999. <<

292 Stenberg, R. J...*La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo*, Editorial Desclèe Brouwer, S. A., Bilbao, 1994.<<

Los textos básicos están publicados en España por editorial De la Torre, Madrid. Cf. Lipman, M.: *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003. <<

294 La estupidez corresponde al uso de la inteligencia, no a su estructura. Feldmann define: «Estúpido es el ser humano a quien la naturaleza ha suministrado órganos sanos, y cuyo instrumento raciocinante carece de defectos, a pesar de lo cual no sabe usarlo correctamente. El defecto reside, por lo tanto, no en el instrumento, sino en su usuario, el ser humano, el ego humano que utiliza y dirige el instrumento» (tomo la cita de Paul Tabón: *Historia de la estupidez humana*, Siglo XX, Buenos Aires, 1969, p. 14).<<

295 Allport, W.: *La naturaleza del prejuicio*, Eudeba, Buenos Aires, 1962.

<<

296 He tratado el problema de los dogmatismos en *Dictamen sobre Dios*, Anagrama, Barcelona, 2001. El concepto de inmunización lo he tomado de Hans Albert: *Tratado de la razón crítica*, Sur, Buenos Aires, 1973. <<

297 Una interesantísima elaboración de la teoría de la ciencia como virtud puede verse en el libro de Linda Trinkaus Zagzebski, *Virtues of the Mind. An Inquiry into the Nature of Virtue of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996. <<

298 El lector puede completar el recorrido de este campo semántico en el admirable libro de R. A. Gauthier, *Magmamimité. L'ideal de la grandeur dans la philosophie païenne et dans la théologie chrélienne*, Vrim, Paris, 1951.

<<

Hershberger, W. A. (éd.):
Volitional Action,
North-Holland,
Amsterdam, 1989. <<

³⁰⁰ Marina, J. A.: *Memorias de un detective privado*, La esfera de los libros, Madrid, 2003, pp. 159-161. [<<](#)

301 Un breve resumen sobre la
responsabilidad y sus problemas en
Camps, V.: *Virtudes públicas*, Espasa
Calpe, Madrid, 1990. <<

Fromm, E.: *Ética y psicoanálisis*, FCE, México, 14.^a éd., 1986, p. 247. <<

Jankélévitch, V.: *Traité des vertus*, Flammarion, Paris, 1986, t. II, p. 335. [<<](#)

³⁰⁴ Fromm, E., *op. cit.* en nota 302,
p. 248. [<<](#)

Csikszentmihalyi, M.: *Fluir* (flow). *Una psicología de la felicidad*, Kairós, Barcelona, 2004. <<

Bergson, H.: *L'énergie spirituelle*, en *Oeuvres*, Édition du centenaire, PUF, Paris, 1963, p. 382. <<

307 Spinoza, B.: *Ética*, par. III. [<<](#)

308 Rosaldo, M.: *Knowledge and passion. Ilongot Notion of self & Social Life*, Cambridge University Press, Cambridge, 1980, p. 51. <<

³⁰⁹ Isen, A. M.: «Positive Affect and Decision Making», en Lewis, M. y Haviland, J. M., *Handbook of Emotions*, Guilford, Nueva York, 1993, pp. 261-277. <<

³¹⁰ San Isidoro: *Etimologías*, BAC,
Madrid, 1982, li. 10, secc. 154. <<

³¹¹ Eibl-Eibesfeldt, L: *Amor y odio.*

Historia natural del comportamiento humano, Salvat, Barcelona, 1995. <<

312 Dugas, L.: *L'amitié antique d'après les moeurs populaires et les théories philosophiques*, Nueva York, p. 256. <<

313 En un libro reciente sobre la amistad, leo: «La amistad puede considerarse como una forma cada vez más importante de cohesión social en la sociedad contemporánea. Es bien sabido que los adolescentes exhiben una gran dependencia de sus compañeros a la hora de obtener apoyo social y crear su propia identidad, pero hay otras personas que se definen culturalmente a través de sus amigos hasta edades mucho más tardías» (Pahl, R.: *Sobre la amistad*, Siglo XXI, Madrid, 2003, p. 13).[<<](#)

314 La aparición de la compasión en el niño puede estudiarse en Harris, P. L.: *Los niños y las emociones*, Alianza, Madrid, 1989. Cf. Eisenberg, N. y Strayer, J.: *La empatía y su desarrollo*, DDD, Bilbao, 1992. <<

315 Saami, C.; Mumme, D. L. y

Campos, J. L.: «Emotional

Development: Action, Communication,

and Understanding», en Damon, W. (ed.)

Handbook of Children Psychology,

Wiley, Nueva York, 1998, vol. 3, p. 277

ss. <<

³¹⁶ Marina, J. A. y De la Válgoma,

M.: *La lucha por la dignidad.*

Anagrama, Barcelona, 2000. <<

Bierhoff, H.-W.: *Prosocial Behavior*, Psychology Press, Nueva York, 2002. [<<](#)

³¹⁸ De nuevo tengo que remitir a *La lucha por la dignidad*, citada en nota 316. <<

Dunn, J.: «The beginning of moral understanding: Development in second year», en Kagan, J. y Lamb, S. (eds.): *The emergence of morality in young children*, University of Chicago Press, Chicago. 1987. Para los conflictos entre autoridad y sentido de la justicia, Laupa, M.; Turiel, E. y Cowan, P. A.: «Obedience to authority in children and adults», en Killen.

