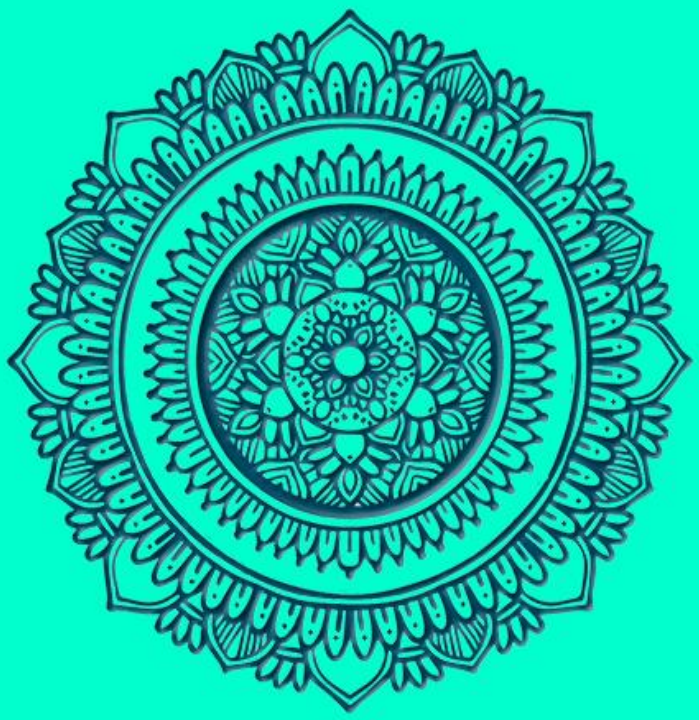
LA FORMACIÓN PERSONAL Y AFECTIVA DEL PROFESORADO

JUAN MIGUEL BATALLOSO NAVAS



EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR
Libro 4

Krisis
Un sitio para la Educación y el Desarrollo de la Conciencia
CAMAS (Sevilla) -España-
https://batalloso.com

LA FORMACIÓN PERSONAL Y AFECTIVA DEL PROFESORADO

Juan Miguel Batalloso Navas[1]

EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR: Libro 4

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

Edita: KRISIS (https://batalloso.com).
Cala (Huelva), 25 de noviembre de 2025

Diseño de Cubierta: Juan M. Batalloso

ISBN: 978-84-09-80201-2

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 7

REFERENCIAS 12

1.- AUTOCONOCIMIENTO 15

1.1.- EL PROYECTO DE DESARROLLO PERSONAL 16

1.1.1.- Tener un buen concepto de sí mismo. 19

1.1.2.- Percepción objetiva de la realidad 21

1.1.3.- Satisfacción de necesidades fundamentales 21

1.1.4.- Capacidad de control sobre el medio 22

1.2.- ¿EN QUÉ CONSISTE EL AUTOCONOCIMIENTO? 23

1.3.- LA PRÁCTICA DEL AUTOCONOCIMIENTO 30

1.3.1.- Técnicas de relajación 30

1.3.1.1.- Respirar 31

1.3.1.2.- Conciencia corporal 33

1.3.1.3.- Método de relajación progresiva de Jacobson 34

1.3.1.4.- El entrenamiento autógeno de Schultz 34

1.3.2.- Técnicas de meditación 36

1.3.2.1.- Técnicas de unificación de la conciencia y concentración 38

1.3.2.2.- Técnicas de meditación sobre la respiración 39

1.3.2.2.1.- Meditación sobre la respiración, cantando 40

1.3.2.2.2.- Meditación de pura percepción sobre la respiración 40

1.3.2.2.3.- Ejemplo de respiración meditativa: “Sufrir no basta” 41

1.3.2.3.- Técnicas de observación y percepción 43

1.3.2.3.1.- La contemplación del cuerpo 44

1.3.2.3.2.- La contemplación de las sensaciones 44

1.3.2.3.3.- La contemplación de la mente 45

1.3.2.3.4.- Contemplación de los fenómenos psicofísicos 45

1.3.2.3.5.- La meditación ambulante 46

1.3.2.4.- Técnicas de silencio interior 46

1.3.2.4.1.- La meditación del silencio 46

1.3.2.4.2.- La observación de los espacios en blanco en la mente 47

1.3.3.- Técnicas de meditación analítica. 47

1.3.3.1.-- El gran valor del nacimiento humano y la fortuna de haber sabido de la Enseñanza 47

1.3.3.2.- La muerte 48

1.3.4.- La meditación con mantras 48

1.3.5.- La meditación con mandalas 52

1.3.6.- Mindfulness 54

1.3.6.1.- Simplemente conocer 56

1.3.6.2.- Simplemente escuchar 56

1.3.6.3.- Simplemente respirar 56

13.6.4.- Respirar conscientemente 57

1.3.6.5.- Controlar los hábitos negativos 57

1.3.6.6.- Meditación andando 57

1.3.6.7.- Abriéndome como una flor, fresco como el rocío 58

1.3.7.- Visualizaciones 58

1.3.7.1.- Sencillos ejemplos de visualización meditativa 59

1.3.7.2.- Meditación creativa de Paz 61

1.3.8.- Cuestionarios 61

1.3.9.- Textos de reflexión 62

1.3.9.1.- Ejemplo de actividad: “Conócete a ti mismo” 63

1.3.9.2.- Ejemplos de actividad: “Cuentos Orientales” 64
1.3.9.2.1.- La dificultad de aprender verdaderamente 64
1.3.9.2.2.- Qué es lo importante 65
1.2.9.2.3.-- Auténtico conocimiento 65
1.2.9.2.4..- Clavos en la puerta 66
1.3.10.- Historias de vida 66
1.4.- AUTOCONOCIMIENTO Y PRÁCTICA DOCENTE 67
1.4.1.- Importancia del autoconocimiento docente 68
1.4.2.- Aportaciones fundamentales 68
1.4.3.- Buscando un modelo de autoconocimiento docente 70
1.4.4.- Estrategias, procedimientos y técnicas 73
1.5.- REFERENCIAS 76

2.- LA AUTOESTIMA EN EL DOCENTE 79

2.1.- AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA 80
2.1.1.- Autoestima sana e insana 84
2.1.2.- Autoestima óptima. 85
2.1.3.- Autoestima verdadera 86
2.1.4.- Amor y autoestima 88
2.2.- PROBLEMAS QUE OCASIONA UNA AUTOESTIMA DEFICITARIA 92
2.2.1.- Problemas de motivación 93
2.2.2.- Problemas de vinculación 94
2.2.3.- Problemas de singularidad 95
2.2.4.- Problemas de poder 96
2.2.5.- Problemas de modelos 97
2.3.- OBSTÁCULOS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA 98
2.3.1.- Sobreprotección y dependencia afectiva. 98
2.3.2.- Incoherencia normativa 99
2.3.3- Permisividad 99
2.3.4.- Supresión emocional y frialdad afectiva 100
2.3.5.- Falsas identidades 100
2.3.6.- Comparaciones 101
2.3.7.- Estereotipos 102
2.3.8.- Ausencia de diálogo 102
2.3.9.- Ausencia de modelos 104
2.4.- LA AUTOESTIMA DOCENTE 105
2.4.1.- El docente de autoestima sana y verdadera 106
2.4.2.- El docente de autoestima insana y contingente 109
2.5.- PAUTAS DE INTERVENCIÓN 111
2.5.1.- Abandonar la crítica patológica 112
2.5.2.- Realizar autoevaluaciones precisas 113
2.5.3.- Identificar y eliminar las distorsiones cognitivas 114
2.5.4.- Asumir nuestros deberes desde valores sanos 116
2.5.5.- Enfrentándonos a las críticas de los demás 117
2.5.6.- Practicar la comprensión 118
2.5.7.- Manejando los errores 119
2.5.8.- Expresar nuestros sentimientos y necesidades 120
2.5.9.- Practicando la autoafirmación 122
2.5.10.- Reconstruyendo situaciones satisfactorias y de alegría 125
2.6.- REFERENCIAS 127

3.- REGULACIÓN EMOCIONAL 129

3.1.- EL MODELO PROCESUAL DE REGULACIÓN EMOCIONAL DE JAMES GROSS 130
3.1.1.- Los tres niveles 131
3.1.1.1.- Nivel 1: Etapa de Identificación 131
3.1.1.2.- Nivel 2: Etapa de Selección 131
3.1.1.3.- Nivel 3: Etapa de Implementación 131
3.1.2.- Las cinco familias de estrategias 132
3.1.2.1.- Familia 1: Selección Situacional 132
3.1.2.2.- Familia 2: Modificación Situacional 134
3.1.2.2.1.- Aplicación en contextos educativos 135
3.1.2.2.2.- Orientaciones para la implementación educativa 136
3.1.2.3.- Familia 3: Despliegue Atencional 137
3.1.2.4.- Familia 4: Cambio Cognitivo 139
3.1.2.4.1.- Aplicaciones en contextos educativos 140
3.1.2.4.2.- Orientaciones básicas 141
3.1.2.5.- Familia 5: Modulación de la respuesta 142
3.1.2.5.1.- Ejemplos prácticos 142
3.1.2.5.2.- Orientaciones básicas 143
3.2.- EL MODELO DE RE DE PROCESAMIENTO EMOCIONAL DE HERVÁS 144
3.2.1.- Apertura Emocional 144
3.2.1.1.- Perspectiva educativa 145
3.2.1.2.- En los diferentes niveles educativos 146
3.2.1.3.- Evaluación de la Apertura Emocional 147
3.2.1.4.- Indicadores de Desarrollo 147
3.2.1.5.- Formación Docente 148
3.2.2.- Atención Emocional 148
3.2.2.1.- Educación Infantil (3-6 años) 148
3.2.2.2.- Educación Primaria (6-12 años) 149
3.2.2.3.- Educación Secundaria (12-18 años) 149
3.2.3.- Aceptación emocional 149
3.2.4.- Etiquetado Emocional 150
3.2.4.1.- En Educación Infantil y Primaria 151
3.2.4.2.- En Educación Secundaria 151
3.2.4.3.- En la Educación Superior 152
3.2.4.4.- Perspectiva Transdisciplinar 152
3.2.4.5.- Evaluación y Seguimiento 152
3.2.5.- Análisis Emocional 153
3.2.5.1.- El engagement 153
3.2.5.2.- Implicaciones prácticas 154
3.2.6.- Modulación Emocional 155
3.2.6.1.- Dimensiones Operacionales de la Modulación Emocional 155
3.2.6.2.- Aplicaciones en contextos educativos 156
3.2.6.3.- Integración con enfoques transdisciplinares 156
3.3.- LA TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO 157
3.3.1.- Teoría del Marco Relacional 157
3.3.2.- Contextualismo 158
3.3.3.- Fusión y defusión cognitivas 158
3.3.4.- Evitación experiencial y aceptación 159
3.3.5.- Compromiso y valores 160
3.4.- ALGUNAS ESTRATEGIAS GENERALES DE REGULACIÓN EMOCIONAL 162
3.4.1.- Actitud de apertura y flexibilidad. 162
3.4.2.- Aplazamiento 163

3.4.3.- Identificación situacional ... *163*
3.4.4.- Conciencia e identificación emocional ... *163*
3.4.5.- Cambio cognitivo ... *164*
3.5.- La práctica del desapego ... 165
3.5.1.- Ser conscientes de nuestros apegos ... *166*
3.5.2.- Identificar los miedos e ideas irracionales ... *166*
3.5.3.- Aceptación incondicional ... *167*
3.5.4.- Honestidad, sinceridad, valentía y humildad ... *168*
3.5.5.- Evitar personas y relaciones tóxicas. ... *169*
3.5.6.- Resistir al síndrome de abstinencia ... *171*
3.5.7.- Discernimiento ... *172*
3.7.- Referencias ... 174

4.- EL EGO Y LA SOMBRA ... 177

4.1.- Peregrinación y evolución del Ego ... 178
4.2.- Psicología del Ego ... 186
4.2.1.- Perspectiva Psicoanalítica. ... *187*
4.2.2.- Psicología Analítica Junguiana ... *190*
4.2.3.- Enfoques cognitivos-conductuales ... *191*
4.2.4.- Psicología Humanística ... *193*
4.2.5.- Psicología Transpersonal ... *194*
4.3.- La Teoría Estructural-Jerárquica de Ken Wilber ... 199
4.3.1.- El modelo evolutivo general ... *200*
4.3.2.- El proceso de disminución del egocentrismo ... *201*
4.3.3.- Implicaciones para la Educación ... *201*
4.3.4.- Recursos y estrategias ... *206*
4.4.- La Teoría Espiral-Dinámica de Michael Wasburn ... 209
4.5.- Trabajar el Ego ... 212
4.6.- Referencias ... 215

5.- RESILIENCIA: CONCEPTOS FUNDAMENTALES ... 217

5.1.- Primera oleada: factores protectores y de riesgo (1970s-1980s) ... 218
5.1.1.- Norman Garmezy (1918-2009) ... *219*
5.1.2.- Emmy Werner (1929-2017) ... *220*
5.1.3.- Michael Rutter (1933-2021) ... *221*
5.2.- Segunda oleada: procesos de resiliencia (1990s-2000s) ... 223
5.2.1.- Suniya S. Luthar (1958-2023) ... *226*
5.2.2.- Ann S. Masten ... *227*
5.2.3.- Stefan Vanistendael ... *229*
5.2.4.- Boris Cyrulnik ... *231*
5.2.4.1.- Aportaciones conceptuales ... 231
5.2.4.2.- Obras ... 232
5.2.4.2.1.- LA MARAVILLA DEL DOLOR ... 233
5.2.4.2.2.- LOS PATITOS FEOS ... 233
5.2.4.2.3.- EL MURMULLO DE LOS FANTASMAS ... 234
5.2.4.2.4.- DE CUERPO Y ALMA: NEURONAS Y AFECTOS ... 235
5.2.4.3.- Fundamentos filosóficos y epistemológicos ... 235
5.2.4.4.- Críticas a su obra ... 237
5.3.- Tercera Oleada: Intervención y Promoción (2000s-2010s) ... 238
5.3.1.- Karol Louise Kumpfer ... *239*

5.3.2.- Peter C. Scales *241*
5.3.3.- Michael Ungar *242*
5.4.- Cuarta Oleada: Neurobiología y Complejidad (2010s-presente) 243
5.5.- Referencias 245

6.- MALESTAR DOCENTE, *BURNOUT* Y CULTURAS ESCOLARES 247

6.1.- Factores Organizacionales y Estructurales 250
6.2.- Condiciones de trabajo inadecuadas 251
6.3.- Factores psicológicos 253
6.4.- Factores sociales 256
6.5.- El clima escolar 258
6.6.- La cultura escolar 262
6.6.1.- Culturas burocráticas *264*
6.6.2.- Culturas escolares tóxicas *265*
6.6.3.- Culturas colaborativas vs. cultura individualistas *266*
6.6.4.- Culturas innovadoras y de aprendizaje *270*
6.6.4.1.- Peter Senge y la Organización que Aprende 271
6.6.4.2.- Edgar Schein y la Cultura Organizacional 274
6.6.4.3.- Nonaka y la Creación de Conocimiento 275
6.6.4.4.- Amy Edmondson y la Seguridad Psicológica 277
6.6.4.5.- Chris Argyris, Donald Schön y el Aprendizaje Organizativo 279
6.6.4.6.- Etienne Wenger y las Comunidades de Práctica 280
6.7.- Referencias 281

7.- RESILIENCIA DOCENTE 285

7.1.- La aportación de Edith Henderson Grotberg 285
7.2.- Las aportaciones de Nan Henderson y Mike Milstein 287
7.2.1.- Las personas resilientes *288*
7.2.2.- Factores promotores de resiliencia *289*
7.2.3.- Promoción de la resiliencia docente *290*
7.2.4.- La resiliencia en las escuelas *292*
7.3.- Las aportaciones de Christopher Day y Qing Gu 293
7.3.1.- Concepto y características de la resiliencia docente *293*
7.3.1.1.- Las relaciones profesor-profesor 295
7.3.1.2.- Las relaciones profesor-director 295
7.3.1.3.- Las relaciones profesor-alumnos 297
7.3.2.- Factores de vulnerabilidad y protección *298*
7.3.3.- Estrategias de fortalecimiento y desarrollo *300*
7.4.- Programas institucionales para la mejora del bienestar docente 302
7.4.1.- Países destacados *302*
7.4.1.1.- Europa 302
7.4.1.2.- América del Norte 303
7.4.1.3.- Australia y Asia 304
7.4.1.4.- América Latina 305
7.4.2.- Programas de impacto avalados por la investigación *305*
7.4.2.1.- RULER (Recognize, Understand, Label, Express, Regulate) 306
7.5.- Referencias 308

Presentación

> *«…A través del mundo está tornándose cada vez más evidente que el educador necesita que se lo eduque. No es cuestión de educar al niño sino más bien al educador, pues él lo necesita mucho más que el alumno. El alumno, después de todo, es como una tierna planta que ha menester de guía, de ayuda; pero si el que brinda ayuda es incapaz, estrecho, fanático, nacionalista y otras cosas más, es natural que su producto sea lo que él es. Paréceme, pues, que lo importante no es tanto la técnica de lo que se ha de enseñar, que es secundaria, lo que tiene primordial importancia es la inteligencia del propio educador (…) el educador necesita mucho más que el alumno que se lo eduque. Y educar al educador es mucho más difícil que educar al niño, porque el educador ya está definido, fijo (…) No hace más que impartir la instrucción; y un hombre que sólo brinda informaciones cuando el mundo entero cruje en sus oídos, no es ciertamente un educador (…) Es preciso, pues, que el maestro esté más allá de los límites de la sociedad y sus exigencias, para que le sea posible crear una, nueva cultura, una nueva estructura, una nueva civilización…»*
>
> Jiddu Krishnamurti.
> **Educando al educador** (1974).

Como señalamos en el libro anterior dedicado a los fundamentos emocionales y afectivos de la Educación Transdisciplinar (Batalloso, 2024), la obra de Maria Cándida Moraes está repleta de referencias a la importancia y trascendencia de las emociones y los sentimientos (Moraes, 1997; 2003; 2008; 2021). En todos estos trabajos, la autora justifica y nos muestra la necesidad ineludible de considerar y valorar el papel fundamental de nuestras emociones, sentimientos y afectos en la práctica docente. Esto es esencial tanto para entender los nuevos presupuestos ontológicos de su "*Nuevo paradigma educativo*", como para reconocer la necesidad de incorporar las emociones en la creación de ambientes educativos más saludables y motivadores. Por tanto, este volumen tiene como finalidad ofrecer un conjunto de reflexiones y propuestas que consideramos deben integrarse en la imprescindible Educación Emocional del profesorado, abordando tanto su desarrollo personal y afectivo como su formación profesional.

A su vez y en el último capítulo del libro anterior, abordamos un conjunto de ideas acerca de los objetivos que, a nuestro juicio, debería perseguir la formación y la Educación Emocional del Profesorado. En este sentido, afirmábamos que estos objetivos deberían ser al menos los siguientes:

1. Conocer, comprender y valorar la extraordinaria importancia que tienen las emociones y sentimientos en nuestra vida personal y en la práctica docente.

2. Reconocer y comprender nuestras propias emociones y la de los demás que, en el caso de los profesores, exige una profunda y sostenida atención a los sentimientos y emociones de sus alumnos.

3. Conocimiento y aplicación de estrategias y procedimientos de gestión o autorregulación de las propias emociones y sentimientos, poniendo una atención especial a aquellas que se experimentan en sus relaciones con los alumnos y los propios compañeros.

4. Identificación y reconocimiento de las emociones y sentimientos de sus alumnos. Preocupación y ocupación efectiva por promover emociones constructivas y crear ambientes psicosociales de aula alegres, agradables y saludables.

5. Elaborar, diseñar, programar y realizar actividades de Educación Emocional con sus alumnos, siendo plenamente conscientes de que las emociones y sentimientos se aprenden y se enseñan

por modelado, es decir, mediante el ejemplo, el testimonio que impacta de manera trascendente o transformadora en quien lo observa, participa y vive.

Desde nuestro punto de vista, la formación para el desarrollo personal y afectivo del profesorado no debe versar únicamente sobre contenidos psicológicos, sino también sobre contenidos éticos y de reflexión acerca de las virtudes necesarias para llegar a ser un profesor competente, eficiente y feliz. En consecuencia, en este nuevo volumen, intentaremos responder a estas dos grandes dimensiones que, en realidad, forman parte del desarrollo y la maduración personal de cualquier ser humano.

En este sentido, en el libro anterior proponíamos que las temáticas a abordar en la formación emocional del profesorado podrían agruparse como en dos ámbitos. Uno dedicado al desarrollo personal y afectivo y otro de carácter ético y práctico. El primer ámbito debería estar centrado en el desarrollo personal y emocional del docente y sus implicaciones en las prácticas y competencias profesionales específicas. El segundo estaría basado en el conocimiento y la práctica de aquellas virtudes esenciales que deberían formar parte del acervo de capacidades y cualidades de la personalidad de cualquier profesor, educador o formador. En cualquier caso, la ética docente y el desarrollo de las virtudes necesarias para el ejercicio de la profesión es inseparable de su desarrollo personal y afectivo.

Respecto a las temáticas de desarrollo personal del docente, señalábamos que deberían ser al menos las siguientes:

1. Autoconocimiento.
2. Autoconciencia y gestión emocional.
3. Autoconcepto
4. Autoestima
5. Relaciones interpersonales y resolución de conflictos.
6. Motivación intrínseca.
7. Optimismo y humor
8. Resiliencia.
9. Pasión por enseñar.
10. Ética docente y responsabilidad social.
11. Autorrealización.
12. Espiritualidad.

Aspectos que, en general, coinciden con las aportaciones del reconocido psicólogo y pedagogo español Carlos Hué (Hué, 2008) que, en su obra, nos dice que la Educación Emocional del profesorado debe centrarse en el Autoconocimiento; la Autoestima; el Control emocional; la Motivación docente; el Conocimiento y valoración de los demás y el Liderazgo docente.

A su vez, respecto a las virtudes, cualidades personales y profesionales de todo educador que podrían considerarse indispensables y ser objeto de formación inicial y continua, decíamos que podrían ser:

1. Alegría.
2. Humildad.
3. Sinceridad.
4. Confianza.
5. Comprensión humana.
6. Paciencia.
7. Empatía.
8. Atención.
9. Pensamiento crítico y autocrítico.
10. Generosidad.
11. Gratitud.
12. Esperanza.

13. Valentía.
14. Amor.

No obstante, advertíamos con convicción que de ningún modo se trata de conseguir docentes y personas perfectas e inmaculadas, sino, más bien, personas singulares, creativas, innovadoras y esperanzadas en sus propios recursos y posibilidades, capaces de levantarse de las caídas, asumiendo sus errores y aprendiendo de ellos. Los profesores, al igual que cualquier ser humano, son seres de naturaleza compleja, es decir, nuestra conducta cotidiana en el presente se caracteriza, con mayor o menor intensidad, por expresar o manifestar errores, contradicciones, frustraciones, oscilaciones anímicas, decepciones, alegrías, tristezas, gratificaciones, deseos, frustraciones y placeres. Sería ridículo no considerar que todo lo que nos sucede emerge a partir de permanentes procesos de cambio y que, por tanto, la madurez emocional de una persona no es algo que se adquiere de una vez para siempre, y que una vez adquirida ya vamos a tener garantizado y asegurado el bienestar mental. Tener un título o una credencial académica de Educación o Formación Emocional, no garantiza que una persona se conduzca realmente con inteligencia y madurez emocional. Pero, además, la Educación Emocional, mucho más que un conjunto de principios, orientaciones, estrategias y procedimientos es en realidad un camino que se inscribe, como nos dice el profesor José Antonio Marina, en la Ética y por tanto puede considerarse como una forma, un estilo, una actitud permanente de vida y, en definitiva, una visión psicológica y moral de nuestra existencia como humanos (Marina; 1996, 2012).

No se trata, pues, de ofrecer a nuestros profesores doctrinas, normas, consejos que son exclusivos y únicos para su bienestar mental, dado que necesariamente será el propio juicio y la propia práctica personal, social y docente de los profesores la que vendrá a funcionar de criterio de validez y eficiencia. Los profesores estamos muy cansados de seguir directrices, obedecer normas y recibir consejos de especialistas cuya experiencia en las aulas ha sido mínima o incidental. En consecuencia, las personas perfectas y los profesores perfectos no existen.

Por otro lado, el prestigioso psicopedagogo Rafael Bisquerra, al que hemos citado en diversas ocasiones en el libro anterior (Bisquerra, 2000; 2009), nos reitera continuamente que la importancia y el valor de la Educación Emocional se funda en la necesidad y en el derecho que tiene cualquier ser humano a vivir con bienestar emocional. Un bienestar que básicamente consiste en ser conscientes de nuestras emociones y sentimientos de forma que nuestros afectos nos sirvan para vivir más plenamente y nos permitan alcanzar estados de serenidad, calma, satisfacción, paz interior y unas relaciones sociales e interpersonales pacíficas, saludables y estimulantes. En este sentido, Bisquerra nos dice:

> *«…Concebimos la Educación Emocional como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social…»* (Bisquerra, 2005, p. 96).

Pero además de esta finalidad estratégica y general de la Educación Emocional como eje transversal que fundamenta y alimenta la Educación para Vida, Bisquerra nos señala también que la Educación Emocional del profesorado es sumamente necesaria para que los docentes puedan afrontar con eficiencia y excelencia el desarrollo de competencias emocionales en los alumnos. Obviamente, resulta de todo punto imposible, que un profesor pueda desarrollar programas y contenidos de Educación Emocional y/o Afectiva si no está lo suficientemente formado en este ámbito, tanto personalmente como técnica y profesionalmente, de modo que pueda realizar con eficiencia actividades con sus alumnos. Por tanto, un profesor caracterizado o abandonado al desasosiego, la ansiedad, la tristeza, el estrés, los ataques de ira, al mal humor o a la depresión, no está evidentemente preparado para ejercer la docencia. Así pues, la educación o la formación del profesorado para el desarrollo personal y afectivo es una necesidad indispensable tanto para su persona y el desarrollo de su capacidad para manejar el clima social del aula, como para ayudar a sus alumnos a que adquieran competencias o habilidades emocionales.

Queda claro, pues, que el desarrollo personal y afectivo (Educación Emocional) del profesorado es una necesidad básica para la formación docente inicial y continua, para lo cual Bisquerra, incluso, propone una asignatura o disciplina específica en el curriculum de formación inicial a la que dota de amplios contenidos como:

> *«… 1. Marco conceptual de las emociones. 2. Tipología de las emociones. 3. Una práctica fundamentada: Teorías de la emoción. 4. El cerebro emocional. 5. Las emociones y la salud. 6. Aportaciones de la terapia emocional. 7. La teoría de las inteligencias múltiples. 8. La inteligencia emocional. 9. Características de la educación emocional. 10. Conciencia emocional. 11. Regulación emocional. 12. Emoción y bienestar subjetivo. 13. Fluir (flow). 14. Aplicaciones de la educación emocional…»* (Bisquerra, 2005, p. 101-103)

Sin embargo y aunque el profesorado en formación reciba una enseñanza disciplinar con el mismo formato y encapsulamiento que tiene el marco disciplinar, no creemos que se garantice que esos contenidos sean aplicados a la persona del propio docente y posteriormente al aula. Creemos que la Educación Emocional o el desarrollo personal y afectivo del profesor no puede ser exclusivamente una disciplina más al uso como las que conocemos de este tradicional y mecanicista modelo especializado y curricular. Por el contrario, la formación en Educación Emocional debe formar parte también del acervo o del bagaje personal y competencial de todos los formadores del profesorado y esto exige, claro está, que sea tratada también como un área transversal que afecta y debe integrarse en todas las disciplinas específicas de la formación docente. Pero, sobre todo, tiene que ser eminentemente práctica, es decir, que se aplique a las situaciones existenciales y personales de los estudiantes de formación del profesorado. En este sentido, creemos con convicción que la formación emocional del profesor y la aplicación a su persona y a su actividad docente debería ser el primero y el más importante de los aprendizajes para el ejercicio de la función docente. Una formación que necesariamente tiene que ser dinámica, flexible y sobre todo abierta y revisable a las innumerables situaciones que, día a día, se presentan en nuestras aulas. Pensar que, por el hecho de haber cursado una disciplina de Educación Emocional durante el periodo de formación docente inicial, ya vamos a ser capaces de resolver todas situaciones y conflictos emocionales que a diario se producen en las aulas es, sin duda alguna, además de una ingenuidad, algo totalmente insuficiente.

A partir de aquí, consideramos que la formación en Educación Emocional del profesorado en ejercicio debe ser necesariamente continua y permanente, no solo para diseñar nuevas intervenciones educativas que den respuesta a los problemas de los nuevos escenarios y situaciones, sino también para estimular al profesorado a que siga madurando personal y profesionalmente. Claro que esto no puede hacerse si el profesorado en ejercicio no dispone de tiempos y espacios de diálogo y reflexión sobre su propia práctica profesional. Si no existe una estructura organizativa que garantice que los profesores se reúnan e intercambien sus experiencias, dificultades y problemas emocionales de la gestión del clima social del aula, nada de lo que hagamos impregnará al conjunto de la comunidad educativa y del centro escolar. En esto ya nos decía Paulo Freire "«*…Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo…*»" (Freire, 1975, p. 90). En suma, si no existen tiempos establecidos y reglados para que los profesores dialoguen y se intercambien experiencias, impresiones y propuestas de mejora de su relación con los alumnos y del clima de aula, será extremadamente difícil que la Educación Emocional se transforme realmente en un área transversal común a todas las disciplinas.

Por otra parte, la Educación Emocional del profesorado o su desarrollo personal y afectivo, además de ser una necesidad para el ejercicio de la docencia y la consecución de mayores niveles de desarrollo personal y de bienestar emocional, es una respuesta también para afrontar el denominado síndrome de agotamiento profesional o "*burnout*" que analizaremos más adelante.

Consecuentemente con todo lo dicho, la necesidad y la urgencia de transformar la Educación, construir un nuevo paradigma educativo y describir los fundamentos y las estrategias para caminar hacia la Educación Transdisciplinar, la Educación Emocional debe constituir una prioridad.

Así, pues, y partiendo de las consideraciones anteriores y de nuestra propia experiencia personal y profesional, la presente obra la hemos estructurado en los capítulos que brevemente describimos a continuación.

El primer capítulo, lo hemos dedicado a describir el significado y las implicaciones de lo que conocemos como "***Autoconocimiento***" que, a nuestro juicio, se constituye como una de las finalidades esenciales de toda Educación. No en vano, Paulo Friere nos alertaba acerca de que, en realidad, la Educación no cambia el mundo y por tanto su finalidad más estratégica y al mismo tiempo concreta consiste en "*cambiar a las personas que van a cambiar el mundo*" (Freire, 1975, 1993, 1998). En consecuencia, difícilmente, por no decir imposible, una persona podrá desarrollarse y transformarse si es incapaz de conocerse a sí misma. Y el mismo sentido, es imposible también desarrollar una conciencia de responsabilidad, solidaridad y compromiso o en general una conciencia crítica, ética y sociopolítica sin autoconocimiento. Necesitamos, pues, no solo una lectura de la realidad en la que estamos insertos, sino también y al mismo tiempo de una lectura de nosotros mismos, de nuestras fortalezas y debilidades, así como de nuestras amenazas y oportunidades. Estamos pues ante un capítulo de marcado carácter filosófico, psicológico y de desarrollo personal liberador de nuestras insuficiencias, errores y contradicciones.

En este primer capítulo también abordamos "***La práctica del autoconocimiento***", realizando una amplia descripción de todas aquellas prácticas de desarrollo personal que a nuestro juicio y desde nuestra experiencia, mejor contribuyen, no solo a conocernos, sino también a mejorar nuestra calidad de vida y especialmente a conseguir estados mentales de sosiego, serenidad, tranquilidad y paz interior. Se trata de un capítulo eminentemente práctico en el que se describen con ejemplos concretos de ejercicios, las más variadas técnicas de autoconocimiento, como son por ejemplo las técnicas de relajación, de meditación, de visualización, los cuestionarios, los textos de reflexión y las historias de vida. Técnicas que, desde luego, hemos probado y aplicado a lo largo de toda nuestra vida personal y profesional.

En el capítulo segundo titulado "***La autoestima en el docente***" analizamos y describimos los conceptos de autoconcepto y autoestima señalando las diferencias entre una autoestima sana y otra insana al mismo tiempo que especificamos lo que entendemos por una autoestima auténtica. En el mismo sentido, analizamos las relaciones y vinculaciones que a nuestro juicio existen entre el amor y la autoestima dado que es imposible separar el genuino amor a sí mismo del amor a los demás.

En los apartados siguientes describimos los problemas psicológicos y sociales que se presentan cuando los individuos no disponen de una autoestima equilibrada y auténtica, sin olvidar el análisis de los obstáculos que se ponen de manifiesto para el desarrollo de la autoestima.

El capítulo termina con una amplia descripción de las características del docente con autoestima auténtica ofreciendo un conjunto de pautas de intervención para desarrollar estas características.

El tercer capítulo está dedicado al análisis del concepto de regulación emocional, así como a las diferentes estrategias que conocemos para regular o controlar nuestras emociones, destacando de manera especial el modelo de Terapia de Aceptación y Compromiso de Steven C. Hayes. Al mismo tiempo ofrecemos un conjunto de estrategias generales de Regulación Emocional, así como un conjunto de recomendaciones acerca de cómo practicar el desapego siguiendo básicamente las propuestas del reconocido psicólogo Walter Riso.

En el cuarto capítulo ofrecemos un conjunto de reflexiones en torno al Ego y la Sombra, ofreciendo un breve relato personal que permite considerar la vida humana como una peregrinación que va desde la centración en el tener y el hacer hasta el enfoque del Ser. Para ello nos hemos centrado en las

aportaciones del reconocido psicólogo transpersonal Michael Wasburn y su conocida teoría acerca de la evolución de la conciencia. El capítulo termina con una serie de recomendaciones dirigidas a "Trabajar el Ego".

En el capítulo cinco analizamos y describimos los conceptos fundamentales del constructo "Resiliencia" para lo cual nos basamos en las aportaciones de reconocidos y prestigiosos autores como Norman Garmezy, Emmy Werner, Michael Rutter, Suniya S. Luthar, Ann S. Masten, Stefan Vanistendael, Boris Cyrulnik, Karol Louise Kumpfer y Michael Ungars.

El capítulo seis está íntegramente a analizar y describir el fenómeno del "Malestar docente" y del *burnout,* señalando los diferentes tipos de factores que los originan y reproducen como son los factores psicológicos, sociales, del clima escolar, de la organización escolar y deteniéndonos y destacando especialmente las condiciones de trabajo en las que viven, conviven y trabajan los profesores, en particular, los de enseñanza básica y obligatoria.

Finalmente, en el capítulo siete analizamos y describimos el constructo "Resiliencia docente", señalando aquellos factores obstaculizadores y favorecedores de esta. Para ello destacamos con especial énfasis las aportaciones de los conocidos estudiosos e investigadores Christopher Day y Qing Gu. El capítulo termina con una descripción de los Programas Instituciones para la mejora del bienestar docente a los que hemos podido tener acceso.

Referencias

BATALLOSO, Juan M. **Educación Transdisciplinar. Aportaciones e implicaciones educativas de la obra de Maria Cándida Moraes. Libro 3. Fundamentos emocionales y/o afectivos.** Camas (Sevilla): Autor, 2024.

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Madrid: Wolters Kluwer, 2000.

BISQUERRA, Rafael. La educación emocional en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 19, no. 3, 2005, pp.95-114. Redalyc. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006 Acceso: 8 may. 2024.

BISQUERRA, Rafael. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1975.

_____. **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.** Madrid: Siglo XXI, 1993.

_____. **Cartas a quien pretende enseñar.** México DF: Siglo XXI, 1998.

HUÉ, Carlos. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, 2008.

IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo). **El profesorado en España 2023**. Educo Barómetro. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica. Fundación SM. Disponible en: https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/educobarometro-2023/ Acceso: 7 may. 2024.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Educando al educador**. México/DF: Orión, 1974.

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

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

MASLACH, Chirstina. **Burned-Out**. September 1976. Human Relations 9 (5):16-22. ResearchGate. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out Acceso: 6 may. 2024.

MARTÍNEZ, Anabella; **El síndrome burnout**. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. Vivat Academia. nº 112. 2010. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf Acceso: 6 may. 2024.

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

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

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

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

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

Juan Miguel Batalloso Navas.
Cala (Huelva) a 25 de noviembre de 2025.

1.- Autoconocimiento

> **«**...*Me avergonzaría menos confesar mi error que conceder que se pueda ser sabio sin saberlo; pues por lo que a mí respecta, definiría gustosamente la sabiduría como "el conocimiento de sí mismo", de acuerdo con el autor de la inscripción de Delfos. Esta inscripción, en efecto, me parece como la palabra de bienvenida que el dios dirige a los que llegan en lugar del saludo ordinario de "alégrate", por encontrar esta última expresión fuera de sitio y por juzgar que hemos de exhortarnos los unos a los otros, no a alegrarnos, sino a ser sabios. De esta forma el dios dirige a los que llegan un saludo muy superior al de los hombres, y así lo ha entendido el autor de la inscripción, si no me equivoco; en realidad, el dios le dice, a manera de saludo, sed sabios. Pero lo dice, en su calidad de adivino, de una forma enigmática: "sé sabio" o "conócete a ti mismo" es, en el fondo la misma cosa, como se infiere del texto y yo sostengo*...**»**
>
> Platón (427-347)
> **Diálogos I. Cármides**

Una de las inscripciones atribuidas a los conocidos como Siete Sabios de Grecia, grabadas en el frontón o en las paredes del templo de Delfos, dedicado a Apolo, es el famoso aforismo de «***Conócete a ti mismo***». Con él, hace más de dos mil quinientos años, junto a otros como, «*Nada en exceso*» o «*Da fianza y ya tienes ruina*», los antiguos griegos recordaban a sus conciudadanos las máximas principales de la conducta y la moral griegas.

En concreto, el «***Conócete a ti mismo***» invitaba a todos a tener conciencia de sus propios límites ante los dioses, evitando posibles desmesuras o soberbia. La invitación al propio conocimiento, o a la introspección, se convierte así en Sócrates (470-399 a.C.), como atestigua Platón (427-347 a.C.) junto al mandamiento divino de «*sé sabio*», en el punto de partida de cualquier aprendizaje. Un punto de partida que consiste en reconocer la propia ignorancia, no sólo en el sentido de falta de conocimiento, sino en el de una incapacidad aun mayor, la falta de conciencia de que nuestros saberes están llenos de limitaciones y sujetos a error. Reconocer, en suma, la parcialidad de nuestro conocimiento, como consecuencia de las influencias de nuestra personalidad, nuestros impulsos y los condicionamientos de nuestro medio ambiente social y cultural.

Desde muy antiguo las personas siempre han intentado conocerse a sí mismas, porque cuanto mejor nos conozcamos más posibilidades tenemos de aproximarnos a la objetividad, una objetividad que nunca llegaremos a alcanzar porque siempre seremos subjetivos y singulares. Sin embargo, conocernos a nosotros mismos, nos va a permitir gozar de una vida serena, buena, llena de satisfacciones y de bienestar emocional.

El conocimiento de uno mismo no es una tarea fácil, por eso hay que empezarla poco a poco cuando se es joven, hay que situarla como una de las finalidades educativas de mayor relevancia, porque en realidad esta tarea del conocimiento propio nunca se termina y está llena muchas veces de sorpresas, desilusiones, alegrías y tristezas. Como dice aquel viejo dicho: *"Cuatro hombres iban por el camino: uno el que creía ser, otro el que los demás pensaban que era, un tercero, el que le gustaría ser y un cuarto, el que era realmente".*

Desde pequeñitos nuestros padres nos dicen como somos y como debemos ser. Desde la más tierna infancia nos comparan con los demás y nos asignan una serie de rasgos que van configurando en cada persona, una particular forma de ser o un carácter. Es en la familia donde primero nos enseñan quienes y cómo somos.

Posteriormente, en la escuela, en el instituto y como consecuencia de las relaciones que mantenemos con los profesores, al enseñarnos lo que tenemos que aprender y como debemos comportarnos, se va formando en nosotros una autoimagen personal, construida a base de influencias externas y pensamientos que nos hacemos sobre nosotros mismos. Igualmente, el grupo de amigos y compañeros o también llamado "*grupo de iguales*" va influyendo también en nosotros, e incluso a veces mucho más que nuestra propia familia, sobre todo en la adolescencia, ya que en esta edad todos conquistamos la autonomía y comenzamos a construir los pilares de nuestro proyecto personal de vida.

No hay que olvidar tampoco el importantísimo papel que ejercen los medios de comunicación y la publicidad como agentes condicionantes del conocimiento de nosotros mismos y de la construcción de nuestra propia imagen. En este sentido el conocimiento de sí mismo como objetivo educativo, va más allá de lo estrictamente psicológico, para situarse en el ámbito de la necesaria crítica social que permita desvelar aquello que hay de alienante y enajenador en nuestro medio y que nos impide desarrollarnos plenamente como personas.

Desde la Educación Transdisciplinar que es también Educación en Valores, el conocimiento de sí mismo, más que un objetivo, es en realidad una finalidad estratégica, en cuanto que los seres humanos no terminamos nunca de conocernos, ni de hacernos, por tanto, su inclusión como permanente fuente de inspiración educativa, está más que justificada.

De acuerdo con Puig Rovira (Puig, 1995), el abordaje educativo del autoconocimiento implica al menos dos tareas permanentes. Por un lado, favorecer el conocimiento de uno mismo de modo que cada persona pueda hacer su propio y autónomo proyecto de vida y por otro ayudarnos unos a otros, educadores y educandos a conocernos mediante la reflexión autónoma y crítica, reconociendo las propias posibilidades y limitaciones, los deseos y la realidad, los hechos y las opiniones.

De forma más precisa estas dos grandes tareas pueden concretarse en otras más abordables y específicas, en el sentido de que conocerse a sí mismo supone:

Ser capaz de obtener información sobre uno mismo para autodescribirse.

Desarrollar un autoconcepto equilibrado como base de una sana autoestima.

Reconocer los propios sentimientos, deseos, motivos, razones y valores.

Imaginar el propio futuro y anticipar las consecuencias de nuestras decisiones.

Integrar el yo pasado y relacionar el pasado con el presente proyectándolo hacia el futuro.

Todo ello dirigido a la formación de una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, de tal forma que podamos actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades en la construcción de nuestro singular proceso de desarrollo y maduración personal.

1.1.- El proyecto de desarrollo personal

Dicho de forma sencilla, tener un proyecto no es más que disponer de una idea o un cálculo de algo que queremos hacer o conseguir en un futuro. No obstante, proyectar puede ser entendido también como dirigir una luz hacia una pantalla o lo que es lo mismo, dirigir una idea con fuerza hacia el futuro o hacia algún sitio en el que esa idea pueda hacerse una realidad. Siguiendo esta analogía, la realización de cualquier proyecto necesita de "***luces***" para que las imágenes o ideas del proyecto puedan visualizarse en la pantalla de forma nítida y clara.

Todo proyecto, por tanto, necesita de al menos tres o cuatro ideas potentes y claras que nos permitan ver con nitidez que es lo que realmente queremos. Sin embargo, "tener luces" requiere también de otro requisito: hace falta energía que alimente esas luces y que esa energía pueda obtenerse de fuentes permanentemente renovables, que, en el caso del propio proyecto personal de vida, no es otra, que la que obtenemos de nuestro propio mundo interior, o si se prefiere de nuestro propio desarrollo personal.

A nadie se le oculta que estos cuatro focos son difíciles de mantener siempre a la misma intensidad,

1 Las fuentes del proyecto de maduración personal.Elaboración propia.

así y para la primera de estas luces, la del conocimiento de sí mismo, sabemos que las personas nunca llegamos a conocemos con absoluta seguridad como somos, nunca acabamos por conocernos bien del todo, entre otras cosas porque es de humanos tener contradicciones, equivocarse y cometer errores. Sin embargo, también es de humanos utilizar la reflexión y aprender de los errores.

Para la segunda luz, la información que se genera es tan extraordinaria, que de tantas informaciones como recibimos a lo largo del día, podemos acabar por confundirnos, desorientarnos o perdernos. Los medios de comunicación y las ciencias naturales y sociales producen tanta información que ya no sabemos por dónde caminar. Podría decirse que tenemos muchísimos conocimientos, pero muy poca sabiduría, por eso tenemos que aprender técnicas que nos permitan descubrir cuál es la información verdaderamente importante y que conocimientos son los que realmente necesitamos para vivir y aquí se incluyen también los procedimientos para obtener los medios materiales para ello. Necesitamos, por tanto, conocer técnicas para encontrar un empleo, por ejemplo, pero también necesitamos de sabiduría para que ese empleo no nos amargue la vida. Pero sobre todo y tal vez lo más necesario, sea el poseer y aplicar procedimientos de pensamiento crítico y autocrítico.

Esta es la razón por la cual consideramos que las luces más importantes son aquellas que nos señalan el Norte, es decir, aquellas que nos aportan razones para vivir y razones que nos proporcionen luz permanente y continua, incluso en las más adversas circunstancias. No obstante, para alimentar esas luces, necesitamos una energía especial: la que obtengamos de nosotros mismos y del convencimiento de que la vida es un proyecto siempre inacabado de crecimiento y desarrollo personal.

Es en la adolescencia cuando comenzamos por vez primera a imaginar y a realizar nuestros primeros proyectos de vida. En estas edades es cuando realizamos los descubrimientos más significativos de nuestra existencia como personas: descubrimos las relaciones amorosas de pareja; nos interrogamos sobre nuestro futuro y sobre la necesidad de prepararnos para el mismo; nos damos cuenta de las dificultades con las que nos podemos encontrar para conseguir lo que queremos; usamos de libertad y comenzamos a buscar la forma más adecuada de utilizar nuestro tiempo y empezamos a comprender que la vida y la sociedad no son tan hermosas como la habíamos visto antes.

Sin embargo, al mismo tiempo que nos convertimos en exploradores del mundo exterior, se produce en nuestro interior una gran explosión de sentimientos y emociones que generalmente producen en nosotros pensamientos confusos porque no somos capaces de percibir con claridad lo que va a ocurrir en el futuro y por dónde van a ir nuestros pasos.

Aunque la vida de cada persona es un mundo único que está influenciado por unas circunstancias también únicas, es frecuente que en estas edades se tomen decisiones precipitadas movidos a veces por estímulos e influencias que no han sido convenientemente estudiadas y analizadas por cada uno. En estas edades los impulsos sentimentales y las costumbres de la sociedad de consumo, son a veces la única fuente que da razón a nuestras decisiones y sin ser conscientes de ello, actuamos sin haber estudiado y analizado con serenidad lo que realmente nos interesa y las consecuencias de nuestras decisiones.

Tomar decisiones puede resultar sencillo para muchas personas, pero lo que no resulta tan sencillo es asumir las responsabilidades de esas decisiones. Decidir puede resultar fácil, pero no es tan fácil darse cuenta de que a veces tomamos decisiones creyendo que las hemos tomado nosotros y en realidad lo que ha ocurrido es que la han tomado otros por nosotros.

Hacerse adulto, significa entre otras cosas, hacerse responsable y hacerse responsable no es otra cosa que asumir el protagonismo de nuestra vida, de que somos nosotros la causa de nuestros propios actos y de que somos nosotros los que tendremos que asumir las consecuencias de nuestras propias acciones y decisiones.

Estudiar, trabajar, amar, divertirse o sufrir, reír o llorar, caminar o descansar, comprender o confundir, acertar o errar... son verbos que proceden de la misma familia: la del verbo vivir, y todo el mundo sabe que vivir es una acción continua de muchas acciones a la vez o, dicho de otra manera: la vida es un proceso continuo de toma de decisiones**,** o lo que es lo mismo, una lucha constante por satisfacer necesidades.

Vivir no es fácil, especialmente para los que han tenido la desgracia de nacer en el Sur del planeta o en los países empobrecidos a costa de los enriquecidos. Sin embargo, cuando somos capaces de comprender que la vida es un proyecto siempre inacabado y que la felicidad, el bienestar o la serenidad interiores, a pesar de que tengamos circunstancias adversas, es algo que depende de nosotros mismos, descubrimos que la vida es algo que tiene que hacer cada persona, y esa vida como algo que tenemos que hacer nosotros mismos, es a lo que generalmente se denomina ***Proyecto de Maduración Personal***.

Madurar personalmente es lo mismo que crecer o construir la propia vida. A veces creemos que somos nosotros mismos los que estamos construyendo nuestra vida y en la creencia de que estamos haciendo realmente lo que queremos hacer, en realidad lo que estamos haciendo es lo que nos proponen los medios de comunicación de la sociedad de consumo. En este tipo de sociedades, la importancia de las personas se mide por la cantidad de cosas que poseen y por eso la vida de muchas de ellas puede convertirse en una lucha incesante por tener muchas cosas.

Crecer o madurar como personas significa al menos estar en proceso de construcción de cuatro importantes pilares, que son a nuestro juicio, los que ayudan a mantener el equilibrio personal y el mínimo necesario de bienestar psicológico para poder hacer de nuestra vida un proceso permanente de aprendizaje y crecimiento. Estos pilares básicos son:

1. Tener un buen concepto de sí mismo.
2. Percibir objetivamente la realidad.
3. Satisfacer nuestras necesidades fundamentales.
4. Ser capaz de tomar decisiones y participar.

1.1.1.- Tener un buen concepto de sí mismo.

Todas las personas tenemos una imagen de nosotros mismos. Podría decirse que tenemos un espejo interior en el que continuamente nos miramos y en ese espejo interior cada persona se ve a sí misma con distintas cualidades. Cuando nos miramos a nosotros mismos nos vemos feos o guapos, torpes o inteligentes, antipáticos o simpáticos, vagos o trabajadores, aburridos o divertidos, rechazados o aceptados por los demás, amados u odiados, comprendidos o incomprendidos, repulsivos o atractivos y en definitiva nos valoramos. Esas valoraciones son las constituyen lo que conocemos como "*Autoestima*"

Cada persona tiene una opinión de sí misma que poco a poco se ha ido haciendo y en esa opinión influyen muchísimo los medios de comunicación, la sociedad, la pandilla de amigos, la familia y todas las instituciones educativas. Si lo que se lleva por ejemplo es "estar delgado o delgada y tener una motocicleta" todas las personas que no sean delgadas y no tengan motocicleta tenderán a encontrarse insatisfechas y cuando se miren a su espejo interior no les gustará lo que ven.

Profundizando un poco más. La mayor parte de los problemas que tienen los y las adolescentes deriva de la mala opinión que tienen de sí mismos y sobre todo de lo mal que se encuentran con su propio cuerpo. Muchos jóvenes de uno y otro sexo no les gusta el cuerpo que la Naturaleza les ha dado y tienen una mala opinión de sí mismos como consecuencia de esta valoración. No aceptan su propio cuerpo y el malestar sentimental que esta situación les origina les hace que se sientan en gran parte de sus relaciones con los demás siempre inferiores y por lo común acostumbran a ver siempre su espejo interior con poco brillo. No solamente se ven mal físicamente, sino que también acostumbran a ver el lado negativo en todas las cosas; piensan que todo puede salirles mal; se vuelven tímidos y retraídos; les cuesta trabajo relacionarse con los demás; les importa mucho el qué dirán, etc.

Tener un buen concepto de nosotros mismos es algo que vamos consiguiendo progresivamente a partir de la primera infancia, pero su consolidación comienza realmente en la adolescencia, que es la etapa en la que empezamos a darnos cuenta de quienes somos y nos enfrentamos a nuestra propia realidad.

La aceptación de sí mismo es la base la madurez personal. Las personas que se aceptan a sí mismas no necesitan estar comparándose con nada ni con nadie porque son capaces de encontrar lo positivo que tienen y de darse cuenta de que son ellas mismas las dueñas de su propia felicidad, y de que son ellas mismas las que deciden que es lo bueno y que es lo malo, y que es lo bonito y que es lo feo. Aceptarse a sí mismo significa en definitiva gustarse a sí mismo, vernos en nuestro espejo interior como una persona que tiene todo el derecho del mundo a ser feliz y que no hay nada fuera de nosotros que sea la causa de nuestro malestar psicológico.

Además de aceptarse a sí mismo tal y como uno es y no como los demás o las fuerzas sociales que intentan modelarnos quieran que seamos, tener un buen concepto de nosotros mismos, significa también darnos cuenta de que la persona más importante del mundo somos nosotros, y esto no significa ser egoísta, orgulloso o insolidario, sino todo lo contrario. Ser la persona más importante para nosotros mismos quiere decir que somos nosotros los que tomamos las decisiones; que somos nosotros los causantes de nuestras propias acciones y que somos nosotros los que tenemos que encontrar los motivos de nuestros actos. Esto exige comprender que los errores y fallos que cometemos diariamente no deben hundirnos en la tristeza y en la oscuridad, sino que tienen que servirnos para aprender de ellos y modificar nuestra conducta para conseguir lo que realmente deseamos.

Resumiendo. Tener un buen concepto de sí mismo significa también vivir con optimismo, vivir con esperanza y vivir en paz. Pero vivir con optimismo no quiere decir vivir alegremente; ni vivir con esperanza significa vivir esperando; ni vivir en paz significa vivir sin luchar. Si confundimos alegría con euforia, esperanza con pereza y paz con tranquilidad, nuestro proceso de crecimiento y de madurez se paralizaría, y para que nada se pare es necesario que conozcamos muy bien cómo funcionan las cosas, como es nuestra realidad interior y exterior. Esta es la razón por la que también necesitamos descubrir, ver, conocer, aprender y saber lo que ocurre en nuestro mundo más cercano y lejano ya que sin luces de

corto, medio y largo alcance, o sin aprender a conocer y a relacionarnos con nuestro medio ambiente social y natural no es posible la felicidad de los seres humanos.

Para Daniel Goleman (Goleman, 1999), tener un buen concepto de sí mismo, o valorarse de una forma adecuada, es uno de los elementos más importantes para el desarrollo de la inteligencia emocional y consiste básicamente en conocer nuestros propios recursos, nuestras capacidades y nuestras limitaciones internas, lo cual supone la presencia de otras capacidades, como:

1. Ser conscientes de los puntos fuertes y de las debilidades.
2. Ser capaz de reflexionar y de aprender de la experiencia.
3. Ser sensible al aprendizaje sincero de la experiencia, a los nuevos puntos de vista y al desarrollo de sí mismo.
4. Contar con un sentido del humor que ayude a tomar distancia de sí mismo.

Para este autor autoconocimiento y autoconcepto equilibrado se identifican, en el sentido de que no es posible tener una percepción objetiva y equilibrada de sí mismo, si no somos capaces de conocernos en profundidad.

Una Educación Transdisciplinar, por tanto, además de estimular y ayudar al ejercicio y desarrollo de estas capacidades, tendrá que ocuparse también de orientar el análisis de los llamados por Goleman «*puntos ciegos*» o aspectos de la personalidad de los que uno no es consciente o se ve imposibilitado para reconocerlos y que en el caso de las personas que adolecen de falta de un equilibrado autoconcepto, son entre otros (Goleman, 1999):

- ***Ambición ciega.*** Es la necesidad interna de ser siempre el primero; de tener que vencer a cualquier precio; de desear en todo momento y lugar el reconocimiento y el aplauso; de conseguir el triunfo o el éxito frente a los demás por encima de cualquier otro objetivo. Una necesidad que va asociada a la exageración de la propia valía y a la minusvaloración de nuestros errores que se complementa con la minusvaloración de las capacidades y valores de los demás y el sobredimensionamiento de sus defectos y errores. Las personas con esta característica o punto ciego son jactanciosas, arrogantes, competitivas y tienden a juzgar a los demás en términos radicales de blanco o negro en tanto que aliados o enemigos.
- ***Objetivos poco realistas*** La tendencia a fijar objetivos demasiado ambiciosos y frecuentemente inalcanzables para sí mismo y para los demás pone de manifiesto el desconocimiento de las propias posibilidades y limitaciones. Las personas con esta característica que poseen cierta capacidad de liderazgo o de influir en el comportamiento de los demás, suelen embarcar a sus semejantes en proyectos poco realistas que terminan por ser abandonados. Este tipo de personas, suelen también comportarse de un modo bipolar en el sentido de que se entusiasman de una forma excesiva y desbordante contagiando a los demás, pero cuando se encuentran con la primera dificultad o con el primer fracaso o decepción, como su tolerancia a la frustración no la tienen desarrollada, se deprimen, se vuelven apáticos y terminan culpando a sus seguidores o compañeros de este y abandonan el proyecto personal o colectivo que iniciaron con desbordante entusiasmo.
- ***Esfuerzo desmedido.*** Es el trabajo compulsivo y excesivo en todo momento y a expensas del resto de su vida. Se trata de personas incapaces de hacer las cosas lentamente y con placer, o de reflexionar en el mismo curso de la acción observando los detalles del proceso y analizando los errores, fallos y dificultades. Son incapaces, por tanto, de percibir el silencio o de alcanzar estados de serenidad: necesitan de la actividad compulsiva en su huida del vacío, del dolor o del aburrimiento.
- ***Necesidad de reconocimiento.*** Se trata de personas que tienen como una especie de adicción al triunfo, a la gloria, llegando a capitalizar los esfuerzos de los demás, siendo capaces de sacrificar cualquier cosa en aras de su próxima victoria.

- ***Preocupación por las apariencias.*** La necesidad de parecer bueno a toda costa, las personas que tienen este punto ciego, lo expresan en una exagerada preocupación por su imagen pública. Se comportan de una manera narcisista; intentan aprovechar siempre cualquier circunstancia para atraer el foco de atención de los demás; están siempre muy preocupadas y ocupadas por hacer visible públicamente su supuesta belleza física; sacrifican y hacen todo lo que necesario para quedar siempre bien ante los demás y desde luego, se adaptan, cambian, se transforman con tal de estar en sintonía con las últimas tendencias que marca la moda, la publicidad o los supuestos cánones de la fama y el éxito social.
- ***Necesidad de parecer perfecto.*** Son personas con una alta intolerancia a la frustración y a las críticas, que por más fundadas que sean, las irritan o les producen rechazo, proyectando en los demás sus propios errores, siendo incapaz de admitir sus equivocaciones o sus debilidades personales. Están siempre preparados para "*ver la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el propio*"

1.1.2.- Percepción objetiva de la realidad

Percibir objetivamente la realidad significa, nada más y nada menos, que ver de la forma más clara y verdadera posible lo que existe, lo que es, los hechos tal y como son, lo que está ocurriendo y lo que puede ocurrir. Descubrir la realidad tal y como es significa comprender, por ejemplo, que, si vas con una moto muy potente en una carretera con curvas a unas velocidades muy altas, posiblemente daremos con nuestros huesos en el suelo. O como decía aquel proverbio de la sabiduría oriental: "*si lo comprendes, las cosas son como son y si no lo comprendes, las cosas son como son*".

Pensar que todo en la vida es del color de las gafas con que miramos la realidad es un acto de ignorancia. En nuestra sociedad, en nuestro país, en el pueblo, en el barrio, en nuestra familia y en nuestro centro de trabajo las cosas no serán nunca como a nosotros nos gustaría que fueran. Sin embargo, darse cuenta de que en nuestro mundo hay despilfarro, hambre, desempleo, racismo, guerras, injusticias, pobreza, marginación, incultura... no debe servirnos para caer en la pasividad. Descubrir que nuestros deseos son una cosa y la realidad es otra cosa bien distinta, debe servirnos para aprender que los problemas y las dificultades no se arreglan porque nosotros queramos que se arreglen: hace falta poner nuestra persona a trabajar.

Percibir objetivamente la realidad es "***darse cuenta***" de que no es oro todo lo que reluce y de que la información que nos dan no debemos aceptarla como verdadera porque sí. Necesitamos preguntar, investigar, descubrir y comprender por qué sucede lo que sucede y que ocurriría si hiciésemos otras cosas y esto es válido tanto para nosotros mismos como para el conjunto de toda la sociedad.

Necesitamos conocernos bien a nosotros mismos. Necesitamos conocer nuestras posibilidades y también nuestras limitaciones. Necesitamos saber cuáles son nuestros aciertos y nuestros errores sin dejarnos llevar por sentimientos negativos. Pero lo más importante es descubrir el porqué de los errores y de nuestras limitaciones, ya que así habremos comenzado el proceso de mejora. En otras palabras: necesitamos vivir conscientemente lo que somos, lo que sentimos, lo que pensamos, lo que decimos, lo que hacemos y lo que puede ocurrir en nuestro futuro inmediato.

Ver claramente nuestro interior es imposible si no vemos también claramente nuestro exterior. Una persona puede tener muchas posibilidades para satisfacer sus deseos o realizar sus proyectos, pero si esas posibilidades no encajan con las circunstancias y los acontecimientos que están sucediendo en su realidad cercana difícilmente podrá esa persona satisfacerlos y realizarlos. Necesitamos de mayores dosis de realismo, pero no para frenar el combate de la vida, sino para "***darse cuenta***" de cuáles son las posibilidades que nos ofrece nuestro medio social para desarrollarnos y para hacer lo que queramos hacer de nuestras vidas.

1.1.3.- Satisfacción de necesidades fundamentales

El primer acto de realismo de cualquier ser vivo y de cualquier ser humano es la satisfacción de sus necesidades de supervivencia. Si a las personas de nuestro Planeta se les niega el derecho a la

alimentación, al vestido, la vivienda, el trabajo, la educación, la salud... todo lo que hemos dicho hasta ahora no vale absolutamente para nada. Tener un buen concepto de sí mismo y percibir objetivamente la realidad significa también actuar para satisfacer nuestras necesidades.

Sin embargo y asumiendo que nuestras primeras necesidades son fisiológicas no podemos admitir que la vida de los seres humanos se reduzca al acto de comer. Todas las personas necesitamos satisfacer muchas demandas: necesitamos afecto, cariño y compresión, así como ser escuchados, comprendidos y aceptados. No obstante, aunque la satisfacción de nuestras necesidades psíquicas y socioafectivas no dependen exclusivamente de nosotros, pueden ser en gran parte controladas por nosotros y sobre todo por el modo con que nos relacionamos con los demás.

Si con nuestros padres, profesores, amigos y pareja nos mostramos cariñosos, comprensivos y atentos, casi con toda seguridad obtendremos también satisfacción a nuestras demandas de escucha, afecto y atención. En la psicología de las relaciones humanas puede decirse que funciona la que nos gusta llamar la "***ley de la siembra***": si tú como persona siembras en los demás cariño, generosidad y comprensión, siempre recogerás los frutos de las semillas que tú has sembrado. Por el contrario, si siembras odio, hostilidad, agresividad, terquedad, egoísmo, no podrás esperar que tus semillas den otro fruto.

En el mismo sentido en la psicología de las relaciones humanas funciona también la denominada "***ley del contagio***": la persona amargada amarga a los demás, la persona alegre y optimista alegra y hace ver las cosas de otra manera a los que le rodean.

Satisfacer las necesidades fundamentales es en suma saciar nuestra hambre de trabajo y descanso, de conocimiento y reflexión, de afecto y respeto, de comprensión y entendimiento con los demás y no podemos olvidar que la satisfacción de estas necesidades las realizamos con, para y por los demás. Sabernos rodear de personas que emiten luz para ver las cosas más claras y emitir nosotros mismos luces para que los que nos rodean sean más felices, son condiciones imprescindibles para poder satisfacer nuestras necesidades.

1.1.4.- Capacidad de control sobre el medio

Todo lo dicho hasta ahora nos sería de poca utilidad si no tuviésemos la oportunidad de intervenir sobre nuestro medio interior y exterior. En nuestro mundo interior para tomar conciencia de nuestros sentimientos, pensamientos, palabras y acciones de forma que podamos interrogarnos sobre ello y descubrir pensamientos erróneos y acciones inadecuadas o inadaptadas. Y en nuestro mundo exterior, el mundo que nos rodea, para descubrir aquellos aspectos que nos impiden satisfacer nuestras necesidades o sencillamente obstaculizan nuestro proceso de desarrollo personal.

Para tener una buena imagen de uno mismo necesitamos saber que somos importantes y necesarios para los demás. El sentimiento de ser útil a los demás quizás sea uno de los sentimientos que producen más satisfacción interior en los seres humanos. Este sentimiento explica el hecho de por qué muchas personas son capaces de dar lo mejor de sí mismas a sus semejantes. Necesitamos a los demás no sólo para que nos ayuden sino también para ayudarlos. El sentirse útil para los que nos rodean es una fuente de crecimiento personal inagotable.

Sin embargo, sentirse útiles a los demás no significa depender de ellos, nuestra energía para crecer tenemos que sacarla de nuestro interior, y en este sentido construir un proyecto de vida requiere de autonomía y de independencia. No nos basta con tener pan, trabajo y afecto necesitamos también algo que es absolutamente imprescindible: necesitamos libertad.

Libertad para tomar decisiones y para asumir responsabilidades individuales; libertad para elegir o no elegir; libertad para equivocarnos; libertad para que podamos comprobar que el mundo que nos rodea y nosotros mismos podemos cambiar. La libertad podría decirse que es como el aire que respiramos: lo necesitamos permanentemente para realizar cualquier trabajo. Y con libertad es como debemos tomar nuestras propias decisiones y poder así asumir después sus consecuencias.

Tal vez uno de los sentimientos más hermosos de los que pueden disfrutar los seres humanos es el comprobar lo que de individual tiene una obra colectiva, lo que de personal tiene una obra social. Necesitamos participar; necesitamos intervenir; necesitamos comprobar que nuestras decisiones son importantes para el funcionamiento de las obras colectivas; necesitamos participar en el sentido de sentirnos útiles y solidarios con los demás; necesitamos en definitiva saber que no vamos a ser manipulados ni engañados. Confiar en nuestras propias posibilidades como seres humanos es tener confianza en que los problemas pueden resolverse a base de lucha continua y de esfuerzos generosos, o, dicho de otra manera: tomar decisiones de forma responsable y generosa con los demás significa, además de tener confianza en uno mismo, tener también confianza y esperanza en toda la humanidad. En este sentido, no cabe ninguna duda de que uno de los ejes estratégicos y prácticos de cualquier tipo de Educación y en nuestro caso de la Educación Transdisciplinar, es comprender y asumir en nuestro comportamiento y en nuestra práctica docente, de que la Educación es realmente una práctica de libertad, como nos señaló Paulo Freire. (Freire; 1976)

1.2.- ¿En qué consiste el autoconocimiento?

Conocerse a sí mismo, como hemos señalado, significa básicamente ser capaz de utilizar nuestras capacidades de observación, exploración e introspección con el fin de identificar nuestras características personales, obteniendo así información sobre nosotros mismos para autodescribirnos. Sin embargo, esto no es algo tan simple y momentáneo como tomar una fotografía o realizar un test. Si esto fuese así, bastaría con aplicar las pruebas más adecuadas, para obtener un retrato aproximado de lo que nuestra mente señala o expresa como rasgos de personalidad en un momento concreto de nuestras vidas. Y es que las pruebas diagnósticas, aunque son sin duda una herramienta muy útil para ayudarnos eficazmente a conocernos, a lo sumo, de lo que nos informan, es de "*como somos*" o "*como nos vemos*", dejando al descubierto y sin respuesta al "*qué somos*", "*quiénes somos*", "*por qué somos así*" o "*qué podemos esperar*" y otras muchas preguntas en relación con el complejo y eterno misterio del conocimiento de los seres humanos y su condición.

El autoconocimiento, no es pues un problema exclusivamente de autopercepción cognitiva momentánea o de descubrimiento de rasgos acerca de nosotros mismos, sino algo mucho más profundo, dinámico y complejo. Los seres humanos no somos, sino que estamos siendo permanentemente y actuamos de continuo de forma interactiva, reconstructiva y auto-eco-organizadora con los contextos a los que estamos acoplados, por ello nos resulta imposible obtener una foto fija de nosotros mismos. Son pues, los procesos interactivos y reconstructivos, en los que intervienen nuestras emociones, los que van poco a poco haciendo posible las regularidades que configuran nuestro original modo de ser, los que van configurando y marcando nuestras tendencias a actuar de una determinada manera.

Las emociones juegan un papel transcendental, en cuanto que éstas son las que alimentan de energía y motivación nuestra conducta, que al estar integrada en un contexto con el que interactuamos permanentemente crean y modulan, tanto nuestro estado o ambiente interior, así como el ambiente o estado exterior. Son nuestras emociones las que generan y/o estimulan climas psicosociales favorecedores o entorpecedores de comunicación y aprendizaje, lo cual tiene una importancia educativa y pedagógica de primer orden.

Son nuestros pensamientos y emociones de forma integrada, nuestros «*sentipensamientos*» (Torre; Moraes, 2005) los que configuran y dan color a la percepción que tenemos de nosotros mismos, sin olvidar que en el conocimiento de nosotros mismos también juegan un papel muy importante nuestras expectativas, así como la percepción y valoración que los demás hacen de nosotros.

Conocerse a sí mismo significa entonces, ser capaz de identificar nuestros propios sentimientos, emociones, deseos, motivos, razones, intereses y valores, comprendiendo las relaciones, vinculaciones, bifurcaciones y contradicciones en las que estamos inmersos e involucrados. Visualizar, constatar, darse cuenta de las contradicciones e incoherencias que se plantean permanentemente entre pensamientos, sentimientos, palabras y acciones, es una tarea esencial y primaria que obviamente implica conocer el

modo en que los impulsos y emociones influyen sobre nuestra propia conducta y los objetivos que nos marcamos.

El autoconocimiento es sin duda un proceso interminable en el que de alguna manera se trata de constatar la existencia, la presencia y el funcionamiento de los tres cerebros de McLean, en cuanto que pensar, sentir y querer, se corresponden respectivamente con las funciones del neocortex (hemisferio derecho y hemisferio izquierdo), del sistema límbico y del paleoencéfalo o cerebro reptiliano, funciones que no son independientes. Por tanto, conocerse a sí mismo podría ser considerado como un proceso de «*triunificación de la mente*» (Naranjo, 2009, p. 77) que va más allá de lo puramente descriptivo o analítico y que se sitúa en territorios sumamente complejos dado el dinamismo de las relaciones y vinculaciones que establecemos a través de las puertas perceptivas de nuestros sentidos y de nuestros movimientos de ajuste y acoplamiento estructural con el medio social y natural.

En todo caso y aunque no pueda reducirse todo a cogniciones y emociones, conocerse a sí mismo implica ser capaz de integrar y respetar el yo pasado relacionándolo con el presente y proyectándolo hacia el futuro, siendo bien conscientes de que la vida únicamente la podemos vivir en el ahora, lo cual supone también ser capaz de tomar decisiones anticipando las consecuencias de estas. Se trata pues de una especie de proceso liberador de aquellos condicionamientos que limitan, esclavizan y entorpecen el desarrollo pleno de todas nuestras potencialidades, lo que evidentemente posee un transcendental valor educativo, un proceso que no es exclusivamente mental, sino también corporal y ambiental. Corporal, porque mente y cuerpo forman una unidad inseparable y ambiental porque los seres humanos somos básicamente relaciones y vinculaciones, dimensiones que no pueden ser ignoradas a la hora de establecer y/o formalizar cualquier actividad educativa dirigida a desarrollar el autoconocimiento.

Es obvio, que las personas que no son capaces de autoconocimiento son fácilmente arrastradas y dominadas, no sólo por las reacciones que provocan en su interior las interacciones y relaciones que establecen con su medio social y natural, sino también por sus impulsos primarios, o por aquellas emociones destructivas que, como el odio, la ira o el resentimiento, cargan de energía negativa no sólo todo nuestro mundo interior sino todo el clima psicosocial de los ambientes en los que actuamos. Por tanto, el desconocimiento de nuestra condición humana y en particular de nosotros mismos, se constituye en un insalvable impedimento para la emergencia, entre otras, de cualidades humanas esenciales como podrían ser, la paz, la alegría, la felicidad y el amor, cualidades sin cuya presencia resulta imposible el afrontamiento eficaz y sostenible de nuestras dificultades, problemas y conflictos.

La experiencia de aquellas personas que han iniciado y se han mantenido durante largos periodos de tiempo en el camino del autoconocimiento, nos dice que, a medida que tomamos conciencia de nuestras emociones y sentimientos, el conocimiento de nosotros mismos gana en profundidad y altura. Nuestra conciencia inicia una especie de expansión que va espontáneamente abriendo nuevas puertas para el conocimiento de nuestro ser y nuevas posibilidades para la superación de nuestro egocentrismo. De aquí la importancia de aprender a contemplar y a reconocer no solamente nuestros sentimientos de alegría, sino también aquellos que están en la base o en el origen en donde se generan los sufrimientos innecesarios. Contemplar, reconocer e investigar el propio sufrimiento, hace que el entendimiento, la comprensión y el amor, surjan dentro de nosotros, facilitando nuestra propia cura interior.

El autoconocimiento es sin duda un camino terapéutico que nos ayuda no sólo a resolver nuestros conflictos, sino a vivir más armónica y plenamente el presente facilitándonos un camino de sosiego, serenidad y autorrealización. Conocerse a sí mismo es en realidad un proceso de cura y de saneamiento permanente. Una cura que se realiza cuando somos capaces de descubrir nuestros condicionamientos y liberarnos de ellos, porque, aunque los deseos son sin duda una importante fuente de motivaciones que proporcionan energía y sentido a nuestra conducta, en realidad también nos conducen a una cadena interminable de insatisfacciones que nos generan sufrimiento en todas sus formas, como así nos ha enseñado la psicología budista.

No albergamos dudas, de que el autoconocimiento es el camino para la sabiduría, pues sin él estamos sujetos a permanecer en las sombras, en el sufrimiento, en la soledad interior, en la ira, en el

miedo, en la ignorancia, en los apegos y en los condicionamientos. Visto como camino de sabiduría, el autoconocimiento es una de las tareas humanas más difíciles e interminables que cualquier ser humano puede emprender. Es algo así como aquel viejo cuento oriental que hemos mencionado, en el que cuatro formas humanas caminaban juntas en el interior de un solo hombre: uno el que creía ser, otro el que los demás creían que era, un tercero el que le gustaría ser, ocultando así al cuarto hombre, el que real y auténticamente caminaba.