M. y Hart, D. (eds.): *Morality in everyday life. Development perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995. <<

Eibesfeldt, Malinowski, Benedict han estudiado la reciprocidad en diversas sociedades. Un resumen puede verse en Marina, J. A. y López Penas, M.: *Diccionario de los sentimientos*, Anagrama, Barcelona, 1999, pp. 326 y ss. Recomiendo el libro dirigido por Michael Ross y Dale T. Miller, *The Justice Motive in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002. <<

322 *La lucha por la dignidad, de*

nuevo. <<

323 Mischel, W.: *Personality and assessment*, Wiley, Nueva York, 1968.

<<

324 Allport, G. W.: *Personality. A psychological interpretation*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1937. <<

inteligencia creadora, El misterio de la

libertad perdida, Teoría de la libertad

como artificio, El vuelo de la

inteligencia. Poco a poco creo que los

psicólogos van admitiendo la

importancia de la elección en la

personalidad. Leo en Keyes, C. L. M. y

Haidt, J. (ed.): *Flourishing. Positive*

psychology and the life well-lived, que

desde la perspectiva de la psicología

positiva que se desarrolla actualmente

en EE.UU. las metas personales son el

centro del funcionamiento psicológico

de la persona, ya que es la forma en que

cada uno marca sus objetivos y

establece sus actividades cotidianas

para conseguirlos. Las metas tienen una relación directa con el significado vital. Hay experiencias o proyectos que cambian el significado de las cosas y que, por lo tanto, redirigen las posibilidades del carácter. Baltes habla de la «optimización selectiva con la compensación». La selección es el proceso por el que una persona elige de entre todas las opciones disponibles aquellos campos en los que enfocar sus esfuerzos y a los que dedicar sus actividades. La optimización significa escoger aquellos medios que son más eficaces para conseguir las metas planteadas. Y la compensación es la respuesta positiva ante un fracaso en el

intento de conseguir las metas
establecidas anteriormente, (ib.)<<

326 Harter, S.: «Self and identity development», en Feldman, S. S. y Elliott, G. R. (eds.): *At the threshold: The developing adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, 1990. <<

327 Zubiri, X.: *Sobre el hombre*,

Alianza, Madrid, 1986. <<

328 Carl Rogers insistió mucho en los peligros de un excesivo desajuste entre el yo ideal y el yo real (Rogers, C.: «The significance of the self regarding attitudes and perception», en Reymart, M. J. [ed.]: *Feelings and emotions*, McGraw-Hill, Nueva York, 1950).<<

Cota-Robles, S.; Neiss, M. y Hunt, C.: *Future parent, future scholars: A longitudinal study of adolescent «possible selves» and adult outcomes*, Paper presented at the meeting of the Society for Research on Adolescent, Chicago, abril 2000.

Markus, H. y Nurius, P.: «Possible selves», *American Psychologist*, 41, 1986, 954-969. <<

330 Se ha estudiado la relación entre el yo posible y los comportamientos negativos para la salud en más de 1.600 estudiantes entre 11 y 16 años. Aloise-Young, P. A.; Hennigan, K. M. y Leong, C. W.: «Possible selves and negative health behavior during early adolescent», *Journal of eaarly Adolescence*, 21, 2001, 158-181. <<

³³¹ Marcia, J. E.: «The identity status approach to study of *ego* identity development», en Honess, T. y Yardley, K. (eds.): *Self and Identity: Perspectives across the lifespan*, Routledge & Kegan, Londres, 1987. <<

³³² Beck, U. y Beck-Gemshelm, E.:

La individualización. Paidós,

Barcelona, 2003. <<

333 Carver, C. S. y Scheier, M. F.:

«Self-Regulatory Perspectives on personality», en Weiner, I. B. (ed.): *Handbook of Psychology*, Wiley, Hoboken, 2003, vol. 5, 185-208. Austin, J. T. y Vancouver, J. B.: «Goal constructs in psychology. Structure, process, and content», *Psychological Bulletin*, 120, 1996, 338-375. Elliott, E. S. y Dweck, C. S.: «Goals: An approach to motivation and achievement», *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1988, 5-12. Pervin, L. A. (ed.): *Goal concepts in personality and social psychology*, Erlbaum. Hillsdale, 1989.

<<

334 Klinger, E.: *Meaning and void: Inner experience and the incentives in people's life*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1977. <<

Emmons, R. A.: «Personal strivings: And approach to personality and subjective well being», *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1986, 1058-1068. <<

336 Cantor, N. y Kihlstrom, J. F.:

Personality and social intelligence,
Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1987.

<<

³³⁷ Little, B. R.: «Personal projects:

A rationale and methods for investigation», *Environment and Behavior*,

15,1983,273-309. He

explicado la noción de proyecto en

Teoría de la inteligencia creadora. <<

338 Una estructura de interacciones muy semejante se desprende de toda la obra de Albert Bandura, autor que ha estado muy presente en este libro. Cf. Bandura, A. y Walters, R. H.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madrid, 1974.

<<