Por esta razón es de fundamental importancia distinguir y no confundir el autoconocimiento con el autoanálisis, la autoobservación, el autocontrol, el autoconcepto, la autoidentidad o la autoestima (Herrán, 1995), ya que estos aspectos, aunque son parte integrante del autoconocimiento, son más bien medios y/o elementos formales que no conducen al descubrimiento de lo esencial. De ahí que el autoconocimiento tenga un carácter sustancialmente transcendente y orientado al desarrollo espiritual y/o a la autoliberación interior (Mello, 1988). Una autoliberación que aunque aparentemente se nos presenta como algo a realizar individualmente y en el vacío, en realidad está ligada indisolublemente a nuestras experiencias e interacciones sociales, dado que nuestra existencia como seres individuales está siempre vinculada a la presencia del otro que nos reconoce, nos legitima y nos afirma en nuestro propio ser. Como nos dice Martin Buber (1878-1965):

> *«…la existencia humana es el hombre con el hombre… un ser que busca a otro ser concreto, para comunicar con él en una esfera común a los dos, pero que sobrepasa el campo propio de cada uno… la esfera del "entre"…situada más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el "filo agudo" en el que el "yo" y el "tú" se encuentran…»* (Buber; 1949, p. 146-149).

En este sentido, nos parece de suma importancia puntualizar, que el verdadero conocimiento está mucho más allá que la moda y la proliferación actual de numerosos y esotéricos procedimientos de autoayuda. Estos procedimientos, centran su objetivo en la consecución de un bienestar psíquico individual por encima de cualquier otra dimensión o circunstancia proclamándose como caminos infalibles de sabiduría, «*…Lo que nace es una* ***microutopía psicoespiritual*** *que reconfigura la mitología de la felicidad individualista en el núcleo de la sociedad de hiperconsumo…*» (Lipovetsky, 2007, p. 334). El autoconocimiento no consiste pues en fortalecer el Ego o agrandarlo con tecnologías psicológicas centradas exclusivamente en lo individual, mediante las cuales la presencia el ser del otro se diluye en el mundo imaginario de la autocentración. El autoconocimiento, por el contrario, exige movimientos de descentración, de contemplación en perspectiva, de visión comprensiva, de reconocimiento de nuestros semejantes, ya que de lo contrario perderá su más genuino carácter sanador, liberador, trascendente y espiritual. No hay que olvidar que la espiritualidad, como nos recuerda Leonardo Boff, no es el monopolio de las religiones, ni de los caminos espirituales codificados, ni de las tecnologías psicológicas de la conciencia o del bienestar psíquico, sino sobre todo una.

> *«…dimensión que cada uno de nosotros tiene, que se revela por la capacidad de diálogo consigo mismo y con el propio corazón, que se traduce por el amor, por la sensibilidad, por la compasión, por la escucha del otro, por la responsabilidad y por el cuidado como actitud fundamental. Es alimentar un sentido profundo de valores por los cuales vale la pena sacrificar tiempo, energías y, en el límite la propia vida…»* (Boff, 2003, p. 22)

El autoconocimiento, no debemos pues asociarlo a esa moda actual de espiritualidad *light* producida por el extraordinario florecimiento de las tecnologías esotéricas, espiritualistas, psicologistas y de autoayuda, modas ligadas al carácter hirperconsumista de nuestra época, al fortalecimiento del Yo y al desarrollo del individualismo contemporáneo. El autoconocimiento, concebido como "*soma*" para estar bien entonado psíquicamente, libre de responsabilidad y de solidaridad, nos ha conducido a un tipo especial de dimisión, abstención y desvinculación de la comunidad y de nuestra responsabilidad social, política y ecológica.

Este tipo de tecnologías de la conciencia ha conseguido en gran medida que olvidemos e incluso despreciemos, a aquel sujeto dotado de la ética fuerte de antaño, de convicciones profundas, de lealtad insobornable a causas nobles, de firmeza y valentía ante el reto de afrontar dificultades y situaciones injustas, para sustituirlo por un sujeto débil, terriblemente asustado por sus conflictos internos y egocéntricos. Un sujeto posmoderno y relativista, aterrado por sus enfermedades y dolencias físicas y psíquicas, abrumado por su responsabilidad social y por las exigencias y compromisos de sus vinculaciones y relaciones con los demás. Un sujeto, sobre todo, refugiado en un mundo interior que le proporciona una singular sensación de serenidad y tranquilidad que confunde con la auténtica paz que los grandes maestros como Sócrates, Teresa de Jesús, Gandhi, Luther King, Pedro Casaldáliga, Desmond Tutu, Teresa de Calcuta o Monseñor Romero, entre otros, nos han enseñado.

Este tipo de sabiduría *light,* esta espiritualidad de andar por casa que compra libros de autoayuda y meditación sin practicarlos; que acude a cursillos para vivir experiencias orgiásticas y alucinatorias; que asiste sometida al encanto seductor de gurús y grandes sacerdotes laicos y religiosos, es la que a la postre, nos hace caer en una de las tal vez más peligrosas patologías psicosociales de nuestro tiempo. Aquella que nos induce a creer que únicamente con el cambio mental de percepción de la realidad o con el desarrollo de nuestra conciencia individual es posible alcanzar el paraíso terrenal y la felicidad perenne. Una enfermedad que por lo general se nutre de pensamiento mágico, de conciencia ingenua, de ausencia de pensamiento crítico y de un profundo e intenso miedo a ser uno mismo con todas las consecuencias. En consecuencia, liberarse del miedo en todas sus formas, es el más fundamental y transcendente de los caminos para comenzar a despertar e iniciar nuevamente el proceso-proyecto permanente de autoconocimiento o de nuestra propia liberación personal, comunitaria, social y planetaria.

El autoconocimiento es pues, un proceso de autoinvestigación personal en todas las dimensiones de nuestra existencia. Un proceso que se concreta materializa y manifiesta en nuestras interacciones con los demás y con la naturaleza de la que formamos parte. Se trata de un proceso que es al mismo tiempo ecológico, social, político y personal, que, aunque exige el despliegue de todas nuestras capacidades e inteligencias, está más centrado en la «*inteligencia intrapersonal*» (Gardner, 2001) que incluye tanto la «*inteligencia emocional*» (Goleman, 1999), como la «*inteligencia espiritual*» (Zohar; Marshal, 2001).

Sin embargo, el autoconocimiento mal entendido o desprovisto de su carga de vinculación con los demás y del ejercicio de nuestra responsabilidad social, nos puede inducir a creer que únicamente con el cambio mental de percepción de la realidad o con el desarrollo de nuestra conciencia individual es posible alcanzar el paraíso terrenal y la felicidad perenne. Un error que por lo general se nutre de pensamiento mágico, de conciencia ingenua, de ausencia de pensamiento crítico y de un profundo e intenso miedo a ser uno mismo con todas las consecuencias. En consecuencia, liberarse del miedo en todas sus formas, es el más fundamental y transcendente de los caminos para comenzar a despertar e iniciar nuevamente el proceso-proyecto permanente de autoconocimiento o de nuestra propia liberación personal, comunitaria, social y planetaria.

Iniciar un camino, dar un primer paso que nos conduzca a resolver las contradicciones, incoherencias y sufrimientos de nosotros mismos mediante un proceso largo y sostenido de autoconocimiento, pero también concreto y presente en nuestro vivir cotidiano, implica asumir algunos supuestos.

En primer lugar, hay que admitir que somos seres ontológicamente esperanzados en cuanto somos de naturaleza interactiva e interdependiente y por tanto seres ecológicos en permanente relación con el medio natural y social, pero también con nuestro propio mundo interior. Significa también comprender y aceptar, que el camino de la vida exige ampliar nuestras capacidades de atención y sensibilidad para despertar del letargo o del sueño de nuestros condicionamientos y apegos, o de nuestros modos rutinarios de pensar y actuar producto de la colonización de nuestras mentes por el pensamiento único. Un tipo de pensamiento y creencia implícita que es la manifestación del paradigma patriarcal, industrial y mercantil que está en la base de nuestra crisis civilizatoria. El autoconocimiento significa, en suma,

comprender que no es posible conocernos a nosotros mismos y liberarnos del dolor y del sufrimiento si no ampliamos nuestro entendimiento para percibir y darnos cuenta de que todas las cosas que nos suceden en la vida responden a una singular forma cultural de ver y actuar y no a una propiedad intrínseca de ellas (Maturana; Dávila, 2009).

El autoconocimiento es pues un proceso de expansión y ampliación de todas nuestras dimensiones y niveles de conciencia reconociendo que somos seres de relación y vinculación, de conocimiento y comprensión, seres tricerebrados constituidos por impulsos, afectos y razón, pero seres también que somos proceso y producto de las dinámicas que resultan de nuestras interacciones. Por tanto, el autoconocimiento no es un aprendizaje que se adquiere exclusivamente mediante ejercicios de meditación, es más bien un proceso de autorregulación que exige atención y sensibilidad antes, durante y después de nuestras acciones. Un proceso que exige de prácticas sociales e individuales que pueden ordenarse como en tres ecologías complementarias, la ecología medioambiental, la ecología social y la ecología mental, ambas vinculadas en torno a valores ético-estéticos universales que poco a poco vamos descubriendo y asumiendo y que en su conjunto bien podrían constituir una especie de ecosofía (Guattari, 1996) o una eco-espiritualidad (Boff, 2003).

Uno de los grandes peligros de nuestro tiempo que obstaculizan y dificultan el autoconocimiento, es sin duda el de la fragmentación y desconfiguración de nuestra integridad personal. Fragmentación que consiste en creer que sólo en el refugio interior de nuestras percepciones y visiones íntimas, o el seguimiento ciego de doctrinas y supuestos líderes, es donde podemos encontrar lo que ilusoriamente consideramos como felicidad. Una fragmentación que, al separarnos, al aislarnos del mundo en que vivimos y de la realidad en la que estamos estructuralmente acoplados mediante nuestras interacciones, nos impide el autoconocimiento y nuestra propia transformación interna, al ignorar que nuestros cambios internos se producen siempre mediante el vivir/convivir relacional. Se trata sin duda de una distorsión perceptiva, dado que lo que nos sucede en nuestro mundo interno es inseparable de lo que hacemos en cada momento en el mundo externo. Y es que la ecología mental, la social y la medioambiental, aunque las distingamos para su descripción, son efectivamente inseparables, de aquí también que la separación entre pensar, sentir, decir y hacer sea una fuente patogénica de primer orden.

Conocerse a sí mismo es más bien hacer emerger, construir y desarrollar el maestro o la maestra interna que todo ser humano lleva dentro prestando atención y conociendo qué y cómo pensamos y si somos pensados por pensamientos ajenos o por nuestros propios pensamientos.

Es conocer qué y cómo sentimos y de qué forma nuestros sentimientos distorsionan nuestras percepciones y tiñen de un determinado color nuestro momento presente provocando en nosotros impulsos y reacciones. Es también conocer y comprender qué decimos y cuáles son las motivaciones profundas de nuestras palabras y en qué medida las mismas son productos reactivos o de nuestro Ego, o en qué medida nuestro hablar, escribir o expresar se corresponde con nuestro pensar, sentir y hacer. El autoconocimiento es en definitiva un proceso de autoobservación y de adquisición de responsabilidad sobre nuestras acciones, de cómo éstas influyen y condicionan toda nuestra armonía interior y todo nuestro ambiente exterior. En realidad, el autoconocimiento es “darse cuenta” de como nuestros sentimientos, pensamientos, decires y haceres contribuyen al desarrollo o al deterioro de nuestra conciencia, de nuestra responsabilidad y a nuestro crecimiento y maduración personal, de aquí la trascendental importancia que tiene el autoconocimiento, para aprender a tomar decisiones.

Sin embargo, el hecho de que cuestionemos las prácticas de autoconocimiento exclusivamente basadas en el refugio interior y en la desconexión de lo que sucede a nuestro alrededor incapacitándonos para la vinculación y el compromiso con nuestros semejantes, no significa bajo ningún concepto que tengamos que abandonar, descuidar o abandonar nuestro mundo interno. No podemos caer en la trampa de que, con el activismo militante, o con la hiperactividad social vamos a resolver nuestros estados de sufrimiento y ansiedad. Por ello el autoconocimiento es un proceso permanente y siempre inacabado que nos ayuda a identificar nuestras propias psicopatías y entre ellas, el activismo.

El activismo, querámoslo o no, es también otra forma de huida de la realidad, otra forma de escape a nuestras contradicciones y sufrimientos internos, cuando además sabemos que nuestra actividad y nuestra conducta puede ser la expresión de una doble enajenación individual y colectiva. Enajenación individual porque nos incapacita para estar en soledad con nosotros mismos, para leer e interpretar nuestro mundo interno, para darnos cuenta de nuestras emociones, impulsos y sombras, o sencillamente para gozar del suficiente equilibrio, armonía y ecuanimidad para percibir la realidad de una forma clara y no excesivamente condicionada o distorsionada por nuestros apegos. Pero también enajenación colectiva, porque al ignorar el ser, al abandonar la conciencia de sí mismo y la necesidad de una visión clara, atenta y despierta, volvemos a encontrarnos con el sufrimiento. Y es que nuestras neurosis no sólo proceden de la confusión entre ser y tener generada por la ideología de la ganancia, la plusvalía y la competitividad que el paradigma mercantil legitima y reproduce, sino también de la confusión entre ser y hacer originada por la ideología del rendimiento, la rapidez, el utilitarismo, el perfeccionismo y el pragmatismo que la racionalidad técnica e instrumental y/o el paradigma tecnoburocrático producen.

En este punto y como efecto de nuestro decidido empeño en una acción alejada de la reflexión y del cuidado interior, o del autoconocimiento, muy bien podría ocurrirnos lo que le sucedió a aquel viejo sufí que cuando hablaba acerca de sí mismo decía:

> *«De joven yo era un revolucionario y mi oración consistía en decir a Dios: "Señor dame fuerzas para cambiar el mundo". A medida que fui haciéndome adulto y caí en la cuenta de que me había pasado media vida sin haber logrado cambiar una sola alma, transformé mi oración y comencé a decir: "Señor dame la gracia de transformar a cuantos entran en contacto conmigo. Aunque sólo sea a mi familia y a mis amigos. Con eso me doy por satisfecho". Ahora que soy un viejo y tengo los días contados, he empezado a comprender lo estúpido que yo he sido. Mi única oración es la siguiente: "Señor, dame la gracia de cambiarme a mi mismo". Si yo hubiese orado de este modo desde el principio, no habría malgastado mi vida»* (Mello, 1982, p. 195).

¿Dónde está pues ese punto inicial que nos permite comenzar con esperanza un camino de sanación en el que nosotros mismos seamos nuestros propios terapeutas y maestros? ¿En qué aspectos de nuestra vida debemos poner el énfasis para abordar las nefastas consecuencias que en nuestra higiene y salud mental produce la falta de autoconocimiento? ¿No será que nuestra mentalidad dualista y bipolar sigue ahí marcando nuestras vidas mediante las continuas fragmentaciones, separaciones y fracturas (sujeto/objeto, mente/cuerpo, texto/contexto, espíritu/materia, individuo/sociedad, razón/emoción, etc,). ¿Cómo vivir plenamente nuestra existencia como seres complejos y ecológicamente vinculados e integrados? ¿Por dónde podríamos empezar?

Es obvio que sólo podemos hacer camino al andar, pero también que es a cada ser humano en particular a quien corresponde hacer su propio camino y buscar sus propias y singulares respuestas al autoconocimiento. Lo que podemos hacer aquí, a lo sumo, es acercarnos a lo que creemos que nuestra experiencia del vivir/convivir nos ha venido mostrando a lo largo del tiempo en el transcurso de nuestra vida. Y decimos mostrando, porque las enseñanzas que proceden de la experiencia, además de ser únicas, nunca están terminadas del todo, ni tampoco definitivamente aprendidas. Este tipo de aprendizajes en los que intentamos procesar cognitiva y emocionalmente nuestro vivir cotidiano transformándolo en actitudes o en orientaciones para la acción presente y futura, son de una complejidad extraordinaria.

Aprender de la experiencia, implica siempre avances y retrocesos, ensayo y error, tropezar muchas veces en la misma piedra y sobre todo adoptar una actitud de humildad básica, es decir, darnos cuenta de que aquello que supuestamente teníamos aprendido y superado, se nos presenta nuevamente como error, fracaso, contradicción o incoherencia para comenzar otra vez de nuevo a aprenderlo. Es pues de esta experiencia incompleta, singular, subjetiva y no exenta de contradicciones y fracasos, de la que nos atrevemos a señalar algunos caminos que nos han permitido llegar hasta este instante en el que escribimos esto. Caminos que creemos son al menos: 1) Trabajar el Ego; 2) Trabajar la sombra; 3) Vivir

y crear relaciones de confianza y apoyo mutuo. 4) Vivir con proyecto y en proceso. 5) Construir el amor en el presente. 6) Alimentar la fe. 7) Abrir las puertas a la emergencia del sentido 8) Cuidar… Y aunque todo esto es evidentemente incompleto sin duda alguna el primer paso es aprender a hacer silencio, a alimentarnos del silencio para así poder contemplar el maravilloso, misterioso y complejo milagro de la vida y la existencia humana haciendo todo aquello que sea necesario para cuidarla, protegerla y sostenerla.

1.3.- La práctica del Autoconocimiento

En realidad, no existe una metodología única y exclusiva que nos conduzca de forma directa al autoconocimiento, porque como hemos señalado, el autoconocimiento es más bien un proceso que un resultado. Un proceso interminable que tiene ajustes y desajustes, avances y retrocesos, porque como es sabido nuestra condición humana es compleja, paradójica, errática y contradictoria.

La información de la que hoy disponemos para realizar actividades y cursos de autoconocimiento es de un volumen extraordinario. Basta una simple búsqueda en la red, para comprobar que existen millones de entradas tanto en inglés, español o portugués. Realmente tenemos una inflación de libros, talleres, ejercicios, procedimientos de los más diversos tipos y fundamentos, por lo que resulta imposible valorarlos en su integridad. Esta ingente producción editorial que se enmarca en el éxito de las publicaciones y cursos de autoayuda, nos hacen creer que para conocernos hay que leer y leer y seguir al pie de la letra las instrucciones que nos sugieren. Pero como ya hemos indicado, el autoconocimiento no es eso, es sin duda una actividad cognitiva y de la razón, necesariamente crítica y autocrítica, pero sobre todo es una actividad del corazón, de carácter afectivo, emocional, y sentimental que requiere una disposición interior de paciencia, confianza, persistencia y humildad, actividades que únicamente pueden llevarse a cabo mediante la práctica continuada y habitual.

Además, no todas las estrategias y técnicas a las que podemos tener acceso tienen el rigor y el fundamento necesario como para ser útiles educativamente. Muchas de ellas se basan en recetarios simplistas y demagógicos de autoayuda; en modalidades de espiritualidad y comprimidos para andar por casa; en procedimientos creados para engrosar el lucro y el ego de supuestos gurús y consultores; o en creencias esotéricas cargadas dogmatismo y gregarismo. Hay pues, que tener sumo cuidado en seleccionar que tipo de actividades son las más adecuadas para nuestros alumnos o para nosotros mismos, estableciendo para ello unos criterios básicos fundamentados en el rigor científico, ético, estético y espiritual. En este sentido el respeto a la conciencia y dignidad de cada ser humano, la confidencialidad, la utilidad real de la técnica en cuanto que provoque cambios reales en el sujeto que las realiza, su idoneidad para el tipo de personas y contexto en que se va a desarrollar, etc son condiciones básicas para su puesta en práctica en las instituciones educativas.

Hechas estas salvedades, y tratando de ordenar y precisar un poco los tipos de actividades que hemos conocido en nuestra experiencia personal y profesional y que consideramos más idóneas tanto para adultos, como para jóvenes, podemos decir que el autoconocimiento se estimula y desarrolla al menos con los tipos de estrategias y/o actividades siguientes: relajación, meditación, visualización, cuestionarios, textos de reflexión, historias de vida y metodologías estructuradas tanto de la Psicología como de las tradiciones filosóficas y espirituales de oriente y occidente y de entre ellas destacaríamos de forma especial el Eneagrama de Claudio Naranjo. Obviamente y de cada una de ellas, ofreceremos únicamente ejemplos, si bien indicaremos algunas referencias para saber más o profundizar en dichas técnicas.

1.3.1.- Técnicas de relajación

Por técnicas de relajación entendemos todo aquel conjunto de actividades, ejercicios, procedimientos que permiten, mediante la creación de un estado psicofísico de descanso y ausencia de tensión física y muscular, la producción de un estado mental de calma, serenidad y claridad que contribuye a percibir con mayor nitidez, precisión y colorido, tanto la realidad externa objetiva, como la realidad interna subjetiva.

Las técnicas de relajación, podría decirse que son el correlato físico de lo que conocemos como técnicas de meditación. Así, mientras que las técnicas de relajación están dirigidas básicamente al cuerpo, las técnicas de meditación se centran en la mente, aunque como es obvio, cuerpo y mente son inseparables. Ambas son excelentes para generar estados de calma, sosiego y ausencia de tensión sin los cuales no resulta posible profundizar en el autoconocimiento.

Además, como numerosas investigaciones demuestran, la relajación posee unas extraordinarias potencialidades terapéuticas para abordar patologías psicofísicas de diverso tipo, como estrés, ansiedad, miedos, fobias, control de impulsos, adicciones, emociones destructivas, trastornos de hiperactividad, así como también otras más estrictamente físicas como la hipertensión, la aceleración del ritmo cardiaco o el aumento de la glucosa en sangre.

En este capítulo, solamente vamos a señalar las técnicas más sencillas de las básicas y que nos parecen más fáciles de utilizar en los ambientes educativos y en las aulas. En cualquier caso y para una profundización en este tipo de técnicas recomendamos las obras

ABELLA, Patricia. **Técnicas de relajación.** Barcelona: RBA, 2013.

BLAY, Antonio. **Relación y energía**. Barcelona: Sincronía, 2017.

HEWITT, James. **El gran libro de la relajación: manual de técnicas orientales y occidentales.** Barcelona: Medici, 1997.

NAVARRETE, Rafael. **El aprendizaje de la serenidad**. Madrid: San Pablo. 1993.

PAGÈS, Eugènia; REÑÉ, Alba; ESQUERDO, Susanna. **Cómo ser docente y no morir en el intento : técnicas de concentración y relajación en el aula.** Barcelona: Graó, 2010.

PAYNÉ A., Rosemary. **Técnicas de relajación**. Barcelona: Paidolibro, 2002.

TORO, María. **Crecer con confianza. Método de relajación para niños de 7 a 12 años**. Madrid: CCS, 2011.

1.3.1.1.- Respirar

La respiración es sin duda muchísimo más que una técnica de relajación. Es, sobre todo, un proceso fundamental e indispensable para la vida de cualquier ser vivo en cuanto que nos permite intercambiar los gases necesarios para la producción de energía celular. Como técnica de relajación, hay que tener en cuenta, lo queramos o no, que la respiración siempre va con nosotros, siempre nos acompaña en cada momento presente que vivimos. Igualmente, la respiración refleja nuestras emociones más intensas y nos permite regularlas, encauzarlas o controlarlas. A su vez, la respiración nos ayuda a sentirnos seguros y tener un completo control de nuestra vida en la medida en que despeja y clarifica nuestra mente y nos libera del pensamiento reactivo y de los impulsos irracionales. Por ello, la respiración constituye también, una técnica indispensable de meditación. De hecho, toda meditación comienza y se desarrolla a partir de la conciencia de la respiración.

Para Danny Penman, especialista y formador en las técnicas de meditación *mindfulness* (atención plena), la respiración es un arte en cuanto que implica concentración, atención, persistencia o práctica continuada y sobre todo conciencia. En este sentido, el aprender a respirar se convierte en un aprendizaje, no solo fisiológico, sino también existencial en cuanto que aporta salud física y mental y por tanto, calidad de vida. En sus propias palabras:

> *«…El arte de la respiración despierta una sensación de asombro, maravilla y curiosidad: los cimientos de una vida más feliz y llena de significado. Te infunde el valor para aceptarte a ti mismo con todos tus errores y defectos. Para tratarte a ti mismo con la bondad, la empatía y la compasión que sinceramente necesitas, y ayudarte a mirar hacia el exterior y abrazar el mundo…»* (Penman; 2017, p. 32)

La respiración siempre expresa y refleja nuestro estado emocional, en consecuencia, respirar adecuadamente con atención y concentración, no solo relaja y distensiona nuestro cuerpo, sino que clarifica y tranquiliza nuestra mente. Penman afirma que la mayoría de las personas respiramos de una forma defectuosa e incorrecta. Cuando estamos estresados, angustiados, enfadados o presa de alguna emoción destructiva incontrolable el abdomen se tensa e impide que los grandes y principales músculos

de la respiración principales trabajen con eficiencia. Ante esta situación, comienzan a sobrecargarse los músculos secundarios de la respiración como son los del cuello y los hombros, produciéndose así contracturas, dolores de cabeza, fatiga y una respiración cada vez más débil e ineficiente. (Penman; 2017).

Para el jesuita español Rafael Navarrete (1929-2020) a quien tuvimos la oportunidad de conocer y asistir a algunas de sus charlas, «*…La forma de respirar es el reflejo de la forma de vivir, de relacionarte con el mundo que te rodea y contigo mismo/a. Aprender a respirar es el primer paso que tenemos que dar para conseguir una mayor tranquilidad y paz interior…*». (Navarrete; 1993, p. 106). En consecuencia y al igual que plantea Danny Penman, respirar conscientemente se constituye en una actividad primaria, estratégica y transversal en cualquier proceso o programa de relajación y de meditación.

En su conocido libro "*El aprendizaje de la serenidad*" (Navarrete; 1993), Navarrete nos propone un ejercicio de respiración que tuvimos la posibilidad de adaptar y aplicar a diversos grupos de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, obteniendo unos resultados positivos y enriquecedores, después de una práctica continuada y de compromiso. Lo señalamos aquí como ejemplo de una práctica de relajación basada en la respiración.

Procura que tus ropas no opriman tu vientre y siéntate en una silla con la espalda recta, sin forzar. Los pies apoyados en el suelo sin que los zapatos te molesten y las manos sobre tus rodillas de forma que los brazos estén aflojados y descansados.

Intenta perder tu mirada en un punto cualquiera de la pared o bien cierra los ojos y comienza a inspirar lentamente por la nariz… sin forzar, sin prisas… reteniendo durante unos segundos el aire en tus pulmones y procurando sentirlo dentro… Al soltarlo, expira también por la nariz, pensando que al mismo tiempo que expulsas tu aire echas también fuera de ti tus temores, preocupaciones, miedos, tristezas… Olvídate de todo, concéntrate sólo en tu respiración, vive durante un rato aquí y ahora, contigo mismo/a.

Deja que tu respiración tome un ritmo normal… no la controles… Para concéntrate cuenta de uno a diez tus inspiraciones y espiraciones. Ahora comienza a contar… Uno… Inspira… dos… espira dejando que salga todo el aire retenido… lentamente… sin forzar… procurando sentir el aire al salir por tu tráquea y tu nariz. Tres…Inspira…cuatro… espira expulsando tus tristezas. Cinco… Inspira… toma aire limpio, nuevo y lleno de alegría… Seis… espira, echando fuera tus preocupaciones…. Siete…Cuatro. inspira… Ocho…espira…

Ahora te vas a fijar sólo en la espiración… Obsérvala mientras sigues contando. No acortes la espiración, deja que llegue hasta el final… No la retengas, no la alargues. Concéntrate en una espiración, suave, larga, profunda. Durante la espiración te relajas… te abres y sueltas todos tus miedos, inseguridades, tristezas… Sigue observando más y más tu espiración y así irás situándote dentro de ti mismo/a y vas aprendiendo a ayudarte y a confiar en tu interior…. tú puedes… tú vales… tú tienes derecho a estar bien contigo mismo/a… tú mereces ser feliz…

Observa ahora sólo la inspiración. Debe llegar automáticamente al final de la espiración. No levantes los hombros…, poco a poco lo irás consiguiendo. Tú no tienes que "hacer" nada, deja que la respiración "suceda" en ti…. deja que el aire nuevo y limpio se vaya apoderando de ti… no pienses… recibe la vida que el aire te regala.

Ahora vas a observar la pausa que hay entre la espiración y la inspiración. Observa… espiras… pausa… y automáticamente nace la inspiración. Mantén sólo el contacto con esa pausa… tus pensamientos se paran y de nuevo espiras… Tú y solamente tú eres el/la dueño/a de ti mismo…. olvídate de todo lo demás…

Observa de nuevo todo el movimiento respiratorio… espira y despréndete de todo lo negativo, de todo lo que te asusta, de todo lo que te inquieta… inspira y recoge todo lo nuevo, todo lo limpio y

hazte dueño/a de ti mismo/a, porque té eres un ser lleno de posibilidades y tienes todo el derecho a ser feliz….

Cuando veas que te distraes, no te inquietes…. Vuelve una y otra vez a la observación de tu ritmo respiratorio… Cuenta de nuevo… Puedes observar también la espiración, la pausa…, o la inspiración. Permanece siempre en el presente, olvida el pasado, no pienses en el futuro, quédate aquí y ahora únicamente con tu respiración. Cuando algo te distraiga, vuelve al presente, a tu respiración a mantener el contacto contigo mismo/a, porque tú puedes y tienes derecho…

Permanece en la conciencia de tu respiración todo el tiempo que quieras… Cuando decidas terminar inspira más profundamente varias veces… Ahora permanece en la paz de tu respiración todo lo que quieras.

1.3.1.2.- Conciencia corporal

La conciencia corporal es la capacidad de la que dispone cualquier ser humano de reconocer, "darse cuenta" de su propio cuerpo en todas sus dimensiones, estructuras, espacios, situaciones, movimientos y tensiones. La conciencia corporal está íntimamente relacionada con otras dimensiones de la conciencia como son la espacial, la emocional, la de los estados internos del cuerpo y también de la conciencia de la situación externa. Es, por tanto, inseparable de todas las demás, dado que nuestro organismo es una unidad compleja que está permanentemente intercambiando materia, energía e información del mundo exterior y del interior.

Como sabemos, todas las emociones tienen siempre un correlato físico, por ello, conocer y reconocer el propio cuerpo y sus estados es esencial para regular y gestionar nuestras emociones y sentimientos. Somos una unidad y todo lo que nos sucede, todo lo que vivimos y experimentamos tiene su expresión en nuestros estados corporales. De hecho, el trabajo y la práctica de ejercicios de conciencia corporal, nos permite y ayuda a gestionar nuestros estados emocionales ya sean estos de ansiedad, estrés, angustia o relativos a emociones destructivas.

Los ejercicios y prácticas que se conocen para desarrollar la conciencia corporal son extraordinariamente numerosos y todos ellos están en la base de cualquier procedimiento de relajación, así como en prácticas como el yoga, el taichí o la meditación centrada en el propio cuerpo.

En este ámbito de la "Conciencia corporal" destaca especialmente la figura de Thomas Hanna (1928-1990), creador del término "Somática" y de todo un movimiento terapéutico y educativo dirigido a mejorar todas las posibilidades de nuestro cuerpo con el fin de reducir las tensiones, hacer frente a las dificultades físicas y musculares de la vejez y mejorar nuestra calidad de vida en general.

Lo que Thomas Hanna identifica es el hecho que denomina "amnesia sensomotora" o pérdida de la capacidad de ser conscientes de nuestro propio cuerpo y poder percibir y controlar ciertos músculos y los patrones de movimiento. Y si el cerebro olvida coordinar y relajar determinados músculos, esto se traduce indefectiblemente en tensiones y dolores crónicos, cuya etiología hay que situarla en los malos hábitos corporales, lesiones o estrés continuado del pasado. Esto no significa que los músculos dejen de ser funcionales, lo que se pierde en la amnesia sensomotora es la conexión neuromuscular entre el cerebro y esas áreas específicas que están alteradas, lo que genera rigidez, dolor crónico y limitaciones en el movimiento.

En palabras de Thomas Hanna:

> *«… El enfoque somático no solamente reconoce que los seres humanos son seres corpóreos que pueden ser víctimas de las fuerzas físicas y orgánicas, sino que además afirma que son seres igualmente somáticos que pueden transformarse por sí mismos. Los humanos pueden aprender a percibir sus funciones internas y a mejorar el control que ejercen sobre sus funciones somáticas.* (Hanna; 1994, p. 36).

Además de las aportaciones de Hanna como creador del método de conciencia corporal "Somática", existen afortunadamente otras aportaciones y propuestas entre las que a nuestro juicio destacan:

- El "Método Feldenkrais" consistente en utilizar el movimiento consciente para mejorar la funcionalidad y la percepción corporal. Se basa en la evidencia de que el cuerpo puede realmente aprender de nuevo patrones de movimiento más saludables. Hanna precisamente se basó en los descubrimientos y técnicas de Moshe Feldenkrais (1904-1984) para elaborar su "Somática".

- La "Integración estructural" o "Rolfing", creado por Ida Rolf (1896-1979) que es una técnica consistente en alinear el cuerpo con la gravedad en cuanto la postura y estructura corporal influyen tanto en el bienestar físico como en el emocional.

- El "Método Alexander", también conocido como "Técnica Alexander" creado por el autor y actor australiano Frederick Matthias Alexander (1869-1955). Su base es la conciencia corporal dirigida y orientada a eliminar o mejorar problemas musculoesqueléticos; dolores de espalda y cuello; tensiones musculares y posturas inadecuadas que provocan dolores. Esta técnica se la conoce ya como una terapia alternativa para mejorar el estado de salud físico y emocional en general. Es especialmente utilizada por músicos, cantantes, actores que por su persistencia y repetición de movimientos ocasionan dolores y contracturas musculares.

1.3.1.3.- Método de relajación progresiva de Jacobson

El método de relajación progresiva de Jacobso**n** es una técnica psicológica y fisiológica diseñada para reducir el estrés y la tensión muscular. Fue desarrollado en la década de 1920 por el médico y psicólogo estadounidense Edmund Jacobson (1888–1983). Este método consiste básicamente en tensar y relajar sistemáticamente distintos grupos musculares del cuerpo, con el objetivo de enseñar al practicante a identificar y controlar la tensión física y, por ende, emocional.

Edmund Jacobson desarrolló este método basado en el criterio de que la tensión muscular está directamente relacionada con los estados emocionales. Jacobson observó que cuando las personas estaban ansiosas o estresadas, sus músculos tendían a estar tensos de manera inconsciente. Por lo tanto, dedujo que relajar físicamente los músculos podría contribuir a calmar la mente. Jacobson presentó esta técnica como parte de su investigación académica en psicología fisiológica. En 1934 publicó el libro **"Progressive Relaxation"**, donde detalló su método y ofreció un enfoque sistemático para alcanzar la relajación profunda.

Los principios básicos de este método siguen las siguientes secuencias:

1. **Tensión y relajación**: El método implica tensar un grupo muscular específico durante unos segundos y luego liberarlo de manera controlada. Esto ayuda a percibir la diferencia entre un músculo tenso y uno relajado.

2. **Secuencia progresiva**: El proceso se realiza de forma gradual, abordando diferentes partes del cuerpo: manos, brazos, hombros, rostro, cuello, pecho, abdomen, piernas, y pies.

3. **Atención consciente**: Se fomenta la concentración en las sensaciones físicas durante cada ejercicio, lo que promueve una mayor conexión mente-cuerpo.

4. **Reducción del estrés**: La práctica regular puede ayudar a disminuir los niveles de estrés, mejorar la calidad del sueño y aliviar síntomas de ansiedad.

1.3.1.4.- El entrenamiento autógeno de Schultz

El entrenamiento autógeno de Schultz es una técnica de relajación que se utiliza en psicoterapia que fue creada y desarrollada por el médico y psiquiatra alemán Johannes Heinrich Schultz (1884-1970)

en la década de 1930. Se basa en el control consciente de funciones corporales autónomas mediante el uso de la autosugestión.

Para el doctor Dietrich Langen el entrenamiento autógeno es:

> *«…Una autorrelajación concentrativa, un método de relajación que permite a cualquier persona alcanzar un estado de relajación plena a través de la concentración, con la ayuda de fórmulas sencillas y concisas. El objetivo del entrenamiento autógeno es llegar a una situación de transformación global del organismo, mediante la práctica regular, varias veces al día, de los ejercicios. Esta transformación es una relajación tanto física como psíquica, tal y como se descubre con el entrenamiento autógeno, y únicamente puede completarse mediante una ejercitación regular. Además, percibirá de forma consciente los fenómenos fisiológicos de la relajación en su cuerpo: la hipotensión (disminución de la tensión muscular) como pesadez, y el incremento del riego sanguíneo de la piel como calor…»* (Langen; 1997, p. 10).

Este método de relajación mediante la concentración y la autosugestión presenta importantes ventajas según nos indica del doctor Lange (Langen; 1997):

- Reducir o minimizar los pensamientos y las emociones perturbadoras o destructivas como el miedo, estados depresivos, desasosiego e intranquilidad interior etc: "*Amortiguación de la resonancia afectiva*".

- Reparación del cansancio y de los estados de adormecimiento y desgaste como efecto del trabajo continuado o del gasto excesivo de energía física o psíquica: "*Mejora de la capacidad de regeneración*".

- Ayuda a conciliar el sueño y a sumergirnos en un estado psicofísico de distensión muscular. Sirve por tanto, para combatir el insomnio: "*Mejora de la capacidad de conciliar el sueño*".

- Ayuda a enfrentar el dolor físico consiguiendo disminuirlo o al menos suavizarlo y hacerlo soportable: "*Disminución de la percepción del dolor*".

- Mejora la circulación sanguínea consiguiendo reducir la tensión arterial y llevar calor a las zonas que se sienten o acostumbran a estar muy frías como las manos y los pies: "*Mejora el riego sanguíneo*".

- Mejora la potencia muscular y afina la concentración, especialmente en las competiciones deportivas: "*Aumento del rendimiento deportivo*".

- Favorece la concentración y su empleo en otras tareas como las relativas a los procesos de aprendizaje: "*Mejora la capacidad de aprendizaje*".

- Mejora la eficiencia y la eficacia de nuestra memoria facilitando su uso conforme a las demandas que se le hacen: "*Mejora del rendimiento mnémico*".

- Ayuda a analizar, clarificar y resolver problemas personales tales como el insomnio, la ansiedad, timidez, hábitos tóxicos, etc.

Por último, hay que señalar que en la fórmula original del doctor Schultz, se ofrecen seis ejercicios que son (Schultz; 1969):

- Relajación muscular mediante la repetición de una fórmula verbal, "*Mi brazo derecho es pesado*", enfatizando la pesadez. Durante las etapas iniciales del entrenamiento, la sensación de pesadez en el brazo entrenado es más expresa y ocurre más rápidamente. La misma sensación se puede experimentar en las otras extremidades al mismo tiempo en el otro brazo.

Dentro de una semana, una breve concentración puede desencadenar la sensación de pesadez en los brazos y piernas de un aprendiz.

- La concentración pasiva se enfoca en sentir calor, iniciada por la instrucción "*Mi brazo derecho está caliente*".
- Inicio de la actividad cardiaca mediante la fórmula "*Mi latido es tranquilo y regular*".
- Concentración pasiva sobre el mecanismo respiratorio con la fórmula "*Me respira*".
- Concentración en el calor en la región abdominal con la fórmula "*Mi plexo solar está caliente*".
- Concentración pasiva en la frescura en la región craneal con la fórmula "*Mi frente es fresca*".

Finalmente es necesario señalar que, aunque el entrenamiento autógeno de Schultz tiene un historial de éxito en su aplicación clínica y terapéutica, no es una técnica universalmente efectiva ni libre de limitaciones. Las críticas subrayan la importancia de una selección cuidadosa de los pacientes, una adecuada capacitación profesional y la complementariedad con otros métodos de intervención más modernos o adaptados al contexto del individuo, como podría ser la meditación *mindfulness* de la que posteriormente hablaremos.

1.3.2.- Técnicas de meditación

La meditación tal y como la hemos experimentado y la concebimos, es un camino de transformación interior que en realidad no tiene metas, como tampoco atajos. Meditar es entonces un proceso activo de entrenamiento mental mediante el cual conseguimos cada vez mayores y mejores niveles de clarificación y discernimiento, de calma y serenidad, así como de una capacidad para experimentar el momento presente aquí y ahora. Meditar es sobre todo una práctica individual, singular y personal, por tanto y desde nuestro punto de vista, todas las definiciones o conceptualizaciones que hagamos de ella no podrán abarcar, como tampoco describir, la singularidad de las experiencias de meditación de cada persona. No obstante, nos interesa señalar aquí algunas definiciones ofrecidas por grandes y reconocidos meditadores como son las del monje budista Matthieu Ricard y el orientalista y consumado meditador y profesor de yoga Ramiro Calle.

> *«…La meditación es una práctica que permite cultivar y desarrollar ciertas cualidades humanas fundamentales, de la misma manera que otras formas de entrenamiento nos enseñan a leer, a tocar un instrumento de música o a adquirir cualquier otra aptitud. Según la etimología, las palabras sánscritas y tibetanas traducidas al español como «meditación», son, respectivamente, 'bhavana', que significa «cultivar», y 'gom', que significa «familiarizarse». Sobre todo, se trata de familiarizarse con una visión clara y justa de las cosas, y de cultivar cualidades que, aunque todos nosotros poseemos en nuestro interior, se mantienen en estado latente mientras no hagamos el esfuerzo de desarrollarlas (…) La última razón de ser de la meditación es la de transformarse a sí mismo para transformar mejor el mundo, o convertirse en un ser humano más bueno para servir mejor a los otros. La meditación permite dar a la vida su sentido más noble…»* (Ricard; 2009, p. 12-13).

> *«…Para el desarrollo metódico de la mente se concibió y ensayó hace milenios la meditación, siendo los primeros practicantes de la misma los yoguis de la India. Mediante la meditación se adiestra, desarrolla y cultiva la mente, con lo que no solo se le otorga serenidad, sino también sabiduría transformativa y liberadora, liberándola de sus ataduras y favoreciendo la experiencia de la iluminación. Pero aun si una persona no puede alcanzar ese elevadísimo estado que es el de la iluminación, sin duda puede conseguir una salud psicosomática más estable, una consciencia más intensa y penetrativa, una sensación de profunda tranquilidad y un entendimiento correcto, y todo*

ello le será de enorme ayuda también en su vida cotidiana, pudiendo así enfrentar las vicisitudes con más calma, equilibrio y lucidez. La meditación libera la mente de una masa ingente de sufrimiento inútil y le enseña a ver las cosas como son, sin distorsiones ni falseamientos. Lo esencial es la práctica. Meditando aprenderemos a meditar. La paciencia y la disciplina son insoslayables. A través de ellas terminaremos, afortunadamente, por incorporar la meditación a nuestras vidas y convertirla, sin duda, en un noble arte de vivir…» (Calle; 2011, p. 5).

En cuanto a los beneficios de la meditación, son numerosas las investigaciones científicas que han demostrado su utilidad y sus beneficios para la salud física, mental y emocional, como son:

- Reducción del estrés. La meditación, especialmente el *Mindfulness*-Based Stress Reduction (MBSR), reduce significativamente el estrés percibido, en cuanto que disminuye los niveles de cortisol (la hormona del estrés) y mejora la capacidad de afrontamiento ante situaciones desafiantes.

- Disminución de la ansiedad y la depresión. La meditación ayuda a regular las emociones, reduciendo síntomas de ansiedad y depresión. Modifica la actividad en la amígdala cerebral y fortalece las áreas del cerebro relacionadas con la regulación emocional.

- Mejora de la concentración y la atención. Practicar meditación fortalece la capacidad de atención y enfoque. Aumenta la densidad de la materia gris en áreas del cerebro relacionadas con la atención sostenida y el autocontrol.

- Aumento de la resiliencia emocional. La meditación fortalece la capacidad de manejar emociones difíciles y desarrollar una mentalidad positiva. Promueve la neuroplasticidad, ayudando al cerebro a adaptarse y superar desafíos emocionales.

- Reducción de la presión arterial y mejora cardiovascular. La meditación tiene efectos positivos en la salud cardiovascular al reducir la presión arterial. Disminuye la activación del sistema nervioso simpático, lo que relaja los vasos sanguíneos.

- Mejora la calidad del sueño. La meditación mejora la calidad del sueño y reduce el insomnio. Promueve la relajación y reduce la rumiación mental, facilitando el descanso.

- Refuerza el sistema inmunológico. La meditación aumenta la actividad de células inmunitarias y reduce la inflamación crónica. Reduce el estrés y regula la producción de citoquinas inflamatorias.

- Alivio del dolor crónico. La meditación ayuda a reducir la percepción del dolor en personas con condiciones crónicas. Cambia la percepción del dolor al reducir la actividad en áreas cerebrales relacionadas con el sufrimiento.

- Mejora de la creatividad y la toma de decisiones. La meditación fomenta el pensamiento creativo y la claridad mental para resolver problemas. Incrementa la conectividad entre diferentes áreas del cerebro, facilitando nuevas perspectivas.

- Promoción del bienestar emocional y felicidad. La meditación mejora el estado de ánimo general y fomenta emociones positivas como la gratitud y la compasión. Aumenta los niveles de serotonina y dopamina, sustancias químicas asociadas con el bienestar.

En consecuencia y por todas estas razones, la meditación debe formar parte de toda Educación, así como de los programas de formación inicial y continua del profesorado, siendo por tanto indispensable para articular todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y de orientación-desarrollo de este nuevo tipo de Educación que denominamos "*Educación Transdisciplinar*"

Las técnicas de meditación se conocen desde hace más de 3000 años y proceden de la India y el sudeste asiático en general. Estas técnicas forman parte de las tradiciones religiosas del hinduismo, el budismo y el jainismo y han llegado a occidente y al siglo XX gracias la divulgación realizada por grandes autores de espiritualidad oriental como Paramahansa Yogananda (1893-1952); Jiddu Krishnamurti (1895-91986); D.T. Suzuki (1870-1966); Alan Watts (1915-1973); Thích Nhất Hạnh (1926-2022) y el Dalái Lama (Tenzin Gyatso, nacido en 1935), entre otros. No obstante, en las tradiciones espirituales occidentales como el estoicismo, el cristianismo y el sufismo, también existen procedimientos meditativos como es el caso de la "*meditación contemplativa*" que consiste en realizar una introspección profunda para autoconocerse, conectarse con la realidad y asombrarse ante el misterio y el milagro de la vida.

Sobre meditación existen las más diversas técnicas que suelen agruparse en diversos tipos como el Yoga físico o corporal, el Raja Yoga o yoga mental, la Vipassana, el *Mindfulness* o atención plena, etc. Para estas técnicas cada autor suele darle su propio enfoque y estilo particular, éste pues no es el lugar para describir ampliamente cada una de ellas, porque es algo perfectamente accesible a cualquier persona que tenga interés, sin olvidar que lo importante, lo único importante de la meditación es practicarla asiduamente con el método, la técnica o el ejercicio que se considere más adecuado. En nuestro caso, solamente señalamos las técnicas que nos parecen más fundamentadas y rigurosas que proceden de los acreditado libros del prestigioso y reconocido profesor de yoga, Ramiro Calle (Calle; 1992, 2011, 2014).

1.3.2.1.- Técnicas de unificación de la conciencia y concentración

Para Ramiro Calle (Calle; 2014) la conciencia, por lo general, siempre se nos aparece dispersa y sujeta a todo tipo de condicionamientos, interacciones e influencias con la realidad en la que vivimos. Concentrar la conciencia es fijar la mente en un solo objeto, excluyendo todos los demás. La concentración, por tanto, nos permite abordar todo el ruido y la contaminación mental en la que nuestra mente está habitualmente inmersa. ¿Con qué fin? Pues con el fin de eliminar ese ruido y esa contaminación mental proporcionándonos claridad de pensamiento.

Siguiendo a Ramiro Calle (Calle; 2014) los ejercicios de concentración y unificación de la conciencia pueden ser, entre otros, los siguientes:

- Concentración sobre una figura geométrica. Elegir una figura geométrica (cuadrado, círculo, rectángulo, etcétera) y representársela mentalmente. Si no se logra visualizar, no importa, con tal que se mantenga la mente fija en ella. Es importante no cambiar de figura geométrica durante los minutos que se haga el ejercicio. Cada vez que la mente se vaya, es necesario sostenerla firmemente.

- Concentración sobre varias figuras geométricas. Se pueden seleccionar varias figuras geométricas y representárselas al mismo tiempo. Por ejemplo, un triángulo dentro de un círculo o un rombo dentro de un círculo dentro de un triángulo.

- Concentración sobre colores. Elegir un color y mantener la mente fija en él. Se puede empezar por el color que se considere el preferido lo cual facilitará el ejercicio.

- Concentración sobre figuras geométricas y colores. Se puede elegir una figura geométrica y situarla sobre un fondo de color, por ejemplo, un círculo sobre un fondo azul o un triángulo sobre un fondo negro. También podemos concentrarnos en círculos o discos de color: un disco azul, rojo, amarillo, etcétera.

- Concentración sobre el entrecejo. Se trata de una técnica de concentración sumamente antigua que consiste en dirigir la atención mental al entrecejo tratando de mantenerla allí con tanta firmeza como se pueda. Cada vez que la mente se vaya y la descubra, hay que agarrarla y conducirla de nuevo al entrecejo.

- Concentración sobre un punto luminoso a la altura del entrecejo. Representar mentalmente un punto luminoso a la altura de entrecejo y poner toda la atención en el mismo evitando distracciones.

- Concentración en un punto sobre un fondo blanco. Dibujar un punto negro sobre una cartulina o un papel blanco y colocarlo ante nosotros. Mirar fijamente el punto concentrándose visualmente en él durante dos o tres minutos. Cerrar los ojos y representarse el punto negro mentalmente sin que la mente se disperse.

- Visualización y concentración sobre la llama de una vela. Colocar una vela encendida a unos treinta o cuarenta centímetros de nuestros ojos. Parpadeando lo menos posible, pero sin forzarse en exceso, observar fijamente la llama de la vela, evitando distracciones y quedando absorto en la misma. Proceder así durante tres minutos aproximadamente y luego cerrar los ojos presionando levemente los ojos con la parte superior de las palmas de las manos. Al presentarse la imagen retenida en la retina, observarla tan atentamente como se pueda y cuando se pierda, tratar una y otra vez de recuperarla. Cuando se haya perdido por completo, repetir de nuevo el ejercicio: mire unos minutos la llama de la vela y luego cerrar los ojos y concentrarse en la imagen que aparece. Cuando uno se ha entrenado lo suficiente en esta técnica, puede complicarse tratando de colorear a voluntad la imagen que permanece y tratando de acercarla y alejarla en el campo visual interno.

- Concentración en un área del cuerpo. Se selecciona una zona del cuerpo y se mantiene la mente fija en ella tan atentamente como sea posible. Cada vez que la mente se escape y uno lo descubra, se la atrapa y se la lleva a la zona seleccionada.

- Concentración en una sensación. Se elige una sensación táctil y se concentra la mente sobre ella, tan firme e intensamente como sea posible, retrotrayéndola a la sensación seleccionada siempre que se escape de la misma.

- Concentración sobre un fondo negro Con los ojos cerrados y la luz débil, concentrarse en un fondo negro tratando de oscurecer la imagen visual tanto corno sea posible. Se trata de ir tiñendo de negro el campo visual interno; a este importante ejercicio de reabsorción de los pensamientos se le ha llamado «la noche mental». Para este ejercicio nos podemos servir de un velo negro, el espacio negro, el firmamento en la noche, una pizarra o encerado.

- Concentración sobre la luminosidad. Concentrarse en un destello o nube de luz blanca, pura, refulgente, que absorbe toda nuestra mente.

- Concentración sobre la transparencia. Tratar de ir absorbiendo la mente en la imagen o idea de transparencia. Nos podemos servir de un soporte mental como una barra de hielo, el espacio vacíoo, una plancha de cristal o algo similar.

- Concentración en una flor. Seleccione una flor y representarla mentalmente con tanta fidelidad como sea posible.

Cualquiera de estos ejercicios debe tener una duración al menos de diez minutos.

1.3.2.2.- Técnicas de meditación sobre la respiración

Para Ramiro Calle (Calle; 2014) el objeto de este tipo de meditación consiste sencillamente en realizar respiraciones naturales, espontáneas, y preferiblemente por la nariz. No es necesario, por tanto, cambiar la secuencia respiratoria. En este sentido, nos aclara que son técnicas de meditación que se sirven del proceso de la respiración, pero para nada son ejercicios respiratorios. Entre estas técnicas, se encuentran entre otras las siguientes

1.3.2.2.1.- Meditación sobre la respiración, cantando

- Enfocar la mente en la respiración. Permanecer muy atento a la inhalación y la espiración. Al inhalar, contar mentalmente 1; al exhalar, 2; al inhalar, 3; al exhalar, 4, y así sucesivamente hasta 10. Al llegar a 10 recomenzar la cuenta por 1. Se puede realizar este ejercicio quince o veinte minutos.

- Enfocar la mente en la respiración tomando clara conciencia de la inspiración y la espiración. Contar solamente las espiraciones, poniéndoles mentalmente el número correspondiente del 1 al 10. Tomar el aire con toda atención y al espirar, 1; se toma de nuevo y al espirar, 2, y así sucesivamente hasta 10. Al llegar a 10 recomenzar por 1. El ejercicio debe dura de diez a quince minutos o más.

- Enfocar la mente sobre la respiración. Al inspirar, contar 1, al igual que al espirar. Inspirar de y contar 2, al igual que al espirar, y así sucesivamente, aplicando el mismo número a la inspiración y a la espiración hasta 5. Al llegar a 5, recomenzar la cuenta por 1 hasta 6. Al llegar a 6, recomenzar por 1 hasta 7. Al llegar a 7, recomenzar ience por 1 hasta 8; al llegar a 8, recomenzar por 1 hasta 9, y al llegar a 9 recomenzar por 1 hasta 10. Al contar hasta 10 se recomienza contando hasta 5 y así sucesivamente. Se puede realizarse este ejercicio de cinco a quince minutos.

1.3.2.2.2.- Meditación de pura percepción sobre la respiración

Las técnicas meditativas sobre la respiración exigen pura y simple percepción, evitando en lo posible ideaciones, reflexiones o análisis. Se trata de registrar, evitando conceptos y distracciones. Estas técnicas no sólo concentran la mente, sino que la purifican, cultivan la atención mental directa, sedan el sistema nervioso y tranquilizan el sistema emocional. Son todas ellas realmente excepcionales para recobrar le mente armónica.

- Inspirando y espirando con toda naturalidad por la nariz, fije la mente en el proceso respiratorio y tome lúcida conciencia de la inspiración. Al espirar, asocie que va soltando el aire con irse soltando y aflojando física y mentalmente, hasta sentir que se expande y se funde con el espacio total. Aunque la inspiración es importante, se acentúa la atención sobre la espiración y se aprovecha ésta para cultivar una sensación de soltarse, aflojarse y expandirse. Es un fabuloso ejercicio para desbloquearse, evitar crispaciones y obtener una óptima relación física y mental. Tiempo: de diez minutos a media hora.

- Enfoque la mente sobre la respiración. Al inspirar tome lúcida conciencia de que está espirando, y al espirar, lúcida conciencia de que está espirando. Se trata, pues, de registrar muy conscientemente cuándo se está espirando y cuándo se está espirando. Si se necesita, porque nuestra mente es muy dispersa, podemos servirnos de la fórmula mental: «Yo inspiro», al hacerlo, y: «Yo espiro», al hacerlo. Tiempo: De diez a quince minutos.

- Percibir lúcidamente el proceso respiratorio siguiendo su curso. Entrar mentalmente acompañando la inspiración y salir mentalmente acompañando la espiración. Acentuar al máximo su atención sobre el instante en el que la inspiración engancha o se funde con la espiración y la espiración lo hace con la inspiración. Tratar de percibir esa fracción de segundo en la que la inspiración da paso a la espiración y la espiración a la inspiración. No hay que analizar o reflexionar, sólo hay que percibir lúcidamente. Efectuar el ejercicio de quince a veinte minutos.

- Acoplar la mente a la respiración y fijar una base o centro de conciencia en lo profundo de uno mismo, justo allí donde llega la inspiración y de donde parte la espiración. Ese será el puesto de observación. Tomar ese lugar como la sede para atestiguar. Observar cómo la inspiración viene hacia nosotros y cómo la espiración parte de nosotros, igual que la persona que está en una playa y contempla cómo la ola viene y parte. Mantenerse atento e inafectado; mero testigo de la respiración que viene con la inspiración y parte con la espiración. Realizar el ejercicio quince minutos.

- Enfocar la mente sobre la respiración. Percibir muy atentamente la respiración. Tratar de sentir el factor que percibe, la energía de la percepción, el elemento perceptor, sin dejar de percibir la respiración. Realizar el ejercicio diez minutos.

- Tomar conciencia del proceso respiratorio. Tratar de estar muy atento y percibir el comienzo, el medio y el final de cada inspiración, y el comienzo, el medio y el final de cada espiración. Proceder con mucha atención, ecuánime, detectando el comienzo medio final de cada inspiración y de cada espiración. Realizar el ejercicio de diez a quince minutos.

- Respirar con naturalidad y tomar lúcida conciencia de la respiración. Permanecer atento a todos los pormenores de la respiración: si es leve o más intensa, corta o larga, cuándo es inspiración y cuándo espiración, cualquier modificación que se produzca. Concentrarse así unos diez minutos.

- Respirar con toda naturalidad y fijar la mente alrededor de los orificios nasales, en las aletas de la nariz. No dejar que la mente se aparte del área indicada. Enfocarse sobre la sensación táctil o leve roce del aire de la respiración, allí donde se produzca, y percibir esa sensación tanto como se pueda, evitando reflexiones, o ideaciones. Afinar más y más la sensación, absorbiendo toda la mente en ella. Realizar este ejercicio de veinte a treinta minutos, o más.

1.3.2.2.3.- Ejemplo de respiración meditativa: "Sufrir no basta"

La vida[2] está llena de sufrimiento, pero también está llena de maravillas, como el cielo azul, la luz del sol, los ojos de un niño. ¡Sufrir no es suficiente! También tenemos que estar en contacto con las maravillas de la vida. Están dentro de nosotros, a nuestro alrededor, en todas partes y en cualquier momento.

Si no somos felices, no estamos en paz y no podemos compartir la paz y la felicidad con los demás, ni siquiera con los que amamos, con los que viven bajo el mismo techo. Si estamos en paz y felices, podemos sonreír y abrirnos como una flor, y todos los miembros de nuestra familia, toda la sociedad, se beneficiarán de nuestra paz. ¿Se necesita un esfuerzo especial para disfrutar de la belleza del cielo azul? ¿Hay que practicar para poder disfrutarlo? ¡No! simplemente lo disfrutamos. Cada segundo, cada minuto de tu vida puede ser así. Dondequiera que estemos, a cualquier hora que sea, tenemos la capacidad de disfrutar de la luz del sol, de la presencia de alguien o incluso de la sensación de nuestra respiración. No necesitamos ir a China para disfrutar del cielo azul, no necesitamos viajar al futuro para disfrutar de nuestro aliento. Podemos estar en contacto con estas cosas aquí y ahora. Sería una lástima ser consciente sólo del sufrimiento.

Siempre estamos tan ocupados que apenas miramos a las personas que nos son queridas, incluso a las de nuestra familia; apenas nos miramos a nosotros mismos. La sociedad está organizada de tal manera que, aunque tengamos tiempo de ocio, no sabemos aprovecharlo para ponernos en contacto con nosotros mismos. Hemos inventado miles de formas de perder este precioso tiempo: encendemos la televisión, marcamos el teléfono, cogemos el coche para ir a cualquier parte... No estamos acostumbrados a estar con nosotros mismos y actuamos como si no nos gustáramos a nosotros mismos, tratando *de escapar de nosotros mismos*.

Meditar es ser consciente de lo que está pasando: en nuestro cuerpo, en nuestros sentimientos, en nuestra mente y en el mundo. Cada día mueren de hambre 40 mil niños. Las superpotencias tienen ahora más de 50.000 armas nucleares, suficientes para destruir el planeta varias veces. Aun así, el amanecer es hermoso, y la rosa que florece esta mañana en nuestro jardín es un milagro. La vida es a la vez terrible y maravillosa. Practicar la meditación es estar en contacto con ambos aspectos. Por favor,

---

[2] Todo el texto que sigue es una traducción de la propuesta de del monje **Thích Nhất Hạnh** (1926-2022) budista vietnamita, maestro espiritual, poeta, autor y activista por la paz. Es ampliamente reconocido como uno de los líderes espirituales más influyentes del siglo XX y XXI, especialmente por popularizar el concepto de **mindfulness** (atención plena) y por su enfoque accesible y universal del budismo. Se trata de su obra **Caminhos para a paz interior**. Petropolis/RJ. Vozes. 1989.

no pienses que necesitamos ser solemnes para meditar. De hecho, para meditar bien tenemos que sonreír mucho.

Recientemente, estaba haciendo meditación sentada con un grupo de niños y un niño llamado Tim estaba sonriendo maravillosamente. Entonces le dije: - Tim, tienes una sonrisa muy bonita. "Gracias", respondió. - No tienes que darme las gracias, yo tengo que darte las gracias porque con tu sonrisa haces la vida más bella. En lugar de decir gracias, deberías decir: 'No hay de qué', le dije.

La sonrisa de un niño, la sonrisa de un adulto es importante. Si en nuestra vida diaria somos capaces de sonreír, de estar en paz y felices, no solo nosotros, sino todos los demás nos beneficiaremos de ello. Este es el tipo más básico de trabajo por la paz. Me pongo muy feliz cuando veo a Tim sonriendo. Si es consciente de que está haciendo felices a los demás, puede responder: no hay de qué.

Para recordarnos a nosotros mismos que debemos relajarnos, podemos, de vez en cuando, organizar nuestras cosas tomándonos un tiempo para un retiro o un día para alertar la mente. Un día en el que podemos caminar despacio, sonreír, tomar el té con un amigo y disfrutar de esta oportunidad de estar juntos, como las personas más felices de esta tierra. Esto es retirarse, es tratarse a sí mismo. Durante la meditación caminando, durante el trabajo en la cocina o en el jardín, durante la meditación sentado, durante todo el día, podemos practicar la sonrisa. Al principio, es posible que le resulte difícil sonreír, en cuyo caso debe considerar por qué. Sonreír significa que estamos siendo nosotros mismos, que tenemos soberanía sobre nosotros, que no estamos sumidos en el olvido. Este tipo de sonrisa se puede observar en los rostros de los budas y bodhisattvas. Me gustaría presentarte un pequeño poema que puedes recitar mentalmente, de vez en cuando, mientras practicas la respiración y la sonrisa.

Inspirar calma mi cuerpo y mi mente: ME CALMO

Espirando sonrío: SONRÍO

Residir en el momento presente: MOMENTO PRESENTE.

Sé que esta es la única vez: ÚNICO MOMENTO.

1. ***Espirando calmo mi cuerpo y mi mente***. **ME CALMO.** El efecto de esta frase es como beber un vaso de agua helada: sientes que el frescor impregna tu cuerpo. Cuando inhalo, recito mentalmente esta línea, y realmente siento que la inspiración calma mi cuerpo, calma mi mente.

2. ***Espirando sonrío***. **SONRÍO**. ¡Conoces el efecto de una sonrisa! Una sola sonrisa puede relajar cientos de músculos de tu rostro, puede relajar tu sistema nervioso. Una sonrisa te convierte en tu propio amo. Es por eso por lo que los Budas y los Bodhisattvas siempre están sonriendo. Al sonreír te das cuenta de la maravilla de la risa.

3. ***Residir en el momento presente***. **MOMENTO PRESENTE**. Mientras, sentado aquí, no pienso en ningún otro lugar, ni en el futuro ni en el pasado. Sentado aquí, sé dónde estoy. ¡Esto es muy importante! Nuestra tendencia es transportarnos al futuro en lugar de establecernos en el presente. Solemos decir: cuando termine mis estudios y me veas graduarme, entonces realmente estaré vivo. Cuando lo conseguimos, que no es fácil, empezamos a decir: tengo que esperar a tener un buen trabajo para estar realmente vivo. Y después del trabajo, el coche; Después del coche, la casa... No tenemos la capacidad de estar *vivos* en el momento presente. Nuestra tendencia es posponer la vida para el futuro, para un futuro lejano, quién sabe cuándo. *Ahora* no es el momento de estar vivo. Es posible que ni siquiera estemos vivos toda nuestra vida. Por eso la técnica - si se puede hablar de técnica- es estar en el momento presente, ser consciente del aquí y ahora. El único momento de estar vivo es en el momento presente.

4. ***Sé que esta es la única vez***. **ÚNICO MOMENTO**. Este es el único momento que es real. Estar en el aquí y ahora, disfrutando del momento presente es nuestra tarea más

importante. Tranquilizador, sonriente, momento presente, momento único. Espero que lo intentes.

A pesar de que la vida es dura, a pesar de que es dura, a veces, hay que sonreír... Deberíamos intentarlo. De la misma manera, cuando le deseamos a *alguien un buen día*, debe ser un día realmente *bueno*. No hace mucho un amigo me dijo: ¿cómo puedo obligarme a sonreír si estoy lleno de amargura? No es natural. Le respondí entonces que ella debería ser capaz de sonreír ante su amargura, porque somos más que nuestros dolores. El ser humano es como un televisor con infinidad de canales. Si conectamos el canal de Buda, nos convertimos en Buda; Si abrimos el canal del dolor, nos convertimos en dolor; Si encendemos la sonrisa, realmente nos convertimos en una sonrisa. No podemos dejar que un solo canal nos domine. La semilla de todas las cosas está en nosotros y tenemos que aferrarnos a la situación con nuestros no para recuperar nuestra soberanía.

Cuando nos sentamos en silencio, respirando y sonriendo, con plena conciencia, estamos siendo nosotros mismos, y tenemos soberanía sobre nosotros mismos. Cuando nos abrimos a un programa de televisión, nos dejamos invadir por el espectáculo. A veces es un buen programa, pero casi siempre es malo. Pero como queremos que algo más que nosotros mismos entre en nosotros, nos quedamos sentados, dejando que el mal programa de televisión nos invada, nos devaste, nos destruya. Incluso si nuestro sistema nervioso sufre, no tenemos el coraje de levantarnos y apagar el dispositivo, porque al hacerlo, tenemos que volver a nosotros mismos.

La meditación es todo lo contrario. Nos ayuda a volver a nosotros mismos. Practicar la meditación en este tipo de sociedad es muy difícil. Todo funciona como si conspirara para sacarnos de nosotros mismos. Tenemos miles de cosas, como cintas de video y música, que nos ayudan a estar ausentes de nosotros mismos. Practica la meditación y sé consciente, sonríe y respira. Esto está en el lado opuesto. Volvemos a nosotros mismos para ver lo que está pasando, porque meditar significa tomar conciencia de lo que está pasando. Y esto es muy importante.

Supongamos que estás esperando un bebé. Necesitas inspirar y sonreír por él. No esperes a que nazca tu bebé para empezar a cuidarlo, pero tienes que hacerlo ahora mismo. No poder sonreír es algo muy serio. Puede que pienses: estoy muy triste, no tiene sentido sonreír. Tal vez llorar o gritar era lo correcto, pero su bebé lo recibirá: cualquier cosa que usted haga o haga es por su bebé.

Incluso si no tienes un bebé en tu vientre, tu semilla ya existe. Incluso si no estás casado, incluso si eres un hombre, debes ser consciente de este bebé; la semilla de las generaciones futuras ya está allí. No esperes hasta que un médico te diga que vas a tener un bebé para que comiences a cuidarlo. Tu bebé entiende lo que eres o haces. *Absorbe* cualquier cosa que comas, cualquier preocupación que tengas en tu mente. ¿De verdad eres incapaz de sonreír? Piensa en tu bebé y sonríe por él, por las generaciones futuras. No digas que tu sonrisa y tu dolor son incompatibles. Es tu dolor; Pero ¿qué pasa con tu bebé? ¡No es su dolor!

Los niños entienden muy bien que, en cada mujer, en cada hombre, hay una capacidad de despertar, de comprender, de amar. Muchos niños me han dicho que no pueden señalar a un solo individuo que no tenga esta capacidad. ¡Todo el mundo lo tiene! Solo algunos permiten que se desarrolle, otros no. Esta capacidad de despertar, de tomar conciencia de lo que está sucediendo en tus sentimientos, en tu cuerpo, en tu percepción, en el mundo, se llama *naturaleza de Buda*. Es decir, la capacidad de comprender y amar. Puesto que el bebé de este Buda existe en nosotros, debemos darle una oportunidad. ¡Sonreír es muy importante! Si no somos capaces de sonreír, el mundo no tendrá paz. No es saliendo a manifestarnos contra las bombas nucleares que podemos llevar la paz al mundo. Es con nuestra capacidad de sonreír, inspirar y estar tranquilos que podemos *hacer la paz*.

1.3.2.3.- Técnicas de observación y percepción

Para Ramiro Calle (Calle; 2014) las técnicas meditativas de observación y percepción se basan en la contemplación, la observación y la percepción, es decir, a la observación y percepción del cuerpo, la

mente, los pensamientos y emociones y la meditación en movimiento. No obstante, hay que añadir que estos procedimientos hay que realizarlos desde la aceptación plena, es decir, evitando juicios, interpretaciones y reacciones.

De entre las diferentes técnicas meditativas basadas en la observación y la contemplación, Ramiro Calle, nos señala entre otras, las siguientes:

1.3.2.3.1.- La contemplación del cuerpo

Adoptar la postura de meditación y mantenerse tan inmóvil como le resulte posible. Tomar plena conciencia de la postura del cuerpo y percibir todo nuestro esquema corporal. Sentir el cuerpo, desde la ecuanimidad, por partes y luego en bloque. La mente totalmente enfocada sobre el cuerpo, evitando divagaciones y quedando absorta en el propio organismo, sin demostrar ningún sentimiento de simpatía o antipatía por lo que sienta y concienciando siempre cómo se halla situado el cuerpo. Realizar el ejercicio de diez a quince minutos.

1.3.2.3.2.- La contemplación de las sensaciones

En todos los ejercicios de contemplación de las sensaciones es necesario estar muy atentos, perceptivo y claro, evitando ideaciones o reacciones, dejando las sensaciones en las sensaciones mismas, es decir, no interpretando ni demostrando simpatía o antipatía por las mismas, aplicándose al ejercicio con el mayor rigor, pero desde la calma profunda. No imaginar, no proyectar, no pensar, sentir con lucidez. Las sensaciones pueden ser placenteras, displacenteras o neutras, pero el meditador no debe demostrar gusto o disgusto por ellas, aunque sí percibir de qué tipo son.

- Mantenerse en una actitud de máxima receptividad, captando, de momento en momento, las sensaciones que van surgiendo en el cuerpo. No buscarlas directamente, ni perseguirlas, permaneciendo únicamente muy atento y ecuánime registrando, con la pura toma de conciencia y sin nominaciones, las sensaciones que vayan surgiendo, tanto las burdas como las sutiles. Hay que permanecer en el puesto de observador atento y ecuánime, imperturbable, tomando conciencia lúcidamente de las sensaciones que van brotando. Uno puede centrarse sólo en las sensaciones físicas o, también, contemplar los contenidos mentales y distracciones que se. presentan e incluso, con mucha práctica, las reacciones e intenciones, ampliando así la contemplación a las actividades psicofísicas en su conjunto.

- Se seleccionan algunos puntos del cuerpo que van a servir como soporte para sentir en esas zonas las sensaciones. Un ejercicio muy clásico es tomar como soporte de captación las siguientes seis zonas: las dos orejas, las dos manos y los dos pies, y se van sintiendo sucesivamente y en rotación de izquierda a derecha. Ir desplazando el foco de la atención a la oreja izquierda, la mano izquierda, el pie izquierdo, el pie derecho, la mano y la oreja derechas y así sucesivamente. Colocar la mente unos segundos en cada zona y tratando de sentirla tanto como sea posible, pero con ecuanimidad, sin reacciones, sin análisis ni denominaciones.

- Recorrido del cuerpo anterior y posterior. Se va desplazando el foco de la atención por la zona anterior del cuerpo, partiendo de la cima de la cabeza: rostro, pecho, zona anterior de los brazos, vientre, zona anterior de las piernas. Se desciende, pues, captando sensaciones, pero no imaginándolas, desde la cima de la cabeza hasta el dedo grueso del pie. A continuación se hace el recorrido desde el talón del pie hasta la cima de la cabeza, ascendiendo por la zona posterior del cuerpo: parte de las piernas, nalgas, espalda, zona posterior del cuello y occipucio, hasta la cima de la cabeza. A continuación, se reemprende el recorrido hacia abajo y luego, de nuevo, por detrás, hacia arriba. Se procede así durante los minutos asignados a la práctica meditativa. Hay que mantener en todo momento la atención y la ecuanimidad, afinando la toma de conciencia, pero sin apego ni aversión.

- Recorrido del cuerpo de arriba abajo. Ir desplazando la mente por todas las zonas del cuerpo, sin que ninguna pase inadvertida, desde la cima de la cabeza hasta el dedo grueso del pie, con el máximo de atención y ecuanimidad, captando las zonas por las que va

pasando. Deslizar la atención mental por la cara, la parte posterior de la cabeza, un hombro, un brazo y mano; el otro hombro, brazo y mano, el pecho, la espalda, el vientre, las nalgas, una pierna por todos sus lados y el pie, la otra pierna y el pie. Concluido el recorrido, se pasa el foco de conciencia de nuevo a la cima de la cabeza y se reemprende el siguiente recorrido. No hay prisas ni urgencias ni se trata de sumar recorridos. Proceda con atención, calma y ecuanimidad, sintiendo, pero no imaginando. Cuando una parte no se siente, se sabe que no se siente y se sigue adelante. Poco a poco irá sintiendo las sensaciones y no reaccionando a ellas.

- Recorrido del cuerpo de arriba abajo y de abajo arriba. Se procede como en el anterior ejercicio hasta llegar a la punta del dedo grueso del pie. Cuando se finaliza el recorrido de arriba abajo, en lugar de llevar en ese momento el foco de la atención a la cima de la cabeza, se efectúa el recorrido a la inversa: una pierna hasta la ingle, la otra pierna hasta la ingle, vientre, nalgas, pecho, espalda, una mano, un brazo y hombro, la otra mano, el brazo y hombro, el cuello por todos sus lados, la cabeza y cara por todos sus lados hasta la cima de la cabeza, y se reemprende el recorrido.

- Recorrido del cuerpo de dos zonas simultáneamente. Se trata de ir recorriendo el cuerpo, con mucha atención, lucidez y ecuanimidad, tomando para ello dos zonas simultáneamente, y pudiendo realizarse de arriba abajo, o de abajo arriba. Se coloca la atención en la cima de la cabeza y se va desplazando lentamente y sin urgencia al mismo tiempo por la parte de delante de la cara y el occipucio. Los dos lados de la cara. La zona anterior y posterior del cuello. Los lados izquierdo y derecho del cuello. Los dos hombros. Los dos brazos. Las dos manos. El pecho y la espalda. El vientre y las nalgas. Las dos piernas y finalmente los dos pies. Se procede así, ya sea haciendo el ejercicio sólo de arriba abajo, o de abajo arriba, sintiendo tanto como sea posible, pero sin reaccionar. Cuando una zona no se sienta, se sabe que no hay sensación y se sigue adelante.

- Recorrido de la columna vertebral. Partiendo de la cima de la cabeza, ir desplazando la mente, con mucha atención y ecuanimidad, por la columna vertebral, paso a paso, sin prisas ni urgencias, hasta llegar a la base de esta. A continuación, se va subiendo lentamente por la columna vertebral, sintiéndola paso a paso. Cuando no se sienta una zona, se sabe que no se siente y se prosigue. Mucha atención y mucha ecuanimidad.

- Recorrido del cuerpo en espiral. Ir recorriendo el cuerpo con el foco de la atención como si lo fuera vendando, rodeando y sintiendo, desde la cima de la cabeza a los pies. Se va deslizando la mente con lentitud alrededor de toda la cabeza, cuello, tórax y espalda, cada uno de los brazos y manos, el vientre y las nalgas y cada una de las piernas y pies. Se puede hacer el recorrido de arriba abajo, o de abajo arriba, sintiendo, pero no imaginando ni denominando.

1.3.2.3.3.- La contemplación de la mente

Adoptada la postura seleccionada para la meditación, enfocarse sobre nuestro espacio mental, pero tomando cierta distancia de él y manteniéndose firme en el observador. Contemplar, con mucha atención, desapego y ecuanimidad, sin aprobar ni desaprobar, ni aceptar ni rechazar, todo aquello que vaya surgiendo y desvaneciéndose en la mente. No intervenir para propiciar los pensamientos ni para suprimirlos. Limitarse a ser un testigo implacablemente atento y desapasionado de todo lo que desfila por nuestra mente, ya sean ideaciones, imágenes, recuerdos, proyectos, emociones o estados anímicos. No juzgar, ni analizar, sencillamente observar. Si la mente se queda en silencio, contemplar el silencio; si comienza a funcionar, ver nuestra mente funcionando. No dejarse implicar y menos enganchar o arrastrar por los pensamientos; pero si sucede, en cuanto se descubra, volver al puesto de observador.

1.3.2.3.4.- Contemplación de los fenómenos psicofísicos

Una vez adoptada la postura seleccionada para la meditación, debemos convertirnos en un muy atento y ecuánime espectador de todos los fenómenos que vayan surgiendo y desvaneciéndose en nuestro cuerpo y en nuestra mente: movimientos, sensaciones, pensamientos, estados anímicos,

emociones. Ser testigo desapegado y muy perceptivo de todos los procesos psicofísicos que vayan brotando. No demostrar simpatía o antipatía, no juzgar, como tampoco analizar. Permanecer muy alerta y en calma profunda, como inafectado testigo que capta sin reaccionar.

1.3.2.3.5.- La meditación ambulante

Esta técnica es de gran utilidad para combinarla con la meditación sentada cuando se llevan a cabo períodos intensos de entrenamiento. Existen diversos métodos de marcha consciente y lúcida, consiste en:

- Tomar conciencia de que uno se va poniendo de pie al hacerlo. Se juntan los pies.
- Se dejan los brazos sueltos a lo largo del cuerpo y se toma conciencia de la postura.
- Se adelanta lentamente el pie izquierdo, tomando conciencia del movimiento, sin despegar la punta del suelo. Un pie va lentamente siguiendo al otro. Cabeza y tronco erguidos.
- Se va tomando lúcida conciencia de las fases que cubren cada pie y que son: levantar (sin hacerlo con la punta), desplazar y contacto al apoyar de nuevo la planta del pie. Es decir: levantar desplazar contacto. Hay que experimentar lúcidamente las tres fases: levantar, desplazar, contacto.
- Al llegar al final del recorrido y cuando se hace necesario ya dar la vuelta, se va girando lentamente, con plena conciencia del movimiento. Cuando uno se detiene, se toma conciencia de la detención y también, previamente, de la intención de detenerse. Cuando uno va a comenzar a caminar, se toma conciencia de la intención de comenzar a caminar y de cómo se comienza a caminar. Si surgen distracciones, se pueden fijar unos instantes la mente en la respiración, tomando conciencia de su sensación táctil.
- Al ir a suspender la marcha, se toma conciencia de tal intención y de la suspensión de esta. Se toma conciencia de cada movimiento cuando uno regresa a la posición de meditación sentado; conciencia de cómo uno se agacha y adopta la postura de meditación. También se puede tomar conciencia de los procesos mentales que surjan. No se juzga, ni analiza, ni se denomina, sólo se siente con plena y ecuánime atención.

1.3.2.4.- Técnicas de silencio interior

Existen numerosas técnicas para ir suprimiendo las ideaciones de la mente, retrayéndose de los órganos sensoriales y absorbiéndose en la quietud total y el perfecto silencio interior. Algunas de las técnicas más fiables y antiguas son:

1.3.2.4.1.- La meditación del silencio

- Adoptar la postura de meditación seleccionada. En primer lugar, hay que tomar conciencia de nuestro cuerpo y aflojarlo tanto como nos sea posible. Convertirse en testigo de nuestro cuerpo, pero manteniéndose inafectado y sereno.
- Después hay que sentir la respiración, contemplarla con profunda calma, observando cómo va y viene. Nos convertimos en el testigo impávido y calmo de nuestro cuerpo y nuestra respiración; el espectador imperturbable y sereno. Sentirse más y más flojo, tranquilo, espectador atento y desapasionado, testigo siempre inafectado.
- Ser también testigo de nuestra mente. En nuestro espacio mental los pensamientos se despliegan, vienen y van, pero nosotros los observamos desde la calma profunda e imperturbable, sin dejarse implicar, ni arrastrar, ni distraer. Somos el apacible testigo imperturbable del cuerpo, la respiración y la mente, pero más allá del cuerpo, la respiración y la mente. Nada nos perturba.

- Retrotraerse y enfocarse hacia adentro, desconectarse de la vida cotidiana y no prestar atención a la dinámica sensorial. Aflojarse hacia adentro, abandonarse a nuestra interioridad. No combatir contra los pensamientos, permitir que se vaya retirando todo nuestro interés, energía y atención, que hay que poner hacia adentro. Situarse en la fuente de los pensamientos, aflojarse e interiorizarse más y más, quedando cada vez más absorto en nuestra propia presencia de ser, interiorizado, cultivando y recreando un estado de profunda quietud y silencio interno. No dejar que los pensamientos, con su fuerza centrífuga, nos saquen. Entrar más y más en nosotros mismos sintiéndonos en lo profundo, deleitando un estado de silencio y quietud, en su propio proceso de ser y existir, más allá del cuerpo y la mente.

Este ejercicio puede efectuarse de veinte minutos en adelante.

1.3.2.4.2.- La observación de los espacios en blanco en la mente

Enfocarse en nuestro espacio mental. Tomar conciencia de los pensamientos que surgen y se desvanecen, pero sobre todo tratar de percibir los intervalos en blanco, los espacios, por cortos que sean, entre los pensamientos. Quizá sean muy fugaces, pero hay que tratar de captarlos y de prolongarlos tanto como nos sea posible.

LA MIRADA EN EL INFINITO

Tratando de parpadear lo menos posible, pero sin esfuerzos excesivos, perder la mirada en el infinito, sin prestarle ninguna atención a los procesos mentales que puedan presentarse e ignorándolos por completo, pero no esforzándose en rechazarlos ni combatirlos. Djarse llevar por la mirada en el infinito, la respiración tranquila, la musculatura relajada al máximo. Paulatinamente el espacio mental se irá aquietando y vaciando. Deleitarse en el estado y sensación de calma profunda, tranquilidad mental y vaciamiento.

CORTAR DE RAÍZ LOS PENSAMIENTOS

Permanecer muy atento, alerta y perceptivo. Enfocar la atención sobre el espacio mental. No hacer el juego a los pensamientos, no dejarse pensar ni llevar por ellos, no someterse a las ideaciones mecánicas, sino tratar de erradicar el pensamiento en cuanto surja, cortarlo en su misma raíz, negarse a seguirle el curso. No importa que al cortar un pensamiento de raíz surja otro que también deberá cortarse. Perseverar. Permanecer en la energía del observador y eliminar cada pensamiento que brote, evitando sobre todo que forme un torrente de ideaciones.

1.3.3.- Técnicas de meditación analítica

En este tipo de meditación se utiliza el pensamiento, pero no el pensamiento mecánico, repetitivo, cargado de parcialidad y perturbación, sino un pensamiento claro, lúcido, escueto, ordenado y controlado. Es el difícil arte de pensar, en lugar de ser pensado por los mecánicos pensamientos. El practicante debe utilizar el pensamiento bien dirigido, subyugado, directo, escueto, lúcido, libre de interpretaciones personalistas y autorreferencias. Es difícil para la gran mayoría de los seres humanos en tanto la mente no ha sido ordenada con otros ejercicios meditativos. Estos ejercicios consisten en pensar y discurrir lúcida y conscientemente sobre el tema seleccionado. Algunos temas pueden ser los siguientes.

1.3.3.1.-- El gran valor del nacimiento humano y la fortuna de haber sabido de la Enseñanza

Se reflexiona lúcidamente sobre los siguientes puntos:

- El valor del nacimiento humano, ya que así se cuenta con unas potencialidades anímicas y una conciencia para ser desarrolladas y poder alcanzar la iluminación. Uno tiene en sus propias manos el poner las condiciones para crecer interiormente y desarrollar factores de iluminación e ir completando el camino de realización.

- La fortuna de que ha habido grandes seres realizados y por tanto dispone de una Enseñanza fiable; y tiene la gran fortuna de encontrarla y poder aplicarla.
- Ya que uno ha tenido nacimiento humano y ha tenido la gran fortuna de hallar la Enseñanza, hay que darle prioridad total a la búsqueda interna y aprovechar para seguir un camino de realización y recobrar la mente de sabiduría e iluminación.

1.3.3.2.- La muerte

Se reflexiona sobre los siguientes puntos:

- La muerte es segura y alcanza a todos los seres sintientes, porque todo lo constituido y compuesto tiende a desaparecer.
- La muerte es imprevisible y puede suceder en cualquier momento, lugar o circunstancia, a cualquier edad.
- La muerte es siempre hoy, porque el día que se produzca no será mañana sino hoy.
- La muerte es irreparable y definitiva.
- La muerte es siempre un acto en solitario; es la propia muerte y ahí sí que nadie puede compartir o ayudarnos.
- Por tanto, hay que aprovechar la vida que, es corta, y distinguir entre lo esencial y lo trivial, lo prioritario y lo accesorio, lo importante y lo mezquino, evitando apegos bobos y ñoños estados de ánimo, valorando mucho más a los seres humanos y a los seres queridos, que podemos perderlos o nos pueden perder en cada momento; propiciando compasión y amor, y no llenando la vida de censuras, enredos, actos despiadados y necedades.

1.3.4.- La meditación con mantras

Un mantra es una frase corta de pocas palabras que, al recitarla mental, verbalmente o en forma de susurro, repetida y concentrada, produce en nuestra mente un estado en el que los pensamientos desaparecen y todo nuestro espacio mental se llena de paz y serenidad. A su vez, en nuestro cuerpo se produce una relajación natural que elimina tensiones musculares y nos permite gozar de quietud y bienestar físico.

Existen numerosas modalidades de mantras y cada una de ellas suele presentarse con una finalidad determinada según se trate de la religión, iglesia o tendencia espiritual que lo promueva. En general, los mantras más conocidos y que han llegado hasta hoy proceden de las tradiciones espirituales de oriente como el hinduismo, el budismo y el jainismo. No obstante, también existen mantras de tradición occidental o cristiana, que generalmente se presentan en forma de oraciones cortas que son igualmente repetidas y acompasadas con la respiración. Igualmente existen mantras creados por cada persona para calmar la mente, liberar tensiones, eliminar la ansiedad o cualquier otro tipo de estado mental producido por la presencia de una emoción destructiva. A este último tipo de mantras, se les suele denominar como “mantras modernos”.

Para el maestro de yoga y espiritualidad oriental Ramiro Calle, los mantras vibran en determinadas longitudes de onda que afinan la conciencia y limpian la mente. Estas vibraciones que emanan del mantra se propagan por el cuerpo y la mente. El mantra es pues un medio para el desarrollo de la conciencia y acceso a estadios más elevados de la misma. Los mantras utilizados para la meditación deben conectar la mente con el poder nuclear, el uno sin dos, lo incondicionado y la clave de su resultado en nuestro cuerpo y en nuestra mente reside en recitarlo de forma concentrada, dejando que su sonido se expanda por todo nuestro interior y repetirlo un número de veces adecuado. Así, por ejemplo, en la tradición budista meditativa en general, se acostumbra a recitar mantras utilizando una cuerda o “mala”

que tiene 108 elementos o bolitas que sirven para contar las repeticiones sin necesidad de pensar en los números.

Es de suma importancia destacar las semejanzas y diferencias entre lo que conocemos como mantras y lo que son las afirmaciones y declaraciones, que, si bien todas ellas se practican mediante la repetición verbal, en voz baja y mental, se diferencian por su finalidad. Los mantras tienen un origen milenario, se enfocan en el sonido, aunque se desconozca su significado y están dirigidos al desarrollo de la conciencia espiritual, obteniendo así calma, quietud, relajación y paz. Las afirmaciones son pequeñas frases que, si bien se repiten, no se basan en el sonido, sino en el significado de la frase dirigida a un objetivo, propósito o interés por la mejora de un aspecto del desarrollo personal. En el mismo sentido, las declaraciones, al igual que las afirmaciones, tienen como finalidad concentrarse en la consecución de un objetivo personal determinado que mediante la repetición nos permite prestar una mayor atención, esfuerzo y compromiso con el objetivo declarado.

Aspecto	Mantras	Afirmaciones	Declaraciones
Origen	Tradiciones espirituales	Desarrollo personal moderno	Comunicación y liderazgo
Propósito	Conexión espiritual	Reprogramar pensamientos	Generar compromiso o acción
Forma	Sonidos/palabras en sánscrito	Frases positivas en presente	Expresiones claras y comprometidas
Contexto	Meditación y espiritualidad	Bienestar y autoestima	Liderazgo y metas personales

Es de suma importancia señalar que la práctica de la meditación con mantras no solo es una técnica para calmar la mente y liberarla de ruido, tensiones y pensamientos tóxicos, sino también una herramienta poderosa para profundizar en el autoconocimiento. La repetición de un mantra nos permite acceder a niveles más profundos de nuestro ser más allá del ruido permanente en el que por lo general está inmersa nuestra mente. La práctica meditativa con mantras nos sirve pues para comprender con mayor claridad nuestra naturaleza interior y sobre todo para mejorar nuestro bienestar físico y psíquico. No en vano y en la actualidad, existen numerosas investigaciones que señalan diversos beneficios de la práctica continuada de la meditación, como son entre otros[3]:

- Reducción de la presión arterial; fortalecimiento del sistema inmunológico y alivio del dolor físico crónico.
- Disminución del estrás y reducción de los síntomas asociados a la depresión, trastornos de ansiedad y dolor crónico.
- Mejora del insomnio.
- Aumento de la capacidad y la habilidad de prestar atención y mejora de la neuroplasticidad cerebral.
- Mejora de la memoria y de las estrategias de afrontamiento del estrés.
- Mejora de la conexión entre los lóbulos cerebrales temporal y parietal lo que repercute en la mejora y el aumento de la compasión y la empatía.

De los mantras orientales que conocemos y hemos practicado se encuentran:

- **OM**. OM es la vibración cósmica, el sonido de la energía universal que todo lo penetra, la sílaba mística con la que se designa al substrato cósmico, la Totalidad, y que se halla desde

[3] FUENTE: Aprende Institute. **Beneficios de la meditación en mente y cuerpo**. Disponible en: Beneficios de la meditación en tu mente y cuerpo Acceso: 3 ene. 2025.

lo más sutil a lo más burdo, desde lo más inmenso a lo más infinitesimal, incluso en los elementos subatómicos más minúsculos. Es el mantra de lo Inefable, de lo Incondicionado. Evoca el Cosmos, la energía toda, y para los creyentes el Divino, la Mente Única, el Tao. Se puede recitar de muchas maneras de entre las que destaca: Adoptada la postura meditativa, pase el aire por la nariz. Al inspirar, repita en la mente, alargándolo, OMMMM; al exhalar, repita en la mente, alargándolo, OMMMM. Así se recita, alargándolo, una vez el mantra OM por cada inspiración y una por cada espiración, enfocando la mente allí donde el mantra brota y tratando de evocar su carácter de universalidad y plenitud, expandiendo la conciencia. Paulatinamente, el mantra se va adhiriendo a la mente y penetrando hasta lo más íntimo. También puede hacerse esta recitación sin acomodarla a la respiración, repitiendo el mantra cada uno con el ritmo y frecuencia que más convenga, pero siempre con suma atención y evocando aquello que representa. Se puede efectuar la recitación del mantra OM, propagando su vibración por los distintos centros de energía (base de la espina dorsal, boca del estómago, corazón, entrecejo y otros) o por todo el cuerpo. También se puede hacer su recitación, visualizando el fonema como luz blanca y radiante, y asociándolo con la inspiración y la espiración.

- **HAM SA**. Es el sonido de la respiración, el mantra del proceso de inspiración y de espiración, es el mantra natural y espontáneo que todos los seres que respiran efectúan. Se procede de la siguiente manera: Al inspirar, repita mentalmente, alargándolo, HAM. Al exhalar, repita mentalmente, alargándolo, SA Siga con mucha atención el proceso de inspiración y de espiración, pero enfatice su atención al máximo en tratar de captar el momento en el que HAM (inspiración) se funde con SA (espiración) y en el instante en que SA (espiración) se funde con HAM (inspiración). Esa fracción de segundo debe ser captada con plena atención. Paulatinamente, la recitación del mantra se hará más sutil, llegando un momento en que no es necesario recitar directamente el HAM SA, sino que él se recita y se hace escuchar. Interiorícese tanto como pueda.

- **OM NAMAH SHİVAIA.** Es el mantra para invocar evocar convocar a la propia naturaleza real, aquella que es como un espacio abierto y transpersonal más allá de toda actitud egocéntrica o autorreferencial. Es el mantra más repetido en la India desde la noche de los tiempos e invoca el poder nuclear o naturaleza de iluminación —el maestro— existente en todo ser humano. Al recitarlo, hay que interiorizarse tanto como sea posible, viajar al fondo de la mente, situarse en la raíz del pensamiento. Se puede asociar o no a la respiración, según se prefiera. Si se asocia a la respiración, se recita una vez con cada inspiración y una vez con cada espiración.

- **OM TARE TUTTARE TURE SOHA** se conoce como "***el mantra de la Tara verde***" siendo ***Tara***, la diosa de la Compasión. Es muy utilizado para meditar, liberarse del estrés y los pensamientos, relajarse y entrar en estados de sosiego, quietud y paz, si bien los budistas lo utilizan para obtener compasión. Literalmente las sílabas **OM TARE TUTTARE SOHA** significan: ***Om***: tiene que ver con el cuerpo y la mente, con la aproximación a la divinidad universal; ***tare***: es la liberación de los sufrimientos y de los sentimientos y fuerzas inferiores; ***tuttare***: representa una protección frente a los peligros internos y externos; ***ture***: es una protección contra las enfermedades físicas y una palabra generadora de paz; ***soha***: representa la acción a largo plazo de la protección frente a los peligros internos y externos.

- **GOVINDA, GOVINDA, HARI, HARI** se conoce como "***el mantra del niño interior***". Se trata de un canto de alabanza al dios hindú Govinda, que es el nombre con el que se conoce al dios Krisha cuando era niño, siendo Kishna una de las diversas encarnaciones de Visnú. Así pues, al pronunciar o cantar **GOVINDA** se está haciendo referencia al dios que todo lo sostiene, que todo lo mantiene, que todo lo asegura porque está ahí siempre como el Universo en proceso permanente de expansión y garantía de vida. Es como la fuerza o energía universal que todo lo atraviesa y hace posible la existencia de seres. El término **HARI** hace referencia a la energía vital que está presente en cada ser vivo

y que se renueva a cada instante como efecto de los procesos de nutrición, respiración e interacciones con nuestro medio. Representa la frescura del instante, la singularidad del momento o de la vida apreciada como un presente continuo cuyo valor únicamente puede vivirse en el ahora de cada instante. Como todos los mantras y dependiendo de las características y sensibilidad emocional de la persona que lo canta o recita, sus efectos son beneficiosos en cuanto que proporciona: Desconexión de las preocupaciones y limpieza de nuestra mente de pensamientos tóxicos o inútiles. Acceso a un estado emocional de paz, tranquilidad y alegría con todo y con nada. Ánimo, fuerza, valor y energía para afrontar las adversidades. Acercamiento a nuestro "niño o niña interior" y el reconocimiento de que somos seres de paz, bondad, transparencia y pureza al mismo tiempo que seres de imaginación, sueño, utopía y esperanza. Como todos los mantras es muy utilizado para meditar, liberarse del estrés y los pensamientos tóxicos, relajarse y entrar en estados de sosiego, quietud y paz, incluso en estados alterados de conciencia en los que se manifiestan y expresan emociones y sentimientos que surgen espontáneamente como efecto de la concentración meditativa en el mantra.

- **OM MANI PADME HUM** es uno de los mantras esenciales del budismo tibetano y en el cual -de acuerdo con la visión de los monjes- se condensan la sabiduría y las enseñanzas de Buda. Está compuesto de seis sílabas en sánscrito, que se traducen al español como: **«¡Oh, la joya del loto!»** (se pronuncia *om mani peme jum*), y es el mantra de seis sílabas del bodhisattva Chenrezig, o deidad budista de la compasión. Sus seis sílabas significan lo siguiente: **OM**: purifica el cuerpo, estimula la generosidad, combate el orgullo y ayuda a conseguir la sabiduría de la ecuanimidad. **MA**: purifica el habla, estimula la conciencia y la conducta ética, combate la envidia y permite desarrollar la sabiduría de la actividad o la acción comprometida de ayuda incondicional a los demás. **NI**: purifica la mente, estimula la práctica de la virtud de la paciencia; ayuda a combatir o a contrarrestar el deseo pasional y permite desarrollar la sabiduría que nace de sí misma o del sentido común del SER auténticamente humano. **PAD**: ayuda a afrontar y eliminar las emociones conflictivas; estimula la práctica de la diligencia o capacidad de actuar con eficiencia, eficacia, excelencia disfrutando con lo que se hace; ayuda a combatir la estupidez, los prejuicios y cualquier tipo de estereotipos y permite desarrollar la sabiduría del Dharma o la práctica del refugio en Buda. **ME**:purifica la conciencia ayudándola a reconocer los condicionamientos presentes o latentes; estimula la práctica de la atención y la concentración; ayuda a combatir el afán de poseer, de tener estimulando la austeridad y la sobriedad y permite desarrollar la sabiduría del discernimiento. **HUM** :ayuda a identificar los errores del conocimiento, los supuestos falsos y las falacias; ayuda a combatir cualquier forma de agresividad, odio, ira, venganza o daño; permite desarrollar la sabiduría de la sinceridad, la honestidad, la honradez, la transparencia y la coherencia (sabiduría del espejo).

Además de estos mantras procedentes de las tradiciones espirituales de oriente, en el cristianismo también existen mantras, si bien, no se les denomina así, sino que son sencillamente oraciones cortas que se repiten de forma continua para concentrarse, contemplar y obtener estados mentales y corporales de paz y serenidad.

De los mantras de tradición cristiana de los que tenemos conocimiento y que consideramos de un extraordinario valor relajante y terapéutico, se encuentran a nuestro juicio dos.

El primero de ellos es la conocida "*oración de Jesús*" o también "*oración del corazón*" cuyo origen más remoto se encuentra en los llamados "padres del desierto", monjes que en los siglos III y IV d.C. se establecieron en Palestina, Siria y principalmente en Egipto, viviendo de un forma eremítica, ascética y monacal. De entre los más conocidos "padres del desierto" se encuentran Antonio el Grande (251-356) y Evagrio Póntico (345-399) conocido por sus enseñanzas sobre la oración contemplativa y sus reflexiones sobre los "ocho pensamientos malvados", una base para la lista posterior de los siete pecados capitales formulada por el papa Gregorio I en el siglo VI y estudiada filosófica, psicológica y moralmente por Tomás de Aquino en el siglo XIII.

La "*oración del corazón*" fue dada a conocer y se divulgó ampliamente por Europa con la publicación de la obra "*Filocalia*" que es una recopilación de textos espirituales y ascéticos escritos por los Padres de la Iglesia Ortodoxa, centrada en la vida contemplativa y la oración. El término "filocalía" significa "amor a lo bello" o "amor a la bondad". Es una obra fundamental en la tradición del cristianismo oriental, especialmente en la espiritualidad ortodoxa y en la práctica de la oración del corazón. En esta obra se señala que la oración del corazón o de Jesús, consiste en repetir de forma concentrada *"Señor Jesucristo, Hijo de Dios, ten misericordia de mí, pecador"*. No obstante, esta oración o mantra suele resumirse en una versión más corta que dice "*Señor Jesucristo*" (inspiración), "*Ten piedad de mí*" (espiración).

Además de la oración del corazón, en la tradición cristiana es universalmente conocida la famosa oración de Santa Teresa de Jesús (1515-1582), cuya repetición concentrada proporciona igualmente estados mentales y corporales de paz y serenidad. Esta oración, dice así:

Nada de turbe,
nada te espante,
todo se pasa,
Dios no se muda.
La paciencia
todo lo alcanza.
Quien a Dios tiene,
nada la falta,
solo Dios basta

Consideramos de importancia señalar que en la práctica de los mantras cristianos aludidos, no necesariamente hay que aceptar la imagen o la creencia en Dios o en Jesucristo, dado que la palabra Dios designa a nuestro juicio y sobre todo, el misterio y el milagro de la vida y el universo o por decirlo de alguna manera lo incognoscible y lo innombrable. En consecuencia pueden considerarse mantras universales no dependientes de creencias, si bien, hay que aceptar, lo queramos o no, que todo ser viviente forma parte de la unidad inconmensurable de todo lo existente.

1.3.5.- La meditación con mandalas

Un mandala es un dibujo o una representación gráfica, por lo general circular, que contiene un conjunto de patrones o figuras de diferentes colores que se repiten y convergen en torno a un centro focal. La palabra "mandala" proviene del sánscrito y significa "círculo sagrado" o "totalidad". Los mandalas se utilizan habitualmente para meditar, aquietar la mente y también para acceder a niveles más elevados de conciencia.

El origen de los mandalas es ancestral y se remonta a las antiguas tradiciones espirituales de oriente y occidente, apareciendo en el hinduismo, el budismo, las culturas indígenas de América, África y Australia, así como en la "Psicología analítica" de Carl Jung (1875-1961).

2 Manadala elaborado por el autor utilizando Photoshop

En la tradición cristiana también existen mandalas de diversas formas que se pueden observar en las vidrieras que adornan iglesias y catedrales. Estas ventanas, con sus diseños geométricos y colores vibrantes, son un testimonio del intrincado simbolismo encontrado en los mandalas cristianos.

Ya en el siglo XX, Carl Jung (1875-1961), el mundialmente reconocido psiquiatra creador y fundador de la "Psicología analítica" nos dice que un mandala:

> *«…es una imagen arquetípica cuya existencia a través de los milenios puede comprobarse. Caracteriza la totalidad o simboliza la totalidad de la persona, del fundamento del alma expresada míticamente; simboliza el fenómeno de la divinidad encarnada en el hombre. En contraposición al mándala de Boehme , el moderno aspira a la unidad, es decir, representa una compensación de la escisión, o una superación anticipada de la misma. Dado que este proceso tiene lugar en el inconsciente colectivo , se manifiesta en todas partes (…) la forma básica más sencilla del mándala, la forma circular y la división del círculo más sencilla (concebible), el cuadrado o la cruz (…) Mandala significa círculo, círculo especialmente mágico. Las mándalas se han difundido no sólo por todo el Oriente sino que está ampliamente comprobada su existencia también entre nosotros en la Edad Media. Mándalas especialmente cristianos se encuentran a principios de la Edad Media, la mayoría de las veces con Cristo en el centro de los cuatro evangelistas o sus símbolos en los puntos cardinales. Este símbolo ha de ser muy antiguo, pues ya Horus se representaba así en Egipto con sus cuatro hijos…»* (Jung; 2001, pp. 392, 393, 479).

Así pues, los mandalas son hoy mundialmente reconocidos como herramientas o medios para el desarrollo personal y espiritual en cuanto que se ha evidenciado que su contemplación atenta y concentrada y su realización como obra de arte en la que hay que poner sumo cuidado y atención, contribuye a:

- Reducir el estrés y los estados de ansiedad. La naturaleza repetitiva y estructurada de los mandalas induce un estado de relajación similar al de la meditación, ayudando a calmar la mente y el cuerpo.

- Mejorar considerablemente la atención y la concentración por lo que se consideran una herramienta para prácticas meditativas de atención plena o "*mindfulness*". Dibujar o colorear mandalas requiere atención plena al diseño, los colores y los patrones, lo que desvía la mente de preocupaciones externas y fomenta un estado meditativo concentrado en el momento presente.

- Mejoran el estado anímico y contribuyen a superar o transformar los estados emocionales de tristeza y depresión favoreciendo el desarrollo de emociones constructivas o positivas. Son por tanto un potente medio de terapia artística.

- Desarrollan la creatividad y la autoexpresión. Tanto la realización de un diseño personal propio, como colorear uno ya elegido, permite expresar los estados emocionales del creador pero sobre todo disfrutar de un tiempo de paz, concentración y experimentación del momento presente.

- Estimulan el desarrollo cognitivo, especialmente en los adultos mayores, por lo que se consideran una herramienta indispensable para la prevención del deterioro cognitivo. Dibujar y colorear mandalas implica procesos como la planificación y la coordinación motriz fina, estimulando diferentes áreas del cerebro.

- Desarrollan y fortalecen el autoconocimiento y la autorreflexión como puso de manifiesto Carl Jung al demostrar que son una herramienta para explorar el inconsciente y promover el autoconocimiento. Ayudan a la clarificación mental y emocional.

En consecuencia y por todo ello, tanto la contemplación de mandalas como su creación ya sea desde el diseño del modelo o simplemente coloreando los espacios de este, son a nuestro juicio una herramienta educativa y de autoconocimiento muy importante. Por tanto entendemos que deben utilizarse como un excelente recurso educativo ya que neurológica, psicológica y milenariamente ha quedado demostrado que tienen numerosos beneficios.

1.3.6.- *Mindfulness*

Los orígenes de la técnica y el modelo de meditación denominado "*mindfulness*" o "atencioón plena", son milenarios y se situan en la filosofía budista, especialmente en el concepto de "sati"en idioma Pali que se traduce como atención plena o conciencia plena. Es un componente central del Noble Óctuple Sendero del budismo, donde se cultiva la conciencia del presente para alcanzar la iluminación. En el mismo sentido y aunque no de forma tan directa, los orígenes del *mindfulness* se situan también en el hinduismo (yoga), el taoismo y las tradiciones contemplativas occidentales (neoplatonismo, estoicismo, mística medieval y sufismo).

En la actualidad el término, el concepto y la práctica del mindfulnes fue introducido en occidente por Jon Kabat-Zinn, al que se le considera el padre del mindfulnes moderno. En 1979, Kabat-Zinn desarrolló el programa *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) en la Universidad de Massachusetts, adaptando principios del budismo zen y de la meditación vipassana a un enfoque para manejar el estrés, el dolor crónico y enfermedades.

En esta línea, el mundialmente conocido monje busdista vietnamita Thich Nhat Hanh introdujo la atención plena o mindfulnes aplicándola a todos los actos de la vida cotidiana. Así creó, por ejemplo, el concepto de "*meditación caminando*". Igualmente el reconocido orientalista y profesor de yoga Ramiro Calle experto y especialista en los más diversos tipos de meditación, ha realizado una enorme aportación al *mindfulness* en su obra "*La senda de la atención plena*" (Calle; 2014). En esta obra, destaca sobre todo el valor, la importancia y la trascendencia de la atención como una de las capacidades y funciones ejecutivas de nuestro cerebro y sin la cual no es posible desarrollar la conciencia.

Para el creador del *mindfulness* Jon Kabat-Zinn, el "*mindfulness*" o "atención plena" es sencillamente "conciencia", es decir, el darse cuenta de lo que sentimos, pensamos, decimos, hacemos y de la situación que estamos viviendo en el momento presente. Con sus propias palabras:

> *«…Mindfulness es conciencia, una conciencia que se desarrolla prestando una atención concreta, sostenida, deliberada y sin juzgar al momento presente. Esta es una de las muchas formas de meditación, si pensamos en la meditación como algo en lo que nos comprometemos (1) para regular sistemáticamente nuestra atención y energía, (2) mediante lo que influimos —y posiblemente también profundizamos— en la cualidad de nuestra experiencia (3) con la intención de actualizar el amplio abanico de nuestra humanidad y (4) nuestra relación con los demás y con el mundo (…) El mindfulness consiste en permanecer atento a tu experiencia tal cual es, sin empeñarte en que sea diferente. (…) La esencia de la práctica del mindfulness consiste en ser consciente, independientemente de lo que experimentes, tanto durante la práctica formal de la meditación como en medio de la vida cotidiana. Si aprendes a morar en la conciencia — esa dimensión esencial de nuestro ser con la que, pese a estar íntimamente unidos, estamos tan poco familiarizados que habitualmente no podemos utilizar cuando más la necesitamos—, tu vida entera se convierte en una práctica meditativa»* (Zabat-Zinn; 2013, p. 126, 355-362).

A su vez, para Hiroshi Kenzo, autor especializado en *mindfulness* afirma que este puede ser definido como:

> *«…pensar en lo que se está haciendo en el momento y nada más. El llevar a cabo esto parece sencillo, pero en realidad no lo es; para nada. Puedes estar realizando una tarea que se torna repetitiva y poco a poco en tu mente, como si fuesen ventanas emergentes*

> *publicitarias de un sitio web, comienzan a aparecer pensamientos diversos, los cuales pueden ser positivos o negativos (la mayoría del tiempo son negativos). Prestando atención de manera plena (consciente de lo que estás haciendo) a tu "ahora", puedes evitar el estrés, los sentimientos de tristeza, la tensión, la ansiedad y experimentar una paz que de seguro no sabías que se podía experimentar sin necesidad de terminar algún tipo de proyecto o lograr una meta de vida. Una explicación algo más detallada deja ver todas las caras del mindfulness, como son la atención, la intención y la actitud. La atención es lo que debes tener ante cualquier actividad en tu "ahora". La intención es el recordar prestar atención plena a la actividad que realices (así no estés haciendo nada en lo físico y sea una planeación únicamente mental). La actitud siempre debe ser positiva ante cualquier tarea…»* (Kenzo; 2021, p. 393).

En cuanto a la práctica del *mindfulness* Kabat-Zinn nos sugiere la necesidad de adquirir y desarrollar una serie de actitiudes básicas que son las siguientes:

- No juzgar. Reconocer nuestros pensamientos, emociones, interpretaciones y evaluaciones dejándolos estar sin analizar ni juzgar.
- Paciencia. "*Todo lo alcanza*"
- Apertura total y humildad (mente de principiante)
- Confianza.
- No-esfuerzo. No hay ningún lugar al que ir. No hay nada que hacer ni nada que obtener.
- Aceptación sin confundirla con resignación.
- Dejar ir o soltar, que no es otra cosa que desapegarse, desprenderse o abandonar toda pretensión o deseo de obtener resultados o bien desidentificarse de nuestros pensamientos, sentimiento, deseos y aversiones.

En el mismo sentido, Kabat-Zinn nos sugiere que para la práctica del *mindfulness* es de fundamental importancia ser capaz de afrontar la pregunta más importante de todas: ***"¿Quién soy yo***" y así nos dice:

> *«…¿Quién soy yo? Cuestionar nuestra propia narrativa Cuando empezamos a cuestionar e investigar de manera abierta, curiosa y sistemática quiénes somos y dónde vamos, sucede algo muy interesante. ¿Sabemos de manera clara y segura quiénes somos o simplemente estamos elaborando una narrativa gigantesca y, hasta cierto punto, convincente, dentro de la que nos hallamos inconscientemente sumidos? Quizás, cuando las cosas van bien, nos sintamos felices y tengamos la sensación de ir por delante de lo que ocurrirá. Pero si las condiciones cambian o, desde nuestra temprana infancia, por ejemplo, la nuestra ha sido una historia saturada de elementos de tristeza, abuso, rechazo o no haber sido vistos, nuestra narrativa interna puede girar en torno al argumento de sentirnos inadecuados, estúpidos o indignos de amor, lo que acaba resultando desesperanzador. El mindfulness, en tales circunstancias, nos recuerda que nuestra narración interna es una creación estrictamente mental, un constructo, un artefacto al que hemos acabado acostumbrándonos. A veces puede resultar sorprendente, convincente y absorbente, pero, en otras ocasiones, acaba convirtiéndose en algo espantoso o aburrido. En cualquiera de los casos, sin embargo, se trata de una mera confabulación…»* (Kabat-Zinn; 2013, p. 92-93).

Igualmente nos advierte que la práctica del *mindfulness* no esta exenta de obstáculos y dificultades, sobre todo cuando comenzamos o nos iniciamos en la misma. En este sentido, nos dice:

> *«…Lo primero que adviertes cuando te sientas o acuestas a meditar es que la mente parece tener vida propia. Siempre está en movimiento, yendo de un lado a otro; pensando, cavilando, fantaseando, planificando, anticipando, preocupándose, alegrándose, disgustándose, olvidando, valorando, reaccionando y contándose historias; una corriente de actividad aparentemente interminable que quizás ni siquiera advirtieras hasta que diste la bienvenida a un momento de no hacer, a un momento de solo ser…»* (Kabat-Zin; 2013, p. 47-48).

Respecto a ejemplos de prácticas concretas de *mindfulness*, son muy numerosas las publicaciones que son accesibles y gratuitas en internet, así como en libros específicos de orientaciones prácticas y meditaciones guiadas. Por tanto, cualquier persona interesada tiene a su disposición numerosos materiales. En nuestro caso y de las diversas obras que hemos podido consultar, señalamos la obra del fundador del *mindfulness* Jon Kabat-Zinn titulada "*La práctica de la atención plena*" (Kabat-Zinn; 2013) en la cual se recogen los más diversos ejercicios de entre los que destacamos los siguientes:

1.3.6.1.- Simplemente conocer

Estar presentes en el aquí y el ahora significa sencillamente ser capaz de observar nuestros pensamientos sin identificarse con ellos, es decir, darse cuenta de que los pensamientos no son nuestros y que podemos observarlos como objetos ante los que nos situamos descentrados y en perspectiva:

> *«…hay que observar la emergencia de los pensamientos individuales, como si se tratase de burbujas que emergen del fondo de una cazuela de agua hirviente o como el burbujeo que provoca la corriente de agua en la superficie de un arroyo (…)Resulta de gran ayuda, tanto en la conducta cotidiana como durante la práctica formal, saber que nosotros no somos nuestros pensamientos (incluyendo nuestras ideas, nuestras opiniones y aun las visiones sostenidas durante mucho tiempo), que éstos no son necesariamente ciertos (o que sólo lo son hasta cierto punto) y que, muy a menudo, tampoco son muy útiles…»* (Kabat-Zinn; 2007, p. 183-201)

1.3.6.2.- Simplemente escuchar

Consiste sencillamente en concentrarse con máxima atención en los sonidos que podemos percibir en un momento concreto ya procedan del medio ambiente exterior o de nuestro propio cuerpo. Igualmente se trata también de concentrarse por ejemplo en el sonido de una música o una melodía independientemente de que nos guste o no. En este sentido Kabat-Zinn nos dice:

> *«…A esta práctica la llamamos simplemente escuchar y consiste en permanecer en la conciencia pura de la escucha. Como es obvio, en cualquier momento pueden aparecer pensamientos sobre lo que uno está escuchando y los sentimientos que acompañan a esos pensamientos, un amplio abanico de emociones que nos transmiten, dependiendo de los recuerdos, fantasías, etc., evocados por los sonidos, cargas positivas, cargas negativas y cargas neutras. En cualquiera de los casos, se trata de dejar en primer plano la escucha pura y relegar, si es preciso –y lo cierto es que suele serlo–, entre bastidores a todo lo que no sea sonido, hasta que se desvanezca todo centro, todo escenario y todo trasfondo. Quizás entonces tampoco haya "tú" que escuche ni sonido alguno que "deba" ser escuchado. Lo único que resta, en lugar de ello, es la escucha, antes y por debajo de cualquier otra cosa, la simple experiencia desnuda de la escucha…»* (Kabat-Zinn; 2007, p. 204)

1.3.6.3.- Simplemente respirar

Anteriormente ya hemos señalado diferentes técnicas de observación y concentración en la respiración, en consecuencia, prestar una plena atención a la respiración consiste en sumergirse conscientemente en ella y olvidarse o aparcar todo lo demás. Para Kabat-Zinn consiste en:

> *«…Conectar deliberadamente con las sensaciones que provienen de ella. Pero es necesario que nos aproximemos con la misma amabilidad e interés con los que nos acercaríamos a un animal tímido que estuviera tomando el sol sobre un leño en un claro del bosque. Es necesario, por utilizar otra imagen, que la atención se pose en la respiración como lo hace una hoja sobre la superficie de un estanque, cabalgando las olas de la respiración tal como entran y salen del cuerpo, permaneciendo en contacto con ella durante la inspiración, la espiración y las pausas, con su ascenso y su descenso, con el apogeo y el perigeo de cada uno de sus movimientos. No se trata de pensar en la respiración ni en sus sensaciones, sino tan sólo de sentirla, de cabalgar sobre sus olas como lo hace una hoja o una balsa del caucho en un océano o un lago. Así es como uno se entrega por completo a las sensaciones de la respiración, instante, tras instante tras instante…»* (Kabat-Zinn; 2007, p. 206)

Finalmente, otro prestigioso y reconocido autor y maestro de budismo, meditación y *mindfulness*, es el anteriormente mencionado monje Thich Nhat Hanh (1926-2022) que en su libro "*La paz está en tu interior*" (Nhat Hanh; 2012) nos ofrece una variado conjunto de ejercicios prácticos de *mindfulness* para la vida diaria entre los que destacamos:

13.6.4.- Respirar conscientemente

Para esta práctica Thich Nhat Hanh nos propone la siguiente guía:

> *«…Al inspirar, siento que mi aliento se adentra en mi vientre y en mi pecho. Al espirar, siento que mi aliento sale de mi vientre y de mi pecho.*
>
> *Al inspirar, soy consciente de todo mi cuerpo.*
>
> *Al espirar, sonrío a todo mi cuerpo.*
>
> *Al inspirar, soy consciente de algunos dolores y tensiones en mi cuerpo.*
>
> *Al espirar, libero todos los dolores y tensiones de mi cuerpo.*
>
> *Al inspirar, me siento bien.*
>
> *Al espirar, me siento ligero…»* (Nhat Hanh; 2012, p. 21)

1.3.6.5.- Controlar los hábitos negativos

Una de las grandes dificultades que nuestra mente tiene habitualmente para prestar atención al momento presente, es nuestra tendencia a estar siempre pensando o rumiando acontecimientos y recuerdos del pasado, así como ideaciones y proyecciones de futuro, lo cual obviamente nos impide centrarnos y concentrarnos en el momento presente. Para suavizar y eliminar esta tendencia, Thich Nhat Hanh nos sugiere:

> *«…Aquí, tu práctica de meditación consiste en traer la mente de regreso al presente y reconocer el hábito cada vez que nos aparta de él. Solo necesitamos respirar conscientemente y sonreír a la energía del hábito: "Oh, eso me ha apartado del presente otra vez". Una vez que reconocemos las energías del hábito, éstas pierden su poder sobre nosotros y de nuevo volvemos a ser libres para vivir sosegada y felizmente en el presente…»* (Nhat Hanh; 2012, p. 21)

1.3.6.6.- Meditación andando

Para Thich Nhat Hanh, la meditación andando o andar de forma consciente prestando atención a proceso de caminar es una excelente forma de acostumbrarnos a estar y vivir plenamente el presente. En este sentido nos dice:

«…Cada paso que damos conscientemente nos ayuda a ponernos en contacto con las maravillas de la vida que están aquí y ahora, disponibles en este preciso momento. Podemos coordinar nuestros pasos con nuestra respiración mientras caminamos con normalidad por la acera, un andén ferroviario o la orilla de un río, no importa dónde estemos. Al inspirar podemos dar un paso y pensar: "He llegado; estoy en casa". "He llegado" significa: "Ya estoy donde quiero estar —con la propia vida— y no tengo que darme prisa en llegar a ninguna parte, ya no tengo que buscar nada". "Estoy en casa" significa: "He regresado a mi verdadero hogar, que es la vida, aquí, en el instante presente". Solo el instante presente es real; el pasado y el futuro solo son fantasmas que nos arrastran hacia el lamento, el sufrimiento, la preocupación, el miedo. Si cada uno de tus pasos te devuelve al presente, esos fantasmas dejan de tener poder sobre ti (…)La práctica del paseo y la respiración consciente te ayudará a vivir más en el mundo real, a estar en contacto con las maravillas de la vida en el momento presente; así nutrirás y curarás tu cuerpo y tu mente. "Cada paso es un milagro. Cada paso es curativo. Cada paso es nutritivo. Cada paso es libertad".» (Nhat Hanh; 2012, p. 30, 56)

1.3.6.7.- Abriéndome como una flor, fresco como el rocío

Dice Thich Nhat Hanh que para ser felices sin que nos demos cuenta necesitamos de frescura interior, que en nuestro caso la interpretamos como apertura, curiosidad, capacidad de sorprenderse y asombro. En este sentido nos recomienda esta práctica y nos dice:

«…Nuestra frescura puede hacer felices a los otros. Somos verdaderas flores en el jardín de la humanidad. Solo tenemos que mirar a un niño que juega o sueña y veremos con claridad que es una flor. Su rostro es una flor; su mano es una flor; su pie, sus labios son flores. Nosotros también somos flores, como él; pero tal vez hayamos permitido que las penalidades de la vida nos lastren y hayamos perdido nuestra frescura. Nguyen Binh, un sabio vietnamita del siglo XVI, escribió: "No más llanto, no más queja, éste es el último poema desolado. Cuando dejes de quejarte, tu alma se refrescará. Cuando dejes de llorar, tus ojos se iluminarán. " Por favor, respira, relaja tu cuerpo y concédete una sonrisa. Las arrugas de preocupación de tu rostro se suavizan y el gesto de tus labios te devuelve la plenitud. A lo largo de los siglos, los escultores se han esforzado en tallar una fresca sonrisa de compasión en el rostro de las estatuas de Buda. En tu propia cara hay docenas de músculos y, cada vez que te preocupas, te azoras, te irritas, esos músculos se tensan o se retuercen; los demás lo verán y tal vez se desalienten. Al inspirar, aporta una conciencia sin juicio a esas tensiones y al espirar relájalas un poco y sonríe. Si persistes, las tensiones se disolverán en el flujo y reflujo de tu respiración, y serás capaz de restaurar la frescura de la flor humana que está siempre ahí, disponible, dentro de ti. Calmar, relajar y refrescar: ésas son las prácticas de la «interrupción» en la meditación zen. "Al inspirar, me veo a mí mismo como una flor. Al espirar, me siento fresco"…» (Nhat Hann; 2012, p. 39-40)

1.3.7.- Visualizaciones

Recogiendo las valiosas aportaciones de Ramiro Calle (Calle; 1999; 2014), las visualizaciones son en realidad una estrategia de meditación que tiene como objeto crear un estado mental positivo que nos lleve a la calma, la serenidad y por tanto a la claridad y transparencia perceptiva. No obstante muchas de ellas están dirigidas a finalidades específicas que no son exclusivamente para generar estados de serenidad, aunque todas las requieren y producen, sino que están enfocadas en determinados objetivos con el fin de mejorar nuestro estado psicológico o de reconducir nuestras emociones destructivas o incluso trabajar nuestra sombra.

Hay otro tipo de visualizaciones o textos para crear o inducir un estado imaginativo y sugestivo de bienestar psicológico, serenidad y claridad perceptiva, así como también de motivación, que son las denominadas "*visualizaciones creativas*". Se basan, a nuestro juicio, en los poderes sugestivos,

inductores de estados alterados de conciencia o de acercamiento a nuestra "*sombra*" que pueden tener determinados símbolos, personajes, mitos, leyendas, textos literarios, etc, así como en la propia energía autosugestiva de cada individuo. Su contenido consiste en la presentación de una situación que puede tener una o varias escenas con abundantes elementos descriptivos de diversos escenarios que permitan percibir las sensaciones sensoriales de la experiencia con el máximo de detalles, en los que intervienen un conjunto de personajes que actúan de mediadores para que el protagonista de la situación, que por lo general es el propio sujeto que realiza la visualización, consiga experimentar determinados estados emocionales positivos con los que se intenta alimentar el subconsciente para que después en los estados normales de vigilia, se puedan conseguir las metas u objetivos de bienestar psicológico que nos hemos propuesto.

No cabe duda, de que este tipo de técnicas han dado lugar a críticas de diverso tipo, porque muchas de ellas no son más que productos de consumo o chucherías del mercado de la autoayuda y de esa espiritualidad "light" sin esfuerzo y continuidad. Sin embargo, lo que sí podemos afirmar desde nuestra experiencia personal e intransferible, que muchos ejercicios de estas técnicas nos han permitido acceder, no sólo de forma esporádica, sino continuada en el tiempo, a nuevas formas de percibir con mayor claridad nuestro propio mundo interior, la propia realidad con la que interactuamos, así como mejorar y aumentar la energía de nuestras motivaciones para afrontar más positivamente nuestros problemas y conflictos.

1.3.7.1.- Sencillos ejemplos de visualización meditativa

Para conseguir una mente silenciosa, no hay que reprimir, endurecer, ni mucho menos obligar a nuestra mente a que borre compulsivamente todo lo que continuamente está elaborando. Basta simplemente con dejar pasar, dejar correr, abrir nuestras ventanas interiores para que corra el aire fresco de la mañana de la vida, porque todos los días sale el sol y todos los días hay un amanecer, todos los días son sagrados y siempre habrá en cada uno de ellos algo que nos llenará de Gracia y que nos proporcionará enriquecimiento interno y aprendizaje duradero.

Se trata en definitiva de dar una primera limpieza a nuestras habitaciones internas, de la misma forma que nos duchamos o tomamos un baño, o igual que nos lavamos los dientes.

Son cuatro ejercicios muy sencillos que pueden hacerse acompañados de una música lenta, relajante y apropiada a la meditación y en una posición cómoda de sentado con la espalda recta, o en cualquier postura clásica de meditación.

Los cuatro ejercicios son:

1. Visualizar que nuestra mente es en realidad una gran pizarra en la que están escritas las frases, palabras, dibujos, imágenes de nuestros pensamientos y que nosotros somos el maestro o la maestra que está junto a ella con un borrador en la mano dispuesto a borrar la pizarra. En un principio dejamos que los pensamientos vayan apareciendo y en cuanto nos damos cuenta de que van llenando la pizarra, comenzamos a borrarlos hasta ir dejando la pizarra limpia y así una y otra vez, hasta que veamos la pizarra cada vez más vacía y limpia.

2. Considerar todos los pensamientos que llegan a nuestra mente como nubes pasajeras que lentamente se van moviendo por nuestro campo visual-mental y van también desapareciendo hasta que poco a poco el cielo (nuestra mente) se va quedando sin nubes y nítidamente azul. Se trata de no detenerse en ningún pensamiento: simplemente observarlo, sin valorar, ni interpretar, ni considerar, porque así se refuerza y la nube se queda y cubre totalmente nuestra mente. Dejar pasar, dejar pasar y si siguen apareciendo nubes y nubes pues se dejan pasar.

3. Imaginar que estamos sobre un puente viendo pasar por debajo las aguas de un río, aguas (nuestros pensamientos) que siempre están en movimiento y que unas veces vienen sucias, otras limpias, otras veloces y otras lentas. Y si viene un pensamiento nuevo, pues lo echamos

a la corriente y que siga circulando. Se trata de no detenerse en ver el agua, sino en mirar como fluye, como corre, lenta, suave…

4. Escribir en el agua de un estanque calmado y quieto. Escribir en el agua es una metáfora con el fin de convencernos de nuestra armonía, paz, limpieza y tranquilidad interior no debe ser alterada, por nuestro dedo que escribe, porque en realidad en ese instante lo que queremos es que nuestro interior esté limpio y en paz, por ello lo mejor es hacer que cada pensamiento que nos surja intentemos escribirlo en el agua.

1.3.7.2.- Meditación creativa de Paz [4]

LA PLUMA VOLADORA

Me dejó sumergir gratamente cada vez con mayor profundidad hasta alcanzar el estado de relajación. Percibo con nitidez el peso específico de mi cuerpo y me dejó sostener pasivamente por la tierra. Aún desciendo a más profundidad, llegando a una grata sensación de paz.

El agradable sentimiento del abandono y de la paz me llena por completo. Me siento bien del todo; estoy en paz conmigo mismo y con mi situación. Aliviado, tomó aire y me siento libre y ligero. Todo mi ser está lleno de paz, cada célula, cada fibra de mi ser.

Respiro paz, y cada movimiento respiratorio fluye ligero coma como seda. Me siento rodeado de una gran calma como si se tratara de un aroma tenue y balsámico que me invade con claridad y dulzura. Ante mi ojo interior aparece una pequeña y vaporosa pluma blanca que revolotea en una suave brisa. Observo cómo el viento lleva la pluma sobre un prado, por encima de hierbas y de flores silvestres. La pequeña pluma borrosa y blanca se desliza cada vez más lejos, por encima de un arroyuelo claro, pasando a lo largo de arbustos y de viejos árboles nudosos… Por encima de prados y de colinas…

Finalmente, la pluma permanece suspendida entre las hojas verdes y azules de la copa de un árbol hasta que un golpe de viento la hace subir hacia las alturas.

Con su blanco luminoso destaca frente al cielo claro y azul y aún se desliza más hacia arriba. Todavía puedo apreciar con la vista la pequeña pluma, pero esta se va alejando paulatinamente y se vuelve cada vez más pequeña hasta disolverse por fin en el azul del cielo.

Me siento completamente tranquilo y despejado. Muy protegido, descanso en mí mismo, inmerso en una grata sensación de paz, aroma y calor. Continuaré con esta sensación de tranquilidad profunda y de satisfacción hasta que vuelva emerger y regresé a la situación presente.

1.3.8.- Cuestionarios

Por "Cuestionarios" incluimos aquí, la abundantísima producción de instrumentos de exploración y psicodiagnóstico de la personalidad que son sin duda, excelentes herramientas para explorar y obtener una fotografía de como consideramos que somos. Son incluso herramientas de pronóstico, basadas en afinados modelos psicométricos de fiabilidad y validez contrastada, en los cuales obviamente no vamos a entrar. Pero, además, también hay que incluir, toda esa casi infinita variedad de entrevistas por escrito o de pruebas autoaplicadas que nos permiten, si los contestamos con sinceridad y sus preguntas está formuladas de un modo adecuado, una descripción relativamente aceptable de las características y valores dominantes de nuestra personalidad. Cuestionarios en los que tampoco vamos a entrar ya que escapan al objetivo de este trabajo y además son fácilmente accesibles en la Web, o en cualquier librería especializada, en las que podemos encontrarlos de todos los tipos.

Aquí, lo que nos interesa destacar, es que existen también actividades que invitan a la introspección y al autoanálisis que no tienen ese carácter cuantitativo y estadístico, ni tampoco esa preocupación por la evaluación de la personalidad, sino simplemente por ayudar al sujeto a clarificar su propia situación, sus preocupaciones, sus recuerdos, ayudar a la descentración y a la visión en perspectiva, etc, pero siempre de un modo cualitativo, interpretativo que por lo general es de carácter individual y privado. No obstante, nuestra experiencia personal, nos ha permitido experimentar que cuando las respuestas a las preguntas que se nos ofrecen para la autorreflexión se comparten de una u otra manera con los demás, la potencia y riqueza de las observaciones aumenta en cantidad y calidad. De hecho, la imagen que tienen los demás de nosotros es un excelente instrumento para descubrir aquellos aspectos de nosotros mismos

4 Fuente: MCBETH, Jessica. Meditación creativa. Barcelona: Robin Bokk, 1992.

de los que no somos conscientes, ayudándonos así a descubrir nuestras máscaras y mecanismos de defensa.

Como ejemplo de actividad de profundización en el Autoconocimiento, mediante la introspección y el trabajo en grupo, sugerimos la realización el ejercicio "LA CONCLUSIÓN" que está tomado de la obra *El Manantial,* del reconocido autor Anthony de Mello. Se trata de un ejercicio, que independientemente de que pertenece a una obra para desarrollar la espiritualidad desde una visión cristiana, creemos que contribuye de forma muy eficaz a la reflexión sobre uno mismo y al desarrollo del Autoconocimiento, o al menos así nos parece, después de haberlo realizado en diversos momentos de nuestra vida.

Me imagino que hoy voy a morir.

Solicito tiempo para estar a solas y redactar para mis amigos una especie de testamento en el que los siguientes puntos podrían constituir otros tantos capítulos:

Tales cosas he amado en la vida: cosas que he saboreado... contemplado... olido... escuchado... tocado...

Tales experiencias he apreciado...

Tales conceptos me han ayudado a liberarme.

Tales creencias he dejado atrás...

De tales convicciones he vivido...

Tales son las cosas para las que he vivido...

Tales ideas he adquirido en la escuela de la vida: ideas acerca de Dios, del mundo, de la naturaleza humana, de Jesucristo, del amor, de la religión, de la oración...

Tales riesgos he corrido... tales peligros he buscado...

Tales sufrimientos me han moldeado.

Tales lecciones me han enseñado la vida...

Tales influencias han configurado mi vida... (personas, ocupaciones, libros, acontecimientos...)

Tales textos bíblicos han iluminado mi camino.

Tales cosas lamento de mi vida...

Tales logros he alcanzado...

Tales personas llevo en el corazón.

Tales deseos no he satisfecho...

1.3.9.- Textos de reflexión

La cantidad y variedad de libros, artículos, textos, citas a nuestra disposición en la Web es inconmensurable. Los hay de todas las escuelas psicológicas, de todas las tradiciones espirituales y en todos los formatos, posibles, ya sean escritos de carácter literario, narrativo, artístico, biográfico o también audiovisual, además de dirigidos a todas las etapas educativas o de edad.

Nuestra particular experiencia de trabajo educativo en estos temas nos ha permitido darnos cuenta de que la más atractiva de las formas para acercarse al Autoconocimiento y la que más matices y reflexiones pueden desarrollar, es sin duda la utilización de textos literarios, filosóficos y psicológicos. Es precisamente en la literatura clásica de las viejas tradiciones espirituales, donde podemos encontrar

textos de una gran profundidad, que, al estar por lo general presentados de una forma sencilla, metafórica o con parábolas, permiten acceder, mediante preguntas convenientemente preparadas y el diálogo entre los participantes a esferas cada vez más profundas de nuestra personalidad. No obstante, la elección del texto más adecuado requiere de una serie de condiciones o criterios, tales como relevancia, idoneidad para el nivel de madurez de los participantes; preparación previa de preguntas; selección de los aspectos, valores, conflictos a ser analizados y tratados, etc.

A continuación, ofrecemos unos sencillos ejemplos de textos, que han sido trabajados con nuestros alumnos adolescentes y que nos han resultado altamente positivos para estimular el desarrollo del Autoconocimiento.

1.3.9.1.- Ejemplo de actividad: "Conócete a ti mismo" [5]

Hace exactamente 2.500 años había en Grecia un gran sabio que decía que el conocimiento de uno mismo era una de las cosas más difíciles. Era Tales de Mileto, del que seguramente habrás oído hablar a tu profesor de Matemáticas.

*Unos cien años más tarde, es decir, hace 2.400 años, hubo también otro gran sabio que dijo que lo más importante para llegar a ser una buena persona era conocerse a uno mismo: "**conócete a ti mismo**" era su lema y así enseñaba a toda la juventud de su tiempo. Era Sócrates.*

Desde muy antiguo las personas siempre han intentado conocerse a sí mismas, porque cuanto mejor nos conozcamos más posibilidades tenemos de viviir una vida llena de serenidad, buena, con satisfacciones y con felicidad.

Sin embargo el conocimiento de uno mismo no es una tarea fácil, por eso hay que empezarla poco a poco cuando se es joven, porque en realidad esta tarea del conocimiento propio nunca se termina y está llena muchas veces de sorpresas, desilusiones, alegrías y tristezas ya que como dice aquel viejo dicho: "cuatro hombres iban por el camino: uno el que creía ser, otro el que le gustaría ser, otro el que los demás pensaban que era y un cuarto hombre, el que era realmente".

Desde pequeñitos nuestros padres nos dicen como somos y como debemos ser. Desde la más tierna infancia nos comparan con los demás y nos asignan una serie de rasgos que van configurando en cada uno, una particular forma de ser. Es en la familia donde primero nos enseñan quienes y cómo somos.

Posteriormente, en la escuela, en el Instituto y como consecuencia de las relaciones que mantenemos con los profesores, al enseñarnos lo que tenemos que aprender y como debemos comportarnos, se va formando en nosotros una autoimagen personal, construída a base de influencias externas y pensamientos que nos hacemos sobre nosotros mismos.

Un factor también muy importante es el grupo de amigos y compañeros o también llamado "grupo de iguales". Los amigos también influyen mucho en nosotros, y la mayor parte de las veces mucho más que nuestros padres y profesores, sobre todo en la adolescencia, ya que en esta edad todos tendemos a separarnos de nuestros padres y de los mayores y a construir nuestra vida de forma autónoma e independiente.

Por último otro factor importantísimo que influye en la idea que cada uno tiene de si mismo, son los medios de comunicación, la publicidad y la sociedad en general, que son las que señalan las pautas de lo que es bonito y lo que es feo, y lo que está de moda o está anticuado.

Puede decirse que todo lo que pensamos de nosotros mismos lo hacemos en gran parte basándonos en la información que nos proporciona el medio social, sin embargo, nosotros después, esa información la reelaboramos, la filtramos y la hacemos nuestra de una particular manera.

Las demás personas tienen mucha influencia en nosotros, sobre todo aquellas a las que consideramos importantes y valiosas, pero lo verdaderamente fundamental para aprender a ser una persona responsable, libre y autónoma, es que la mayor influencia y el mayor poder lo tengamos nosotros mismos y no los demás, lo que dicho de otra manera significa saber, que ser adulto supone no tener que estar dependiendo continuamente de la opinión de la gente y para ello es necesario que

[5] Fuente: Elaboración propia.

aprendamos a controlar y a eliminar los automensajes negativos que producen una imagen pobre y deteriorada de nosotros mismos y además nos hacen sufrir.

Para controlar nuestros automensajes negativos, es decir aquellos pensamientos que nos impiden vivir con serenidad, alegría y en paz, necesitamos aprender a realizar cuatro operaciones fundamentales. La primera aprender a identificarlos, aprender a detectar lo que de irracional y absurdo tienen. La segunda, preguntarnos por qué tenemos esas opiniones. La tercera, sustituir poco a poco los negativos por otros más positivos y fundamentados racionalmente. Y por último ser capaz de llevar a la práctica nuestros automensajes positivos, es decir, ¡actuar!

Así que, ánimo porque tienes toda tu vida por delante.

Cuestiones para la reflexión y el diálogo

¿Cuáles son tus mejores cualidades? Escribe al menos tres.

Escribe algunas cosas que no te gustan de ti.

¿Puedes cambiarlas? ¿Por qué?

En el texto se habla de un viejo dicho… ¿Sabrías explicar lo que significa con tus propias palabras?

Imagina que tienes que hacer un anuncio de tu propia persona. ¿Cómo dirías en pocas palabras lo mejor de ti, o aquello de lo que te sientes más orgulloso/a?

¿Crees que los demás te ven como realmente eres? ¿Por qué?

¿Cómo te gustaría ser? ¿Por qué?

¿Te enfadas a menudo? ¿Por qué?

Cuando te dicen algo que no te gusta… ¿Qué es? ¿Qué es aquello por lo que te enfadas casi siempre?

¿Es lo mismo ser buen estudiante que ser buena persona? ¿Por qué?

¿Qué es más importante? ¿Por qué?

¿Qué valoras más en los amigos o amigas que tienes? ¿por qué?

¿Qué es lo que valoran más tus amigos de ti? ¿Por qué?

¿Para qué crees que vales? ¿Por qué?

¿Qué te gustaría ser el día de mañana? ¿Por qué?

1.3.9.2.- Ejemplos de actividad: "Cuentos Orientales"[6]

Los cuentos procedentes de las tradiciones espirituales de Oriente siempre han sido para nosotros una maravillosa y eficaz fuente de reflexión, autoanálisis y autorreflexión, de aquí que ofrezcamos aquí algunos ejemplos.

1.3.9.2.1.- La dificultad de aprender verdaderamente

En cierta ocasión hombre de gran erudición fue a visitar a un anciano que estaba considerado como un sabio. Llevaba la intención de declararse discípulo suyo y aprender de su conocimiento. Cuando llegó a su presencia, manifestó sus pretensiones, pero no pudo evitar el dejar constancia de su condición de erudito, opinando y sentenciando sobre cualquier tema a la menor ocasión que tenía oportunidad. En un momento de la visita, el sabio lo invitó a tomar una taza de té. El erudito aceptó, aprovechando para hacer un breve discurso sobre los beneficios del té, sus distintas clases, métodos de cultivo y producción. Cuando la humeante tetera llegó a la mesa, el sabio empezó a servir el té sobre la taza de su invitado.

[6] Fuente: CALLE, R. y VÁZQUEZ, S. (orgs.) Los 120 mejores cuentos de las tradiciones espirituales de oriente. Madrid: Edaf. 1999.

Inmediatamente, la taza comenzó a rebosar, pero el sabio continuaba vertiendo té impasiblemente, derramándose ya el líquido sobre el suelo.

—¿Qué haces insensato? —clamó el erudito—. ¿No ves que la taza ya está llena?

—Ilustro esta situación —contestó el sabio—. Tú, al igual que la taza, estás ya lleno de tus propias creencias y opiniones. ¿De qué te serviría que yo tratara de enseñarte nada?

1.3.9.2.2.- Qué es lo importante

Un monje de gran devoción e instruido, cruzaba una vez un río en barca cuando al pasar al lado de un pequeño islote, oyó una voz de un hombre que muy torpemente intentaba elevar unas plegarias. En su interior no pudo por menos que entristecerse. ¿Cómo era posible que alguien fuera capaz de entonar tan mal aquellos mantras? Tal vez aquel pobre hombre ignoraba que los mantras debían recitarse con la entonación adecuada, el ritmo y la musicalidad precisas, con la pronunciación- perfecta. Decidió entonces ser generoso y desviándose de su rumbo se acercó al islote para instruir a aquel desdichado sobre la importancia de la correcta ejecución de los mantras. No en vano, se consideraba un gran especialista y aquellos mantras no tenían para él ningún secreto. Cuando arribó, pudo ver a un pobre andrajoso de aspecto sosegado cantando unos mantras con poco acierto. El monje, con serena paciencia, dedicó algunas horas a instruir minuciosamente a aquel individuo que a cada momento mostraba efusivas muestras de agradecimiento a su improvisado benefactor. Cuando entendió que por fin aquel sujeto sería capaz de recitar los mantras con cierta solvencia se despidió de él, no sin antes advertirle: —Y recuerda, mi buen amigo, es tal la potencia de estos mantras, que su correcta pronunciación permite que un hombre sea capaz de andar sobre las aguas.

Pero apenas había recorrido unos metros con la barca, cuando oyó la voz de aquel hombre recitar los mantras aún peor que antes.

—Qué desdicha —se dijo a sí mismo—, hay personas incapaces de aprender nada de nada. —Eh, monje —escuchó decir a su espalda muy cerca de él.

Al volverse vio al pobre andrajoso que, caminando sobre las aguas, se acercaba a su barca y le preguntaba:

—Noble monje, he olvidado ya tus instrucciones sobre el modo correcto de recitar los mantras. ¿Serías tan amable de repetírmelo de nuevo?

1.2.9.2.3.-- Auténtico conocimiento

Cuentan que, en un país lejano, los discípulos de una orden mística eran sometidos a pruebas muy duras. Un día, un maestro reunió a varios de ellos y les dijo:

—Ayer, unos aspirantes a la maestría fueron sometidos a un examen, quiero que vosotros me deis vuestra opinión sobre quién ha sido el triunfador de la prueba, y así podré conocer vuestra capacidad de comprensión. Acompañadme y os explicaré los detalles.

Caminaron juntos un trecho hasta que llegaron a un lugar donde se abrían unos pozos. El maestro continuó hablando:

—La prueba era muy sencilla. En cada uno de esos cinco pozos repletos de serpientes venenosas, se encerró a los candidatos con el objetivo de que pasaran la noche allí. Acerquémonos y veamos el resultado.

Así, cuando se asomaron al primer pozo, observaron que sólo estaban las serpientes. En el segundo pozo, vieron muerto al candidato rodeado de serpientes. En el tercer pozo, observaron al candidato tranquilamente sentado en medio de todas las serpientes muertas. En el siguiente pozo contemplaron cómo el cuarto hombre dormía a pierna suelta al lado de una pequeña hoguera sin que hubiera ninguna serpiente a su alrededor. Por último, en el quinto pozo, vieron cómo el candidato se encontraba en

postura de meditación y con el rostro lleno de serenidad mientras las serpientes recorrían plácidamente su cuerpo.

—Bien —dijo el maestro—, quiero que ahora me digáis quién es el candidato que ha triunfado en la prueba, argumentándome vuestras conclusiones.

Después de una pequeña deliberación en la que constataron que todos estaban de acuerdo, un portavoz se dirigió al maestro:

—Creemos que el ganador es el hombre que está meditando en el quinto pozo. En el primero, parece evidente que el hombre huyó. El segundo murió envenenado por las serpientes. El tercero hizo un acto de valor matándolas, pero sólo se desembarazó del problema. El cuarto candidato dio muestras de inteligencia al utilizar el fuego para que las serpientes huyeran. En cambio, el último hombre consiguió tal control sobre sí mismo, y alcanzó tal grado de paz interior que hasta esos peligrosos animales han demostrado mansedumbre ante él.

—Vuestras conclusiones son producto de las apariencias y no de la realidad, mucho más simple —dijo el maestro—. Y todo porque el punto de partida es falso: la verdad es que las serpientes no son venenosas. Ciertamente, el primer candidato huyó creyéndose en peligro, el segundo murió presa de su propio miedo a morir, el tercero mató a unos pobres animales inofensivos, el quinto realizó un esfuerzo de concentración y control innecesarios en una situación que no lo requería. Sólo el cuarto candidato tenía un conocimiento real: él sabía que aquellos animales no eran en absoluto peligrosos, por eso se tumbó tranquilamente a dormir, aunque antes prefirió encender una hoguera para calentarse y sacar del pozo a las serpientes para estar más cómodo.

1.2.9.2.4..- Clavos en la puerta[7]

Había una vez un niño con muy mal carácter. El padre, dispuesto a aleccionarlo, le dio una valija con clavos y un martillo y le ordenó que cada vez que perdiera la calma clavase uno en la parte de atrás de la puerta.

El primer día, el niño martilló 37 clavos en la puerta.

Y, poco a poco, fue disminuyendo la cantidad. Descubrió que era más fácil no perder la calma que clavar clavos en la puerta.

Finalmente, llegó el día en el que el niño no necesitó clavar clavos en la puerta. Corrió a contárselo a su padre, quien le sugirió que cada vez que lograse no perder la calma sacara un clavo.

Los días pasaron, y el niño pudo decirle a su padre que todos los clavos se habían ido.

Entonces, el padre tomó a su hijo de la mano y lo llevó hasta la puerta. Mirándolo, le dijo:

- Hijo, has actuado bien. Pero observa los agujeros en la puerta. Ya nunca será la misma. Esto mismo es lo que pasa cuando dices las cosas enojado, dejas heridas como éstas. Puedes introducir un cuchillo en un hombre y sacarlo; no importa cuántas veces digas que lo sientes, la herida permanecerá. Y ten en cuenta que una herida verbal es tan dañina como una herida física. Más aún, los amigos son una joya muy rara. Te hacen reír y te dan coraje para progresar. Te oyen, comparten una frase y siempre quieren abrirte el corazón. Ve, y muéstrales a tus amigos cuánto los quieres.

1.3.10.- Historias de vida

Las "*Historias de vida*" son relatos en los que se describen aquellos acontecimientos y valoraciones que una persona realiza de toda su vida, de una etapa de esta o de determinadas secuencias a las que concede una significación especial. En la actualidad, las historias de vida se han constituido como una

[7] Fuente: PÉREZ ESCLARÍN, A. **Nuevas parábolas para educar en valores**. Disponible en: https://www.caja-pdf.es/2013/04/20/parabolas-para-formar-en-valores/ Acceso: 4 ene. 2025.

herramienta de excepcional valor, tanto para la investigación cualitativa en educación, sociología e historia, como para el desarrollo personal y el Autoconocimiento, para lo cual disponemos de abundante bibliografía y recursos para su aplicación en las aulas y fuera de ellas.

Las publicaciones de las que hoy disponemos son también muy abundantes, especialmente en el ámbito de la educación permanente de jóvenes y adultos y su utilidad formativa, así como su alto valor educativo reside, se basa a nuestro juicio en tres grandes argumentos:

Permiten incorporar a la educación formal, dimensiones, niveles de realidad, aspectos y temáticas del desarrollo humano y de investigación social, hasta ahora ignorados por las instituciones y las administraciones educativas. Frente al curriculum formal de carácter puramente procedimental y cognitivo, las historias de vida incorporan un nuevo tipo de aprendizaje basado en las experiencias vitales de los sujetos que se educan y comparten en el mismo espacio y ambiente, aportando conocimiento sobre los diferentes niveles de desarrollo personal. Así abordan cuestiones relacionales, emocionales, de creencias, de conflictos y dificultades, laborales, de acontecimientos históricos o también de experiencias educativas del pasado, etc, a partir de las cuales el sujeto ha ido construyendo su proyecto-proceso de maduración personal y el sentido de su vida.

Ayudan, a partir de la elaboración de la propia historia de vida, al desarrollo del Autoconocimiento a partir del autoanálisis, de la interpretación de los hechos vividos y a partir de la adopción de perspectivas y de la consideración de los contextos sociales en los que sucedieron. En consecuencia, enriquecen también autoconcepto y la autoestima, permitiendo niveles cada vez más superiores de desarrollo moral como consecuencia de la descentración y del análisis en perspectiva histórica y contextual.

Contribuyen mediante su lectura, utilización educativa, el diálogo y el trabajo formativo con las mismas, generar conocimientos y aprendizajes vitales a los que el curriculum formal establecido es incapaz de responder, abriendo numerosas posibilidades tanto para la autoformación como para la investigación y conocimiento de nuevas dimensiones de la realidad personal y social.

Por último, hay que señalar que las historias de vida se auxilian por lo general de dos tipos de herramientas de valiosa utilidad, el Diario, la Autobiografía y también las Cartas o correspondencia epistolar, instrumentos y casos concretos de los que se puede encontrar abundante información en la Web.

1.4.- Autoconocimiento y práctica docente

La naturaleza profundamente compleja de la Educación y de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientación-desarrollo, así como las condiciones legales, administrativas, laborales y existenciales en las que viven, conviven y trabajan todos los docentes del mundo, especialmente los de enseñanza obligatoria, hacen necesariamente que su trabajo diario sea siempre y por lo general, una importantísima fuente de estrés, ansiedad, agotamiento y en definitiva de sufrimiento.

La práctica del Autoconocimiento, tanto en la dimensión personal del docente, como en la del ejercicio de sus competencias profesionales, son de una importancia extraordinaria. Y es que, como señalan los más diversos autores, los docentes que son incapaces de conocerse a sí mismos y de practicar procedimientos para obtener calma, serenidad, sosiego y paciencia, serán sin duda alguna incapaces de enfrentar las enormes complejidades de la función docente. En este sentido, el universalmente conocido filósofo espiritual Jiddu Krishnamurti nos dice:

> *«…Sólo puede haber autoconocimiento e inteligencia cuando hay libertad desde el primer momento, y se niega la libertad cuando se acepta la autoridad (…) Sólo el autoconocimiento puede traer tranquilidad y felicidad al hombre, porque el autoconocimiento es el principio de la inteligencia y de la integración (…) La inteligencia*

> *es mucho más grande que el intelecto, porque es la integración de la razón y el amor, pero sólo puede haber inteligencia cuando hay autoconocimiento, el conocimiento profundo del proceso total de uno mismo (…) La libertad es el resultado del autoconocimiento, cuando la mente se eleva por encima y más allá de los obstáculos que ella misma se ha creado al ansiar su propia seguridad…»* (Krishnamurti; p. 43, 46, 48, 63)

1.4.1.- Importancia del autoconocimiento docente

El autoconocimiento docente puede ser definido como el conjunto de estrategias, procedimientos, técnicas y recursos que permiten al docente conocer, comprender y justificar la naturaleza de su práctica profesional con el fin de mejorarla mediante un proceso continuo de autorreflexión.

Su importancia y trascendencia es sin duda extraordinaria, en cuanto que su práctica contribuye a:

Mejorar el pensamiento crítico y autocrítico. Un docente que se conoce a sí mismo puede evaluar sus propias prácticas, identificar fortalezas y áreas de mejora, así como ajustar su metodología de enseñanza.

Favorecer el desarrollo profesional. Permite la actualización constante de conocimientos y habilidades, enfocando su labor tanto en las necesidades del alumnado, del contexto escolar y social, como de sus propias necesidades como persona.

Desarrollar la gestión emocional. Un mayor autoconocimiento contribuye al manejo de emociones dentro del aula, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo, estimulante y motivador.

Mejorar y reforzar la relación con los alumnos y compañeros de profesión. Un docente consciente de sus propias creencias, prejuicios y valores está más capacitado y mejor dotado para establecer relaciones más empáticas y equitativas tanto con sus alumnos, como con las familias y sus propios compañeros.

Facilita la comprensión y adaptación a las complejidades de la función docente. La educación es siempre un proceso dinámico y complejo que requiere grandes dosis de reflexión personal y profesional, tanto individual como compartida para afrontar los acontecimientos emergentes que se producen continuamente en las aulas.

1.4.2.- Aportaciones fundamentales

Respecto a los autores que de forma más clara han defendido e insistido en la importancia y el valor del autoconocimiento para el mejoramiento de la práctica docente, destacan a nuestro juicio los que a continuación señalamos.

En primer lugar, es de justicia mencionar que el primer autor que introdujo el aprendizaje del pensamiento reflexivo como una fundamental y transversal competencia educativa fue John Dewey (1859-1952) en su universal obra de 1933, *"Cómo pensamos"* (Dewey, 1989). En ella nos dice que el pensamiento reflexivo, posibilita la acción mediante la aprehensión y comprensión del pensamiento consciente. No obstante, nos advierte que el pensamiento reflexivo necesariamente debe ser crítico dado que:

> *«…si bien la capacidad de pensar nos libera del sometimiento servil al instinto, al apetito y a la rutina, también ofrece la ocasión y la posibilidad de error. Al elevarnos por encima de la bestia, abre la posibilidad del fracaso, a la que el animal, limitado al instinto, no está expuesto…»* (Dewey; 1989, p. 37)

En esta breve relación acerca de las aportaciones sobre el autoconocimiento docente, está sin duda en un lugar destacado el insigne pedagogo popular universal, Paulo Freire (1921-1997). Freire, basándose precisamente en las aportaciones de John Dewey, siempre enfatiza y resalta la necesidad de desarrollar la conciencia crítica del docente tanto de sus competencias y tareas, como del contexto

institucional, social y político en que se desarrolla la docencia. Así, por ejemplo, en su universal obra "*Pedagogía del oprimido*", nos dice:

> *«…el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico…»* (Freire; 1975, p. 58).

Otra de las grandes aportaciones es la realizada por el filósofo y teórico de la Educación, Donald Schön (1930-1997) que tuvo el mérito de introducir el concepto de práctica reflexiva, donde el docente analiza sus acciones y aprende de la experiencia para mejorar su práctica.

> *«…Cuando un profesional se convierte en investigador dentro de su propia práctica, se mete en un proceso continuo de autoeducación. Cuando la práctica es la administración repetitiva de técnicas a los mismos tipos de problemas, el profesional puede buscar el ocio como una fuente de alivio, o la jubilación anticipada; pero cuando funciona como un investigador desde la práctica, la práctica misma es una fuente de renovación. El reconocimiento del error, con la consiguiente incertidumbre, puede convertirse en una fuente de descubrimiento más que una ocasión para la autodefensa. En efecto, puede ser liberador para un profesional preguntarse a sí mismo: "¿Qué es lo que realmente me proporciona satisfacción en mi trabajo?", y después, "¿Cómo puedo generar más experiencias de este tipo?"…»* (Schön; 1998, p. 62-63).

En esta breve relación, no podía faltar tampoco el prestigioso psicólogo Howard Gardner y su famosa teoría de las inteligencias múltiples. En este sentido destaca la inteligencia intrapersonal como clave para el autoconocimiento y la enseñanza efectiva:

> *«…la inteligencia intrapersonal está involucrada principalmente en el examen y conocimiento de un individuo de sus propios sentimientos, en tanto que la inteligencia interpersonal mira hacia afuera, hacia la conducta, sentimientos y motivaciones de los demás (…) para que un individuo se dedique a hacer muchos planes acerca de su vida (o las de otros), es necesario proponer una inteligencia intrapersonal muy desarrollada, o, más simplemente, un sentido maduro del yo (…) las habilidades intrapersonales son pertinentes en forma continua —incluso creciente— a medida que el individuo debe vigilar sus propias reacciones y planear su curso futuro de estudio y, en realidad, el resto de su vida…»* (Gardner; 1995, p. 190, 223, 265).

Igualmente, otra de las aportaciones destacables es la del profesor portugués Antonio Nóvoa, estudioso de la identidad profesional docente y cómo el conocimiento de uno mismo es crucial en la construcción de la práctica educativa. En este sentido nos dice:

> *«…Em 1984, Ada Abraham escreveu esse belo livro, "L'enseignant est une personne", que se tornou um símbolo de diversas correntes de investigação sobre os professores. Mas, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma "teoria da pessoalidade" que se inscreve no interior de uma "teoria da profissionalidade". Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente…»* (Nóvoa: 2005, p. 10).

Es necesario también mencionar la obra del profesor Christopher Day, que junto a su compañero y colaborador Qing Gu han reflexionado y analizado ampliamente el concepto de "*Resiliencia docente*" y el bienestar emocional de los profesores, para lo cual es indispensable desarrollar el autoconocimiento y la reflexión sobre la práctica. En este asunto, Day nos dice:

> *«…Los profesores reflexivos tienen que reconocer que la indagación probablemente planteará problemas de cambio y que esto implicará una confrontación entre los valores centrales y las prácticas existentes. Para que los profesores participen en formas críticas de enseñanza, no solo hará falta que les preocupe describir lo que hacen e informarse a sí mismos y a los demás del significado de esta descripción; también será necesario que confronten su práctica haciéndose preguntas como las siguientes: ¿Por qué hago lo que hago? ¿Refleja lo que hago mis ideas educativas? ¿Cómo soy capaz de expresar mis ideas educativas a la vez que tengo en cuenta las necesidades legítimas de la política educativa, del centro escolar y de los alumnos? ¿Existen discrepancias entre lo que pienso que hago cuando enseño y lo que realmente hago? ¿Cómo perciben esto los estudiantes? ¿Cómo puedo aprender más sobre esto? ¿Cómo llegué a tener estas convicciones? ¿Quiero seguir haciendo esto de este modo? ¿Quiero reconstruir mis ideales y/o prácticas para hacer las cosas de otro modo?…»* (Day; 2018, p. 215).

Finalmente creemos necesario destacar también la aportación de la profesora y formadora docente Charlotte Danielson, autora de la conocida obra "*The Framework for Teaching*" (Los marcos para la enseñanza), en la que propone todo un amplio sistema de evaluación docente basado en la reflexión crítica y la evaluación centrada en evidencias. Un sistema que necesariamente exige el desarrollo de prácticas reflexivas y de autoconocimiento acerca de lo que hacemos, como lo hacemos y como lo justificamos. (Danielson; 2013)

1.4.3.- Buscando un modelo de autoconocimiento docente

Somos bien conscientes de que el aprendizaje y la enseñanza son procesos de una enorme complejidad que no pueden reducirse a modelos, dado que cada situación, cada contexto, cada docente y cada práctica profesional son siempre singulares y complejas. No obstante, se hace necesario encontrar al menos algunas pistas y orientaciones que nos permitan sistematizar de algún modo las actividades necesarias para desarrollar el autoconocimiento docente. En este sentido, nos ha resultado de especial relevancia la aportación realizada por las profesoras de la Escuela de Obstetricia y Partería de la Universidad australiana de Griffith, Janice Bass, Jennifer Fenwick y Mary SideBotham.

Estas profesoras y profesionales de la salud nos proponen lo que denominan un "*Modelo holístico para facilitar el aprendizaje transformador de los estudiantes de matrona*" (Bass et. al.; 2017), modelo que desde nuestro punto de vista resulta muy adecuado y útil para aplicarlo a la práctica docente. Sus fundamentos están situados teniendo en cuenta las aportaciones de John Dewey y el aprendizaje por experiencia, así como de Donal Schön y su concepto de práctica reflexiva durante y después de la acción.

Para estas profesoras la práctica reflexiva es un poderoso proceso de autodesarrollo que tiene el potencial de transformar la práctica y generalmente se recomienda para todas las profesiones cuyos miembros trabajan con personas, como es en nuestro caso el de la educación y la docencia. La práctica reflexiva es fundamental para la identidad y el deber profesional. Además, el conocimiento generado a través de la reflexión en y sobre la práctica puede actuar como un puente entre el "conocimiento tácito" y la "acción considerada" lo que es siempre un indicador del arte profesional, ya se trate de la salud o de la educación.

Parten igualmente de la idea de que el holismo es un modelo filosófico que acentúa la importancia y el valor de las conexiones e interacciones entre la experiencia y la intervención en la realidad, lo cual conlleva al emergencia y creación de visiones alternativas y múltiples forma de conocimiento. Un enfoque holístico de la educación fomenta un enfoque individualizado y pluralista que ayuda a los alumnos a desarrollar y utilizar todas sus experiencias. sus sentidos e inteligencias múltiples al recopilar, procesar y recordar información. Del mismo modo, se anima al aprendiz a reflexionar profundamente sobre su aprendizaje y a examinar la experiencia desde diferentes perspectivas utilizando lentes extraídas de diversas formas de conocimiento. El holismo pues, al igual que la complejidad, reconoce la importancia de lo personal junto con el desarrollo intelectual y profesional que incluye lo físico, lo social, lo aspectos culturales, morales, estéticos, creativos y espirituales del aprendizaje.

Para estas autoras, el marco conceptual que está en la base de este modelo se funda en el concepto de aprendizaje transformador que lo resumen en el siguiente cuadro:

Este modelo consta de seis fases de reflexión:

En la primera fase, denominada "***Autoconciencia***" se anima al alumno a mantener una mente abierta y a captar pensamientos, emociones y respuestas durante la experiencia real. Además, antes de

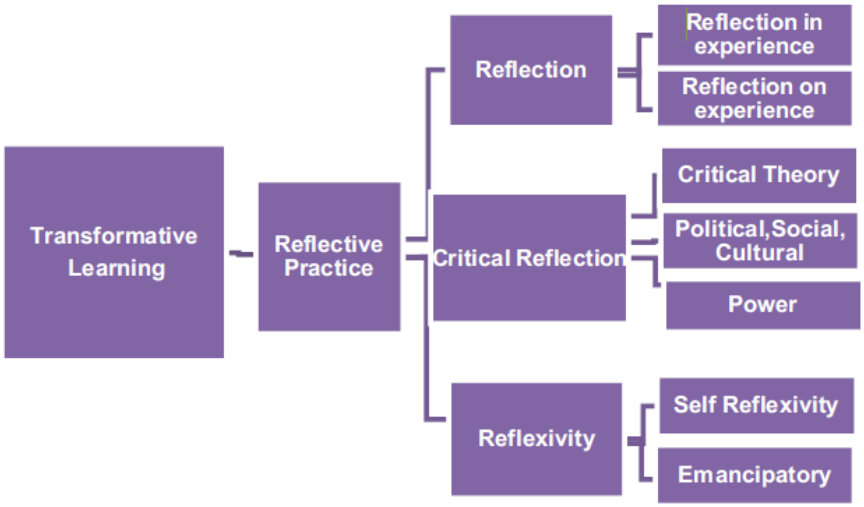


Fig. 1. Conceptual framework underpinning the Holistic Reflection Model.

escribir la reflexión, hay que identificar el estado presente, incluidos los pensamientos y sentimientos actuales, ya que esto puede influir en la percepción de los eventos. Se trata de encontrar un espacio seguro para volvernos conscientes y estar presente con y para nosotros y para los demás. Es en realidad un proceso de atención nuestros pensamientos y emociones resaltando y registrando aquellos que nos parezcan significativos en ese momento.

En la segunda fase, que se denomina "***Descripción***" se pide al alumno que proporcione una descripción detallada de la experiencia sobre la que está reflexionando. La capacidad de proporcionar una descripción rica permite una recopilación clara de hechos para garantizar que se recuerde y considere la imagen completa del evento. Esto cultiva las habilidades de observación, memoria y atención al detalle. De particular importancia aquí es la identificación de lo que fue significativo y por qué se considera tan importante reflexionar sobre esto en mayor profundidad en la fase tres del proceso. Se trata de describir con detalle la experiencia en la que se está reflexionando para lo cual hay que incluir el lugar donde se estuvo o está, ¿Quién más estaba allí? ¿Por qué estabas allí? ¿Qué estabas haciendo? lo que otros estaban haciendo; cuál era el contexto; ¿Qué pasó; ¿Cuál fue nuestro papel en esto? qué papel desempeñaron las otras personas; cuál fue el resultado. Esto es necesario con el fin de identificar los problemas clave dentro de esta descripción a los que hay que prestar atención. Termina esta fase con la escritura de los pensamientos y sentimientos de ese momento, pero sin analizarlos, interpretarlos ni evaluarlos.

La fase tres requiere que el aprendiz explore con mayor profundidad y amplitud los pensamientos,

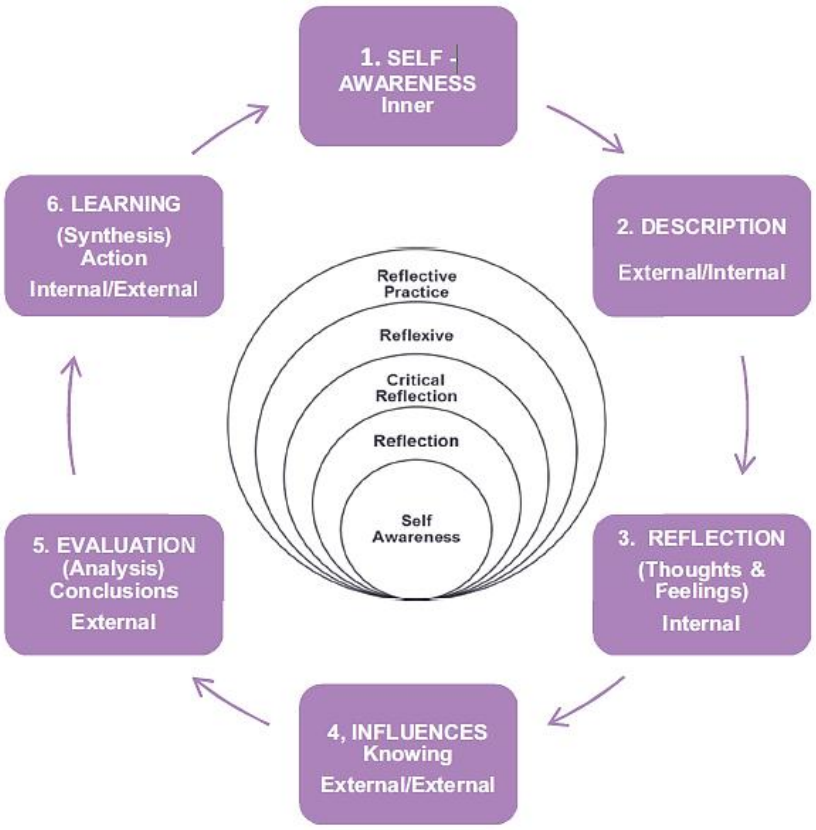


Fig. 2. The Holistic Reflection Model.

sentimientos y acciones de sí mismo y de los demás. También es indispensable examinar los valores, creencias y supuestos subyacentes relacionados con la experiencia para desarrollar la reflexión crítica. Esto incluye la reflexión sobre la influencia personal durante la experiencia, reflexionando sobre uno mismo como parte del cultivo de la reflexividad. Por lo tanto, la reflexión sobre la experiencia proporciona un nivel más profundo de conexión y compromiso que permite al aprendiz comenzar a dar sentido a la experiencia. Se trata de reflexionar sobre preguntas como ¿Qué estaba tratando de lograr? ¿Por qué actué como lo hice? ¿Cuáles son las consecuencias de mis acciones para el alumno, para mí y para las personas con las que trabajo? ¿Cómo me sentí acerca de esta experiencia cuando estaba sucediendo? ¿Cómo se sintieron los alumnos? ¿En qué estaba pensando durante la experiencia? ¿Cómo me hicieron sentir los demás? ¿Cómo me hizo sentir la situación? ¿Cómo me sentí con el resultado del evento?

La fase cuatro se basa en diversas formas de conocer para explorar la experiencia de una manera holística. El alumno se basa en el nivel actual de conocimiento y experiencia para explorar lo que sucedió y qué factores contribuyeron al resultado a través de múltiples lentes. Se anima al alumno a recurrir a diversas formas de evidencia y formas de conocimiento. A medida que el alumno crece en conocimiento y experiencia práctica, la capacidad de reflexionar a partir de una base de conocimiento más amplia desarrolla habilidades de reflexión crítica. Explorar la experiencia desde diferentes perspectivas, implica identificar los factores internos (tú) y externos (entorno/otros) que influyen en la experiencia. Recurrir a los paradigmas que influyen en la filosofía y los modelos de atención e identificar qué enfoque era evidente. ¿Qué factores internos influyeron en mi toma de decisiones y acciones? ¿Qué factores externos influyeron en mi toma de decisiones y acciones? ¿Qué fuentes de conocimiento influyeron, o deberían haber influido, en mi toma de decisiones y acciones

En la fase cinco, se pide al alumno que participe en un proceso de evaluación. En este caso, la atención se centra en dar un paso atrás objetivo del evento y analizar críticamente en profundidad los aspectos de la experiencia que salieron bien o que dieron lugar a un desenlace inesperado. Esta información se utiliza para identificar cómo se podrían hacer las cosas de manera diferente en el futuro utilizando un enfoque centrado en la solución. El poder de la reflexión crítica es el potencial que ayuda a los alumnos a explorar el mundo a partir de múltiples formas de conocimiento. Pueden describirse cuatro características de la reflexión crítica: cuestionamiento de supuestos; enfoque social; análisis del poder; y la búsqueda de la emancipación. Por lo tanto, el modelo está permitiendo que el estudiante se prepare para la integración holística de la experiencia, desarrollando la capacidad de reflexividad.

Finalmente, la fase seis lleva al estudiante a la fase de aprendizaje transformacional. Aquí se le pide al estudiante que sintetice e integre la evidencia revisada durante el proceso reflexivo e identifique lo que ha aprendido sobre sí mismo y sobre los demás a partir de su reflexión profunda sobre esta experiencia. En particular, se anima a los estudiantes a identificar cualquier cambio de perspectiva que pueda haber ocurrido. Además de interiorizar lo que han aprendido, se identifican los objetivos de aprendizaje futuros junto con un plan para alcanzarlos. El enfoque clave de esta etapa final es la identificación de cómo traducirán este aprendizaje en su práctica, con el fin de convertirse en un profesional reflexivo. Además, la traducción del aprendizaje en acción indica que se ha producido un aprendizaje transformador. Los alumnos también reciben orientación e indicaciones que les permiten utilizar cada etapa del modelo para explorar y posteriormente aprender de sus experiencias prácticas. Para el desarrollo de esta fase pueden hacerse preguntas tales como: ¿Cómo me siento ahora acerca de esta experiencia? ¿Qué aprendí de la situación? ¿He tomado medidas efectivas para apoyar a otros y a mí mismo como resultado de esta experiencia? ¿Cómo le he dado sentido a esta experiencia a la luz de las experiencias pasadas? ¿Qué acciones planeo tomar en el futuro? ¿Qué planes tengo para compartir mi experiencia para apoyar el aprendizaje? ¿De qué manera me ha apoyado esta experiencia en mi camino para convertirme en profesor? ¿Ha influido esta experiencia en mi comprensión de la práctica a un nivel personal profundo? ¿La experiencia ha aportado alguna idea sobre la práctica integral de la docencia? ¿De qué manera esta experiencia ha transformado mi perspectiva personal y de mi práctica docente?

1.4.4.- Estrategias, procedimientos y técnicas

Como estrategias generales para la práctica del autoconocimiento docente pueden establecerse las siguientes:

<u>1.- Estrategias Reflexivas</u>

1. **Práctica reflexiva**: Evaluar continuamente la propia enseñanza para detectar áreas de mejora.
2. **Autoevaluación estructurada**: Uso de indicadores o criterios rúbricas para valorar fortalezas y debilidades en la enseñanza.

3. **Feedback 360°**: Recoger opiniones de estudiantes, colegas y supervisores sobre el desempeño docente.

2.- Estrategias Emocionales

1. ***Mindfulness* y gestión emocional**: Técnicas de relajación para manejar el estrés y mejorar la atención en el aula.
2. **Diario emocional**: Registro diario de emociones en la práctica docente para identificar patrones de comportamiento.
3. **Resiliencia y bienestar**: Desarrollo de estrategias para afrontar desafíos educativos sin afectar la autoestima.

3.- Estrategias Cognitivas

1. **Metacognición aplicada a la docencia**: Reflexionar sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. **Aprendizaje basado en problemas**: Evaluar el desempeño personal al resolver desafíos educativos.
3. **Observación y análisis de clases grabadas**: Identificar fortalezas y áreas de mejora a través de la autoobservación.

En cuanto a los procedimientos, los podemos agrupar en:

1.- De autoobservación y registro personal

1. **Diario de enseñanza**: Reflexión escrita sobre lo ocurrido en el aula.
2. **Bitácora de aprendizaje**: Registro de nuevos conocimientos y habilidades adquiridas.
3. **Análisis de fortalezas y debilidades**: Evaluación personal de logros y áreas de mejora.

2.- De Evaluación y Retroalimentación

1. **Autoevaluaciones periódicas:** Uso de cuestionarios y rúbricas para medir el progreso docente.
2. **Entrevistas con colegas o supervisores:** Recopilación de opiniones externas sobre la práctica educativa.
3. **Encuestas a estudiantes:** Obtener su perspectiva sobre la enseñanza y la relación docente-alumno.

3.- De construcción de Identidad Docente

1. **Línea de vida profesional**: Representar gráficamente momentos clave de la carrera docente.
2. **Mapa de identidad docente**: Explorar creencias, valores y motivaciones en la enseñanza.
3. **Narrativas biográficas**: Escribir sobre experiencias significativas en la vida profesional.

Finalmente, y en cuanto a las técnicas más conocidas para el autoconocimiento destacamos:

1. **Técnicas de relajación**, ya mencionadas anteriormente, y cuya finalidad reside en reducir el estrés, la ansiedad y la tensión física y mental promoviendo estados de calma, sosiego, claridad mental y concentración.
2. **Prácticas de meditación y *mindfulness***, que como ya hemos señalado consisten en realizar ejercicios de atención plena para aumentar la conciencia de nuestros pensamientos, emociones y sentimientos.
3. **Técnica del espejo**: Grabar una clase y analizar la propia conducta y desempeño.
4. **Técnica del role-playing**: Simular situaciones de aula para identificar respuestas emocionales y pedagógicas.
5. **Cuestionarios de autorreflexión**: Preguntas guiadas sobre práctica, emociones y relaciones en el aula.
6. **Análisis DAFO personal**: Evaluar Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades en la enseñanza.
7. **Mapas conceptuales sobre identidad docente**: Relacionar ideas clave sobre el rol profesional y el crecimiento personal.

El conclusión, el autoconocimiento docente se fortalece con estrategias reflexivas, emocionales y cognitivas, así como con procedimientos de autoevaluación y herramientas de desarrollo profesional. Aplicar estas prácticas mejora la enseñanza, el bienestar y la satisfacción en el aula.

1.5.- Referencias

BASS, Janice; FENWICK, Jennifer; SIDEBOTHAM, Mary. **Development of a Model of Holistic Reflection to facilitate transformative learning in student midwives**. Elsevier, 2017. Disponible en: Development of a Model of Holistic Reflection to facilitate transformative learning in student midwives - ScienceDirect Acceso: 28 feb. 2025.

BOFF, Leonardo. **Ética e eco-espiritualidade**. Campinas SP: Verus, 2003.

BOFF, Leonardo (2007). **La ética del corazón**. Disponible en: http://www.diariodelaire.com/2007/05/leonardo-boff-en-salamanca-la-tica-del.html Acceso: 16 ene 2025.

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

CALLE, Ramiro. **Recobrar la mente.** Madrid: Urano. 1992.

_____. **El gran libro de la meditación**. Barcelona: Martínez Roca, 2011.

_____**. Recobrar la mente en tiempos difíciles.** Madrid: Martínez Roca. 2014. Edición Kindle.

_____. **La senda de la atención plena**. Barcelona: B, 2014.

CAPLAN, Mariana. **Con los ojos bien abiertos**. Barcelona: Kairós, 2010.

DANIELSON, Charlotte. **The Framework for Teaching Evaluation Instrument**. Princeton, NJ: The Danielson Group., 2013.

DAY, Christopher. **Educadores comprometidos**. Madrid: Narcea, 2018. Edición Kindle.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1975

FREIRE, Paulo. **La Educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

_____. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. Madrid: Siglo XXI, 1984.

_____. **A la sombra de este árbol**. Esplugues de Llobregat: El Roure, 1997.

GARDNER, Howard. **Estructuras de la mente**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

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

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

GUATTARI, Félix. **Las tres ecologías**. Valencia: Pre-Textos, 2000.

HANNA, Thomas. **Conciencia corporal**. México DF: Yug, 1994.

HERRÁN, Agustín de la. **Ego, autoconocimiento y conciencia**: tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 1995. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/41681 Acceso. 12 may. 2024.

HUÉ, Carlos. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, 2008.

IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo). **El profesorado en España 2023**. Educo Barómetro. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica. Fundación SM. Disponible en: https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/educobarometro-2023/ Acceso: 7 may. 2024.

JUAN, Evangelista. **Evangelio de San Juan**. En LA SANTA BIBLIA (1970). Madrid: Ediciones Paulinas, 1970. Pág: 1604.

JUNG, Carl. **Recuerdos, sueños, pensamientos**. Barcelona: Seix-Barral, 2001.

KABAT-ZINN, Jon. **La práctica de la atención plena**. Barcelona: Kairós, 2007.

KABAT-ZINN, Jon. ***Mindfulness* para principiantes**. Barcelona: Kairós, 2013. Edición Kindle.

KENZO, Hiroshi. ***Mindfulness*. Intensifica tu vida y alcanza la Felicidad con la práctica de la atención plena**. Edición Kindle. Galatea, 2021.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Krishnamurti y la educación**. Barcelona: Edhasa, 1991.

_____. **El estado creativo de la mente**. Buenos Aires: Kier, 1995.

_____. **La educación y el significado de la vida**. Rubí (Barcelona): Obelisco, 2017.

LANGEN, Dietrich; MANN, Karl. **La relajación para todos**. León: Everest, 1993.

LANGEN, Dietrich. **Entrenamiento autógeno**. El método más sencillo y eficaz para relajarse en pocos minutos. León: Everest, 1997.

LIPOVETSKY, Gilles. **La felicidad paradójica**. Ensayo sobre la felicidad del hiperconsumo. Barcelona: Anagrama, 2007.

MACBETH, Jessica. **Meditación creativa**. Barcelona: Robin Book, 1992.

MARTÍNEZ, Anabella; **El síndrome burnout**. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. Vivat Academia. nº 112. 2010. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf Acceso: 6 may. 2024.

MASLACH, Chirstina. **Burned-Out**. September 1976. Human Relations 9 (5):16-22. ResearchGate. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out Acceso: 6 may. 2024.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. **Habitar humano**. Sao Paulo: Palas Athenea, 2009.

MELLO, Anthony de. **El canto del pájaro**. Santander: Sal Terrae, 1982.

_____. **El manantial**. Santander: Sal Terrae, 1984.

_____. **Autoliberación interior**. Buenos Aires: Lumen, 1998.

MORAES, María C.; BATALLOSO, Juan M.; CORRÊA, Paulo. **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida. Relatos e reflexões em valores éticos**. Brasilia: Liber Livro, 2014.

MORENO, Pedro. **Guía de relajación muscular profunda**. Murcia. 2020. Disponible en: Microsoft Word - Guia Relajaci.n.doc Acceso: 6 ene. 2024.

MORIN, Edgar. **El Método 6. La Ética**. Madrid: Cátedra, 2006.

NARANJO, Claudio. **Sanar la civilización**. Vitoria-Gasteiz: La Llave, 2009.

NAVARRETE, Rafael. **El aprendizaje de la serenidad.** Madrid: San Pablo, 1993.

NHÂT HANH, Thich **Caminhos para a paz interior**. Petropolis/RJ: Vozes, 1989.

NHÂT HANH, Thich. **La paz está en tu interior**. Prácticas diarias de *mindfulness*. Barcelona: Oniro, 2012.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos professores. Universidade de Lisboa, 2007. Disponible en: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf Acceso: 28 feb. 2025

OXFAM. **Meditación y *mindfulness***. OXFAM-Intermón. Disponible en: Meditación y *mindfulness* - Descarga gratis la guía Acceso: 11 ene. 2025.

PENMAN, Danny. **El arte de respirar**. El secreto mejor guardado del *mindfulness*. la respiración. Barcelona: Paidós, 2017.

PLATÓN. **Diálogos I**. Madrid: Gredos, 1985.

PROTOS, Louis. **Técnicas sencillas y prácticas para el autodescubrimiento y vencer la angustia, la ansiedad y la depresión**. Barcelona: Robin Book. 1993.

PUIG, Josep. **La educación moral en la enseñanza obligatoria**. Barcelona: ICE-Horsori, 1995.

RICARD, Matthieu. **El arte de la meditación**. Barcelona: Urano, 2009.

ROGERS, Carl. **El proceso de convertirse en persona**. Barcelona: Paidós, 1989.

RUÍZ, P.J.; RODRÍGUEZ T.; MARTÍNEZ A.; NÚÑEZ E. ***Mindfulness* en Pediatría: el proyecto "Creciendo con atención y consciencia plena"**. Rev Pediatr Aten Primaria. 2014;16:169-79. Disponible en: https://www.pap.es/articulo/12000/*mindfulness*-en-pediatria-el-proyecto-creciendo-con-atencion-y-consciencia-plena Acceso: 11 ene. 2025.

SABATO, Ernesto. **Antes del fin**. Barcelona: Seix Barral, 1999.

SCHÖN, Donald A. **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

TOLLE, Eckart. **El poder del ahora: un camino hacia la realización espiritual**. Móstoles (Madrid): Gaia, 2001.

_____. **Practicando el poder del ahora : enseñanzas, meditaciones y ejercicios esenciales extraídos del poder del ahora.** Móstoles (Madrid): Gaia, 2003.

_____. **El silencio habla**. Móstoles (Madrid): Gaia, 2004.

TORRRE de la Saturnino: MORAES, Maria C. **Sentipensar**. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Archidona (Málaga): Aljibe, 2005.

SCHULTZ, Johannes. **El entrenamiento autógeno**. Barcelona: Científico Médica, 1969).

ZOHAR, D. MARSHALL, I. **Inteligencia espiritual**. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe. Barcelona: Plaza y Janés, 2001.

2.- La autoestima en el docente

> *«…El profesor puede proyectar y enseñar autoestima en el aula sólo cuando la tenga él mismo en grado suficientemente elevado. De no ser así, lo que proyecta y enseña es una imagen de insuficiencia como persona, y ésta es la que los niños perciben e integran como ejemplo de adulto, complementario a la figura de los padres…»*
>
> Franco Voli
> **La autoestima del profesor**. 1996, p. 50.

Cuando estudiamos los principios de la comunicación de Paul Watzlawick en el primer volumen de esta colección, afirmábamos que el más trascendental de todos ellos es el de "*No podemos no comunicar*" (Watzlawick et. al.; 1985). Y esto es así porque el comportamiento humano siempre está presente en cualquier situación de comunicación. Independientemente de que seamos o no conscientes de ello, es imposible no expresar nuestra propia conducta en cualquier situación. Por tanto, en cualquier contexto de interacción social, no podemos dejar de comunicarnos, ya sea de forma digital, con nuestras palabras, o de forma analógica mediante nuestros gestos, sean del tipo que sean.

Gracias a Watzlawick, sabemos que en toda comunicación existen dos niveles: el del contenido y el de la relación entre los interlocutores. Niveles que desde luego en el caso de los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientación-desarrollo deben ser coherentes. Esto significa que todo profesor o profesora tiene el deber de establecer una relación de confianza, de aceptación incondicional de los alumnos, así como de afectividad y reconocimiento de sus saberes. Y esto, evidentemente, no puede realizarse si estamos ante un profesor desmotivado, ansioso, depresivo, malhumorado y carente de una sana autoestima personal y profesional. Es más, por propia experiencia podemos asegurar, que desde el mismo momento en que un profesor o profesora entra en el aula, ya está comunicando, es decir, ya está emitiendo mensajes a sus alumnos, mensajes que no son necesariamente verbales, sino que a menudo son gestuales como miradas, sonrisas, movimientos, etc. y que, sin excepción, todos tienen un contenido emocional.

Hoy disponemos de numerosos estudios e investigaciones que ponen de manifiesto que los profesores con una percepción distorsionada de sí mismos, así como con una valoración desequilibrada, por defecto o por exceso, de su persona y de su actuación como docentes, no disponen de los recursos emocionales necesarios para ejercer competentemente su profesión. (Voli, 1995; Zabalza, 2001; Herrán, 2004; Peñaherrera et. al., 2014: Day, 2014, 2015, 2018; Day, Gu, 2013, 2015;)

A su vez, hoy sabemos también que la autoestima o la valoración equilibrada de nosotros mismos, juega un papel trascendental en nuestra salud emocional, en nuestras singulares formas de procesar la información, en el aprendizaje y en nuestras interacciones sociales y relaciones con los demás. Así pues, tanto la insuficiencia como el exceso de autoestima nos pueden conducir a trastornos emocionales y psicológicos.

La baja autoestima, por ejemplo, está asociada y en la base de diversos trastornos emocionales como la depresión, la ansiedad e incluso a los comportamientos asociales (evitación del contacto y la interacción social) y antisociales (causar daño a los demás, violar las normas sociales, ausencia de remordimientos, etc.). Por el contrario, la alta autoestima, aunque no está exenta de efectos negativos como veremos más adelante, se asocia a un menor estrés y ansiedad; al desarrollo de relaciones sociales saludables y satisfactorias; a una mayor competencia y rendimiento en el trabajo; a una mejor autorregulación de las emociones, así como a mayores posibilidades de aprender de los errores y de hacer frente a las dificultades. En suma, mantener una autoestima equilibrada es fundamental para la

salud emocional y mental de cualquier persona y especialmente para el bienestar emocional y la eficiencia profesional de la docencia.

Nos queda claro pues, como nos dijo el catedrático de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, Miguel Fernández Pérez, a quien escuchamos en una magna conferencia hace más de treinta años, que "*Los profesores explicamos lo que sabemos, pero enseñamos lo que somos*". Lo queramos o no, los profesores somos modelos de referencia para nuestros alumnos y ejercemos nuestra docencia en varias dimensiones. Somos al mismo tiempo profesores de disciplina, de lenguaje y comunicación, orientadores y tutores, además de modelos de conducta. Algo, por cierto, que ha sido corroborado por numerosas investigaciones y en particular por los profesores participantes del libro "*Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida*" (Moraes et. al., 2014). En esta obra, constituida por diversos testimonios de vida de profesores, se pone de manifiesto que los recuerdos y el impacto recibido en la trayectoria escolar y académica de un profesor, están profundamente ligados a las experiencias emocionales de cariño, afecto, acogimiento, reconocimiento y estimulación afectiva que recibieron en sus experiencias como alumnos. De hecho, cuando pensamos en aquellos profesores o profesoras que más han influido en nosotros y en nuestra forma de concebir y aplicar las estrategias docentes, siempre vienen a nuestra memoria aquellos que nos proporcionaban más confianza, más seguridad en nosotros mismos, más reconocimiento de nuestras capacidades y en definitiva más cariño y autoestima. No puede concebirse entonces, que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientación-desarrollo esté desvinculado de la madurez emocional del profesor y en especial de una equilibrada y sana autoestima que proporcione seguridad, protección y ayuda incondicional a sus alumnos.

A partir de estas ideas básicas, necesariamente entendemos que todo programa de formación emocional del profesorado deberá incluir el estudio del autoconcepto, la autoestima y la práctica de estrategias para su desarrollo, dado que todo profesor con una autoestima desequilibrada no podrá contagiar entusiasmo, alegría e interés por el aprendizaje.

2.1.- Autoconcepto y autoestima

Como ya señalamos en el volumen anterior dedicado a los fundamentos emocionales y/o afectivos, la autoestima es la valoración que cada ser humano tiene de la imagen de sí mismo o de su autoconcepto. En este sentido es necesario hacer notar que el "autoconcepto" y la "autoestima" aunque están íntimamente relacionados dada la unidad permanente entre sentimientos, pensamientos y comportamientos, no son exactamente lo mismo.

El autoconcepto está referido a la percepción que una persona tiene de sí misma y desde un punto de vista cognitivo incluye ideas, creencias y conocimientos sobre las propias características físicas, sociales, intelectuales, emocionales, así como de las habilidades y roles que desarrolla y desempeña. Se compone por tanto de información objetiva y subjetiva sobre la propia personalidad, su carácter y sus capacidades para desenvolverse y afrontar la vida cotidiana. Se trata por tanto de un conocimiento descriptivo y amplio de la propia persona en todas sus dimensiones y está obviamente ligado a la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y autoconocerse. En todas las personas el autoconcepto se desarrolla a lo largo del tiempo a partir de sus vivencias y experiencias, así como de las observaciones que realizan los demás sobre ellas en los más diferentes contextos sociales, entre los cuales juegan un papel destacado la familia, la escuela, los ambientes de trabajo y los modelos socioculturales dominantes y significativos para una determinada sociedad.

El autoconcepto o imagen que cada ser humano tiene de sí mismo está constituido por diversas dimensiones ya sean físicas, intelectuales, emocionales, sociales, académicas, profesionales, ético-morales, así como de los diversos roles que una persona ejerce en su vida. Básicamente podemos decir que el autoconcepto se articula y configura en torno a tres grandes dimensiones: el yo físico, el yo personal y el yo social.

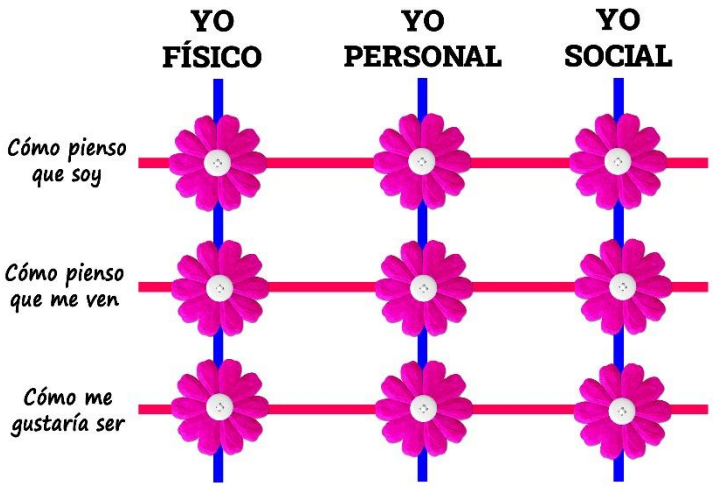
El yo físico está constituido por la percepción que una persona tiene de su propio cuerpo, de su imagen física, de la valoración o el atractivo con que considera su aspecto físico, de sus habilidades y

capacidades motoras, así como de sus estados corporales relativos a la mayor o menor salud y bienestar físico.

A su vez el yo personal, se configura en torno a la percepción o imagen que tenemos de nuestras capacidades internas, es decir de nuestras fortalezas o debilidades intelectuales, emocionales, ético-morales, así como también de nuestra identidad, pertenencia y de nuestro propio autoconcepto y autoestima.

Y finalmente el yo social, es la imagen que tenemos de nosotros mismos con relación a las características, habilidades y recursos que ponemos en funcionamiento en nuestras interacciones y relaciones con los demás. Así, por ejemplo, el yo social está constituido por la imagen que tenemos de nuestras habilidades sociales (comunicación, empatía, escucha, diálogo, asertividad, etc.) así como también de la calidad y profundidad de nuestras relaciones sociales (familiares, de amistad, entre colegas de profesión, entre vecinos, etc.). En el mismo sentido, el yo social se compone también de la percepción que tenemos de nuestra aceptación y reconocimiento de los demás; de nuestra identidad social y la conciencia de pertenecer a grupos; de nuestra capacidad de adaptación y flexibilidad en las relaciones con los demás; de nuestras habilidades para establecer contacto y mantener relaciones sociales, así como de nuestros deseos de ampliar o reducir nuestros círculos o redes de comunicación e interacción social.

El autoconcepto es pues un constructo psicológico extremadamente complejo compuesto por innumerables factores que a su vez se relacionan y se influyen entre sí. A lo cual hay que sumar los cambios que se producen como efecto de las experiencias de vida en las que continuamente estamos implicados. Pero a su vez, el autoconcepto se constituye también como efecto de nuestras expectativas y de nuestra capacidad para percibirnos lo más objetivamente posible. En este sentido las dimensiones físicas, personales y sociales del autoconcepto se conectan con el conocimiento que tenemos de nosotros que se puede concretar en la respuesta que damos a tres preguntas fundamentales: 1) Cómo pienso que soy; 2) Cómo pienso que me ven y 3) Cómo me gustaría ser. Gráficamente puede expresarse así:



3 Dimensiones del autoconcepto. Elaboración propia.

En cuanto a la autoestima, es como hemos dicho, la valoración que cada persona hace de sí misma basándose en su autoconcepto. Por tanto, no posee el carácter descriptivo del autoconcepto en cuanto que incluye y se centra en juicios de valor y emociones asociadas con el autoconcepto, como el respeto propio, la confianza, y el sentido de valía personal. Al igual que el autoconcepto, la autoestima se forma a partir de nuestras experiencias, la conciencia de nuestras fortalezas y debilidades, nuestros éxitos y fracasos, el juicio de los demás y las tendencias socioculturales dominantes que definen explícita e implícitamente el carácter social que se considera como normal.

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

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

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

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

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

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

1. **Vivir conscientemente**. Lo cual implica el ejercicio y el desarrollo de racionalidad, realismo, intuición y creatividad, además de independencia, flexibilidad y la habilidad para tratar los cambios. Exige también la conciencia de nuestros errores, es decir, aceptándolos y aprendiendo de ellos para mejorar nuestra conducta o nuestra tarea, lo cual implica también benevolencia y cooperación. (Branden, 2003).

2. **Aceptarse a sí mismo**. Las personas que no se aceptan a sí mismas viven continuamente peleando consigo mismas y son incapaces tanto de valorar sus logros, como de analizar con serenidad y equilibrio sus errores. Significa ser plenamente consciente de nuestros sentimientos, pensamientos, palabras y acciones: «*…Es nuestra disposición a experimentar en vez de a desautorizar cualesquiera hechos de nuestro ser en un momento particular, a pensar nuestros pensamientos, tener nuestros sentimientos, a estar presente a la realidad de nuestra conducta…*» (Branden, 2003, p. 112)

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

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

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

> *«…la timidez consistente en confinarme a mí mismo a un perpetuo segundo plano en el que todo lo que yo soy permanece oculto o frustrado para evitar el enfrentamiento con alguien cuyos valores son diferentes de los míos, o para complacer, aplacar o manipular a alguien, o simplemente para "estar en buena relación con alguien" La autoafirmación no significa beligerancia o agresividad inadecuada; no significa abrirse paso para ser el primero o pisar a los demás; no significa afirmar mis propios derechos siendo ciego o indiferente a los de todos los demás. Significa simplemente la disposición a valerme por mí mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a una negativa a falsear mi persona para agradar…»* (Branden, 2003, p.138).

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

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

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

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

Como puede observarse, la autoestima, además de ser un sentimiento de autopercepción extraordinariamente complejo, no puede reducirse a algo meramente circunstancial ligado a lo bien o a lo mal que nos sentimos en un determinado momento, sino más bien una actitud vital y permanente resultado de un proceso de autorreconocimiento, autoaceptación y confianza en uno mismo. Este proceso de construcción de la autoestima personal, con el tiempo se convierte en una actitud íntima que influye en la visión que tenemos de nosotros mismos, de nuestras relaciones interpersonales y en la forma en que afrontamos los retos y desafíos de nuestra vida diaria. Sin embargo, para que podamos valorarnos a nosotros mismos es necesario que dispongamos de un cierto nivel de desarrollo de nuestra conciencia, de nuestra capacidad de autorreflexión, o de ser capaces de mirar hacia nuestro interior y percibirnos, comprendernos, evaluarnos, respetarnos y aceptarnos con precisión. En suma, la autoestima es la capacidad de gustarnos como somos con todos los "puntos buenos" y "puntos malos" que poseemos. La autoestima está referida, por tanto, a la capacidad de aceptar nuestras fortalezas y cualidades positivas, así como nuestras debilidades, limitaciones y errores.

Cuando hablamos de autoestima, es sumamente importante considerar que la misma tiene necesariamente que ser equilibrada y lo más objetiva y precisa posible. Es necesario pues distinguir entre la autoestima desequilibrada por exceso (hiperautoestima-narcisismo) que como ya vimos es una característica de las personas tóxicas y la autoestima desequilibrada por defecto (hipoautoestima-inferioridad), rasgo bastante común en las personas tímidas, inseguras, ansiosas y con tendencia a los

pensamientos negativos. A su vez, al igual que distinguimos entre apego sano e insano, podemos distinguir también entre autoestima sana e insana (Roca, 2023).

2.1.1.- Autoestima sana e insana

La autoestima sana es aquella que nos proporciona vitalidad, seguridad en nosotros mismos, bienestar y equilibrio emocional a pesar de las dificultades que enfrentemos y sobre todo una autoconfianza que no procede de estímulos externos ya se trate de alabanzas y aprobaciones como de críticas y reprobaciones. A su vez la autoestima insana, es obviamente una autoestima desequilibrada, ya sea por exceso o por defecto y su base está en la percepción distorsionada, irracional, sesgada o estereotipada que tenemos de nosotros mismos y de los demás, lo cual acarrea o lleva consigo pensamientos, sentimientos y valoraciones negativas que generan malestar emocional e incluso trastornos psicológicos que afectan a nuestra salud mental.

Por defecto, la autoestima insana y baja generalmente produce:

- Sentimientos frecuentes de inseguridad y duda sobre las propias capacidades y habilidades para hacer frente a la vida, al trabajo y a las relaciones sociales.
- Tendencia a la crítica exagerada y severa de nosotros mismos, así como a las comparaciones con los demás poniendo siempre el foco en nuestros defectos y errores.
- Necesidad constante de aprobación y evaluación positiva de los demás, lo cual se expresa en dependencia emocional y en una incapacidad para reconocerse a sí mismo como una persona original, única y valiosa.
- Miedos infundados y vinculados al temor a ser rechazado, criticado o marginado por los demás, temores que conducen a evitar determinadas situaciones sociales y relaciones, o sencillamente a abstenerse de emprender nuevos proyectos y desafíos.
- Infravaloración personal totalizante o profunda creencia en que no somos dignos y merecedores de reconocimiento, amor, bienestar emocional e incluso de felicidad.

La autoestima insana por exceso es igualmente insana porque su base se encuentra en la percepción distorsionada y sesgada de sí mismo en cuanto que se sobrevaloran las cualidades propias y se minimizan los defectos y errores. Se trata pues de una autoestima inflada que no se corresponde con la visión equilibrada y armónica que proporciona la autoestima sana. Generalmente este tipo de autoestima insana se manifiesta en conductas como:

- Arrogancia o creencia irracional y exagerada en las propias cualidades que al ser sobrevaloradas conforman sentimientos y actitudes de superioridad con la correspondiente minusvaloración o menosprecio de las cualidades de los demás.
- Ausencia de empatía o incapacidad para reconocer, conectar y respetar las emociones, sentimientos y necesidades de los demás.
- Personalización defensiva o tendencia reactiva o hacer una cuestión personal de cualquier circunstancia o situación. Se trata de una especie de egocentrismo que reacciona de forma exagerada o desproporcionada ante cualquier declaración crítica de los demás interpretándola siempre como una agresión o un ataque a la propia persona.
- Deseos constantes de vigilar y controlar a los demás y todas las situaciones y contextos en que se desarrollan dichas situaciones. Todo con el fin de mantener la imagen de superioridad.
- Egoísmo. Además del egocentrismo que impide distinguir y confunde las emociones y sentimientos propios con lo que sucede realmente en las relaciones sociales, las personas con autoestima inflada, al ser carentes de empatía, acostumbran también a mostrarse poniendo siempre por delante los propios intereses, deseos y necesidades a expensas de las necesidades de los demás.

Para la psicóloga clínica Elia Roca (Roca, 2013), el concepto actual de autoestima ha cambiado mucho como consecuencia de los descubrimientos realizados gracias a diversas investigaciones. Un cambio que ha supuesto el abandono de las concepciones tradicionales de la autoestima que presuponían que el bienestar personal y emocional siempre estaba garantizado con la presencia de una alta autoestima. Sin embargo, se ha demostrado que la alta autoestima no está necesariamente ligada a la madurez, al equilibrio emocional y al establecimiento de relaciones interpersonales saludables:

> *«…la insistencia en promover la autoevaluación positiva —sin tener en cuenta el análisis realista de los propios fallos y limitaciones— no había mejorado los problemas que pretendía resolver y había creado otros. Por ejemplo, varios estudios mostraron un incremento de conductas agresivas en jóvenes, que se atribuyeron a fallos educativos como la sobreprotección, la falta de límites, la baja tolerancia a la frustración y el aumento de autoestima narcisista. Se demostró que algunas personas con alta autoestima, según los instrumentos de evaluación más utilizados, eran egocéntricas, arrogantes y prepotentes, con tendencia a distorsionar la realidad para hacerla coincidir con su autoimagen distorsionadamente positiva, a reaccionar con ira o violencia, y a dominar o subyugar a sus semejantes.»* (Roca, 2013, p. 137)

A partir de estos descubrimientos, de acuerdo con la psicóloga Elia Roca es necesario distinguir diversos tipos de autoestima (Roca, 2013).

2.1.2.- Autoestima óptima.

La autoestima óptima es un concepto elaborado por el psicólogo, profesor e investigador de la Universidad de Georgia, Michael Howard Kernis (1955-2009) que la define como aquella que:

> *«…implica sentimientos favorables de autoestima que surgen naturalmente al enfrentar con éxito los desafíos de la vida; el funcionamiento del yo central, verdadero y auténtico como fuente de insumo para las elecciones de comportamiento; y relaciones en las que uno es valorado por lo que es y no por lo que consigue. Se caracteriza por la ausencia relativa de actitud defensiva, es decir, estar dispuesto a divulgar comportamientos negativos o aspectos propios en ausencia de deseos excesivamente fuertes de agradar a los demás. Además, se caracteriza por sentimientos implícitos favorables de autoestima que se derivan de experiencias positivas que involucran las propias acciones. factores contextuales y relaciones interpersonales. Por otro lado, se caracteriza por una dependencia mínima, si es que la hay, de resultados o logros específicos (no es contingente), y su componente contextual no presenta fluctuaciones sustanciales (es estable) …»* (Kernis, 2003, p. 15).

La autoestima óptima es por tanto la que de forma efectiva nos ayuda a conseguir nuestras auténticas metas al mismo tiempo que mantiene un equilibrio emocional, un funcionamiento global e integrado de nuestra personalidad, así como unas relaciones sociales saludables. Una persona con autoestima óptima es capaz de conocerse a sí misma, de identificar sus metas y objetivos analizándolos de forma realista en el sentido de identificar también sus posibilidades, al mismo tiempo que es capaz también de prefigurar un plan, un programa o una secuencia de pasos para conseguir dichos objetivos o metas.

Este tipo de autoestima implica al menos la existencia de tres características presentes en la conducta de la persona que la posee (Roca, 2013):

1. No hacerla depender de factores o estímulos externos de aprobación o desaprobación social, como tampoco de los propios éxitos o fracasos.

2. Mantenimiento de relaciones interpersonales y sociales auténticas que son aquellas en las que las personas pueden mostrarse tal y como son, sin dobleces, disimulos, apariencias o necesidad de "quedar bien".

3. Estabilidad emocional en el sentido de que la autoestima se mantiene de forma regular con la misma intensidad y sin alteraciones durante largos periodos de tiempo.

A partir de este concepto elaborado por Kernis, hay necesariamente que aceptar que si un individuo muestra una autoestima alta no significa necesariamente que dicha autoestima sea óptima:

> *«…La alta autoestima puede reflejar sentimientos positivos de autoestima que, sin embargo, son frágiles y vulnerables a una amenaza, ya que están asociados con muchos tipos diferentes de estrategias de autoprotección o automejora (…) los investigadores han demostrado que los individuos con alta autoestima pueden enorgullecerse de sus éxitos ("Soy brillante"), pero negar la participación en sus fracasos ("Esa prueba fue estúpida"); menospreciar a los individuos que representan una amenaza para su sentido de valor (o el de su grupo); y crear obstáculos para el desempeño exitoso de modo que sus competencias parezcan especialmente notables en caso de que posteriormente tengan éxito de todos modos. Además, los individuos de alta autoestima cuyos egos se han visto amenazados se involucran en procesos de autorregulación desadaptativos (p. ej., tomar excesivos riesgos sobreestimando su competencia), que se traducen en disminuciones innecesarias del rendimiento…»* (Kernis, 2003, p. 3).

Para Michael Kernis, es necesario entonces distinguir entre lo que denomina autoestima óptima, segura y genuina, de la alta autoestima frágil y defensiva que se manifiesta en la exaltación pública de los éxitos propios y en la ocultación o minimización de los errores:

> *«…la alta autoestima genuina refleja la convergencia de los sentimientos positivos de uno mismo presentados públicamente y los sentimientos internos positivos de sí mismo que se tienen en privado. Sin las fuertes preocupaciones sobre la aceptación social que caracterizan a sus contrapartes defensivas, aquellos con una alta autoestima genuina se sienten menos amenazados por la información evaluativa negativa. Por lo tanto, una alta autoestima genuina puede considerarse una manifestación de una alta autoestima segura (…) el punto importante es que las tendencias de autopromoción son más pronunciadas entre los individuos de alta autoestima que son reacios a reconocer y reportar cualidades personales indeseables. Esta renuencia para informar sobre las cualidades personales comunes, pero indeseables, caracteriza una forma de alta autoestima frágil…»* (Kernis, 2003, p. 5).

Para Kernis (Roca, 2013) la autoestima frágil es aquella en la que los sentimientos y valoraciones positivas de un individuo hacia sí mismo son inestables y dependientes de las contingencias o avatares del contexto o de sus propios éxitos y fracasos. En este sentido, Kernis distingue cuatro tipos de autoestima frágil: «*…la defensiva-inflada, la contingente, la inestable y la discrepante*…». A su vez, la autoestima óptima y segura se manifiesta en cuatro formas: «*…la genuina, la verdadera, la estable y la congruente…*» (Roca, 2013, p. 139).

2.1.3.- Autoestima verdadera

El concepto de "*Autoestima verdadera*" ha sido elaborado a partir de la conocida "*Teoría de la autodeterminación*" de Ryan y Deci (Ryan; Deci, 2000), de la que ya hablamos en el segundo volumen de esta colección al estudiar la motivación como función ejecutiva. Para estos autores, todas las personas

tienen tres necesidades básicas que deben satisfacer para gozar de motivación intrínseca, de bienestar emocional y de autoestima: necesidad de sentirse competente; necesidad de autonomía y/o de autodeterminación y necesidad de sentirse reconocido y mantener relaciones sociales positivas y enriquecedoras para el propio desarrollo.

A partir de estas necesidades, la psicóloga Elia Roca nos dice que la autoestima verdadera es aquella que se basa y se funda en sentimientos positivos hacia uno mismo bien cimentados y seguros que nacen a partir de metas auténticas y autodeterminadas y cuyas características son básicamente las siguientes:

- *«…Está vinculada a la autodeterminación, que incluye conocerse uno mismo y funcionar autónomamente, de acuerdo con las verdaderas necesidades e intereses personales.*
- *La autoevaluación positiva que la sustenta es realista, no está inflada, ni es inmerecida.*
- *Su formación se facilita con la consideración positiva incondicional, aportada por los cuidadores en la infancia, o por otras personas en cualquier etapa de la vida.*
- *Surge como resultado de tener satisfechas las necesidades básicas de autonomía, competencia y relaciones.*
- *Se desarrolla en la medida en que las propias acciones son autodeterminadas y congruentes con el verdadero yo nuclear, más que ser un reflejo de demandas externas o internalizadas.*
- *Favorece la autenticidad y el desarrollo de potencialidades, ya que su poseedor no se siente obligado a cumplimentar contingencias de autoestima y puede actuar según sus propios valores intrínsecos.*
- *Refleja sentimientos de autovalía seguros, que no dependen de la obtención de resultados específicos y que no requieren de constante validación, porque no son fácilmente vulnerables.*
- *Implica superar la necesidad de aprobación, de logros o de cualquier cosa que una persona crea que debe ser o hacer para mantener sus sentimientos de valía, ya que esos esfuerzos solo consiguen mantenerla más centrada en lo externo, dificultando así el contacto consigo misma y el desarrollo de su autonomía…»* (Roca, 2013, p. 147)

De las características anteriores expresadas por la psicóloga Elia Roca, puede inferirse que todas ellas, además de estar fundadas en la "*Teoría de la autodeterminación*" de Richard Ryan y Edward Deci (Ryan; Deci, 2000) están basadas también en el concepto de "*autenticidad*" o de "*personas auténticas*" formulado por Carl Rogers en su universal obra "*El proceso de convertirse en persona*" (Rogers, 1989). Un concepto de trascendental importancia, no solo para conseguir y desarrollar una autoestima óptima, genuina, segura y verdadera sino sobre todo para alcanzar mayores y mejores niveles de desarrollo personal y de nuestra propia conciencia. Así pues, las personas auténticas son para Carl Rogers las que presentan las siguientes características:

1. Se expresan y manifiestan y muestran tal y como son, sin máscaras e imágenes falsas, haciéndose por tanto más sinceras, transparentes y congruentes con sus pensamientos, sentimientos, palabras y acciones. Reconocen en sí mismas y en los demás que todo ser humano es único, genuino, singular, especial y que por tanto no puede ser comparable, homologable o sustituible por otro.
2. Abandonan y dejan de sentir "los debería", las imposiciones sociales y culturales normalizadas o las rutinas sociales protocolarias que impiden su creatividad y su desarrollo personal. Descubren así las atribuciones emocionales de los demás y sus propias atribuciones, así como sus propios pensamientos irracionales y de autoengaño, comprendiendo que los atributos no son los que definen la naturaleza esencial de su ser o de su yo profundo.
3. No satisfacen las expectativas o dejan de prestar atención y comportarse como los demás esperan de ellas. Abandonan cualquier conducta dirigida a dar cumplimiento a las imposiciones y las opiniones de los demás, ya que éstas no deben afectar al equilibrio de su autoestima.

4. Se dan cuenta de que cualquier ser humano es valioso e importante por sí mismo y no como medio para satisfacer las necesidades de los demás. Asumen, participan y se comprometen con el principio ético universal de que todos los seres humanos somos libres e iguales en dignidad y derechos. Adoptan actitudes u conductas coherentes tanto en el sentido de no tener que satisfacer continuamente las expectativas de los demás para sentirse alabados y reconocidos, como en el de utilizarlas para establecer vínculos patógenos de apego y dependencia.
5. Son capaces de autodirigirse sin necesidad de guías, maestros, sacerdotes, gurús o supuestas normas morales. Manejan y dirigen su propia vida buscando aquello que satisface sus genuinas necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, así como su vocación y su original proceso de autorrealización.
6. Se perciben y se sienten permanentemente en proceso, como un caminante o un peregrino que lentamente, paso a paso y sin obsesionarse en la meta, ni en los resultados, va desarrollando y descubriendo sus talentos y potencialidades, tomando conciencia de que cada acontecimiento, ya sea placentero o doloroso, es una lección y cada persona un maestro.
7. Descubren y comprenden la complejidad de su persona y de la condición humana, percibiendo las dificultades y obstáculos que se oponen o dificultan su desarrollo, tomando conciencia de estas, ya sean estas de origen externo o interno, pero sin abandonar nunca una fe y una esperanza básica en las posibilidades de superación y mejora. Disponen pues de estrategias eficaces de pensamiento crítico y autocrítico, pero sobre todo de esperanza.
8. Son por naturaleza personas abiertas, flexibles y muy conscientes de su situación personal y de su contexto. Se abren a la experiencia, a la vida, desechando temores y miedos, aceptando lo que descubren en su interior. Reconocen e identifican sus sentimientos e intentan percibir continuamente la congruencia entre sentimientos, pensamientos, palabras y acciones.
9. Se aceptan a sí mismas y a los demás tal y como son. No prejuzgan, ni juzgan y de la misma forma que se analizan a sí mismas sin autocondenarse, aceptan incondicionalmente y sin evaluación a los demás. Son personas extraordinariamente dotadas para la empatía y la comprensión humana.
10. Al confiar plenamente en sí mismas y obtener energía vital de su propio interior, activan, generan y producen fuentes, espacios y procesos dirigidos a trascender su propia situación externa e interna y, reconociendo que la llave de su existir es su capacidad de cambiar y autotransformarse.

2.1.4.- Amor y autoestima

Sobre el amor como sentimiento, capacidad o facultad humana que permite establecer vínculos sociales, crear vida y dar un sentido a la misma, se han escrito y se siguen escribiendo toneladas de contenidos en todos los formatos, ya sean textos, fotos, vídeos o músicas. Contenidos que van desde lo más prosaico y vulgar de los numerosos consultorios amorosos y sexuales, hasta los tratados más enjundiosos acerca de esta emoción humana universal, sin olvidar las joyas más sublimes de la Literatura Universal o las canciones que han hecho y hacen la delicia de tantísimas personas.

No, no, ni los asuntos amorosos con toda su carga de emociones positivas y negativas, como tampoco ese romanticismo del enamoramiento erótico han pasado de moda. El amor pues, sigue estando de moda y especialmente todas las variedades de amor erótico. Sin embargo, el problema social del amor es precisamente ese, que es una moda necesaria para estar bien, divertirse y gozar de compañía y placeres. O, dicho de otra manera, es una moda que vende, es decir, un producto mercantil más de la infinita producción de objetos de consumo para satisfacer la insaciable tendencia humana a tragarlo y devorarlo todo.

Hoy existen numerosas agencias de contactos matrimoniales o de parejas, que, con un simple clic en nuestros teléfonos móviles, nos hacen el perfil más adecuado para que podamos “vender” nuestra personalidad o podamos “comprar” personalidades ajenas, con lo cual se pone de manifiesto, que al igual que la fuerza de trabajo es realmente una mercancía intercambiable, nuestra personalidad también lo es. Todo es cuestión de acudir al mercado específico adecuado y someterse a la famosa ley de la oferta

y la demanda. Y es que las relaciones sociales de nuestro contexto cercano y lejano se han hecho más suaves, más lejanas, más intercambiables, más imaginarias, más telemáticas y por supuesto, más superficiales.

Hoy, al parecer, las relaciones humanas significativas y relevantes en las que dos o más seres humanos pueden aprender unos de otros mediante una placentera conversación en vivo y en directo, es algo que ha pasado a segundo o tercer nivel de importancia. Hoy las relaciones están reguladas, inducidas y establecidas mediante eso que llamamos "redes sociales" que obviamente al ser virtuales, de auténticamente sociales no tienen nada. Todo es válido en el mundillo de estas redes y si bien pueden representar un avance para que cualquier individuo pueda expresar o decir lo que quiera, sin duda alguna representan también un gran retroceso, no solo porque disminuyen los encuentros físicos cara a cara, sino también porque cualquier tontería, barbaridad, falsedad, ridiculez o cualquier opinión vertida por esos canales (WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram…) tiene igual valor que la expresada con argumentos, fundamentos racionales y avalada por las ciencias.

Bastaría una sencilla observación superficial de nuestras relaciones sociales para darnos cuenta de que nuestros vínculos han perdido aquella solidez fundada en responsabilidades y compromisos duraderos de antaño. Vivimos, como nos señala Zygmunt Bauman en sociedades líquidas en las que todo se ha hecho cambiante, caduco y en las que cada día es más difícil mantener relaciones sociales duraderas, (Bauman, 2003) algo que puede fácilmente comprobarse tanto en la caducidad de los trabajos como en la transitoriedad de las relaciones amorosas o en las transformaciones que han sufrido las instituciones sociales de acogida como la familia.

Pareciera que el motor de nuestras relaciones sociales es el cambio continuo independientemente de que seamos conscientes o no de los contenidos y las consecuencias de ese cambio. Confundimos nuestros deseos, cada vez más modelados e inducidos por el mercado y la industria de la conciencia, con el amor. Confundimos igualmente la excitación resultante de nuestros impulsos sexuales, o el interés individual por conseguir algo de los demás, con el compromiso consciente y responsable que implica toda relación amorosa. Y finalmente el resultado no puede ser más tóxico para nuestro equilibrio mental:

> *«…Todas las formas de relaciones íntimas en boga llevan la misma máscara de falsa felicidad que en otro tiempo llevó el amor marital y luego el amor libre (…) A medida que nos acercamos para observar y retiramos la máscara, nos encontramos con anhelos insatisfechos, nervios destrozados, amores desengañados, heridas, miedos, soledad, hipocresía, egoísmo y repetición compulsiva (…) El rendimiento ha reemplazado al éxtasis, lo físico está de moda, lo metafísico no (…) Abstinencia, monogamia y promiscuidad están alejadas por igual de la libre vida de la sensualidad que ninguno de nosotros conoce…»* (Bauman, 2005, p. 69).

En paralelo a estos procesos de búsqueda de relaciones íntimas falsamente felices en las que somos incapaces de mostrar nuestro ser más auténtico, surgen también lo que Bauman ha denominado "*relaciones de bolsillo*" que son aquellas que se guardan en el bolsillo para poder sacarlas cuando nos interesen. Unas relaciones cuyas características, entre otras, son la inmediatez alejada de cualquier emoción que pueda significar compromiso o responsabilidad duradera y por supuesto un frío y exacto cálculo de previsiones que rechazando toda veleidad de apego o dependencia nos permita en cualquier momento disponer de esa relación para nuestro beneficio. En definitiva, se trata de relaciones que deben conservarse solo y exclusivamente pensando en cuando nos pueden resultar útiles y si después de varias experiencias o encuentros, las evaluamos como inservibles para nuestros secretos e inconfesables beneficios, pues nos desprendemos de ellas. Se trata sin duda, de relaciones de usar y tirar. (Bauman, 2005).

En este punto no podemos evitar dejar aquí otra cita de extraordinaria vigencia en la que Erich Fromm denuncia la vacuidad, superficialidad y evanescencia de nuestras relaciones amorosas y sociales:

> *«…El hombre moderno está actualmente muy cerca de la imagen que Huxley describe en Un mundo feliz: bien alimentado, bien vestido, sexualmente satisfecho, y no obstante sin yo, sin contacto alguno, salvo el más superficial, con sus semejantes (…) Divertirse significa la satisfacción de consumir y asimilar artículos, espectáculos, comida, bebidas, cigarrillos, gente, conferencias, libros, películas; todo se consume, se traga. El mundo es un enorme objeto de nuestro apetito, una gran manzana, una gran botella, un enorme pecho; todos succionamos, los eternamente expectantes, los esperanzados -y los eternamente desilusionados-. Nuestro carácter está equipado para intercambiar y recibir, para traficar y consumir; todo, tanto los objetos materiales, como los espirituales, se convierten en objeto de intercambio y de consumo…»* (Fromm, 1969, p. 40).

Así pues, no habría más que echar una mirada a nuestro escenario planetario para darnos cuenta, de que el amor, aunque esté de moda y "venda", no es precisamente algo que fundamente y atraviese nuestras relaciones, como tampoco una actividad dominante en todas nuestras sociedades. Sin embargo, no hay ningún ser humano que desconozca la experiencia de ser amado y amar. Da igual que nos dediquemos a la guerra o a destrozar la vida en el Planeta. Da igual que nos acostumbremos a la corrupción política, a la mentira, a la ganancia o incluso a la violencia, al crimen y a la explotación porque lo cierto es que hasta el más abyecto y cruel de los seres humanos tiene, guarda o reserva un espacio privado para el amor ya sea familiar, de pareja e incluso a Dios.

Por otro lado, aunque hay miles y miles de tratados y recomendaciones sobre el significado y el aprendizaje del amor, lo cierto es que nadie puede enseñar a nadie a amar, porque amar como muy bien nos enseña Erich Fromm es antes que nada una experiencia personal que procede de la actividad o de la praxis, como diría Paulo Freire, ya sea procedente de los demás o de nosotros mismos. Es indudable pues que el amor es un fenómeno o una actividad humana universal presente en todas las civilizaciones y culturas y que, por tanto, forma parte fundamental y transversal de la condición humana.

Ningún ser humano puede vivir sin amor ya sea dándolo, recibiéndolo o ambas acciones a la vez. Ningún ser humano puede considerarse mínimamente equilibrado o sano mentalmente si no está de algún modo enamorado, ya sea de una persona o de varias, de una profesión, de una idea, de una causa, de un proyecto o de cualquier otra cosa. Esta es la razón por la que no podremos jamás entender ni aceptar, como esta actividad y esta experiencia humana ha estado marginada y continúa estándolo de nuestras instituciones educativas y escolares. Y es que en las disciplinas escolares que nos han disciplinado para aceptar una determinada forma de concebir el conocimiento, el mundo y la vida, el asunto del amor no es ni una competencia educativa ni por supuesto curricular, como tampoco un asunto que deba trabajarse en las escuelas. No queremos decir con esto, claro está, que haya que colocar una nueva disciplina de amor en el curriculum y en los horarios escolares dado que el amor es una experiencia personal. Lo que queremos decir es que si en nuestros espacios escolares o educativos, en nuestras relaciones con nuestros compañeros de profesión y en nuestras relaciones con el alumnado no contemplamos la actividad amorosa como ejercicio indispensable para desarrollar nuestra actividad educadora o formadora, a lo sumo lo que llegaremos a conseguir será domesticar o domar. Y si nuestra actividad formadora y educadora consiste en domar y domesticar, obtendremos necesariamente lo que sembramos, es decir alumnos destinados al rebaño de la pasividad, la conformidad, el consumismo, la enajenación y la infelicidad.

Lo dicho nos sirve pues para afirmar que si bien es la práctica del amor la que produce amor, esto significa también que dicha práctica debe ser objeto de análisis crítico y de conocimiento y por tanto estudiar el amor para comprender que su práctica es inseparable de las condiciones materiales, sociales, culturales, económicas y políticas de existencia humana.

A nuestro juicio, el gran valor o mérito de la obra "*El arte de amar*" de Erich Fromm, no es tanto su extraordinaria capacidad para mostrarnos de forma clara y sencilla los diferentes tipos de amor, sus componentes y los factores que hacen posible su desintegración en nuestra sociedad, sino sobre todo su

visión acerca de que el amor es inseparable de las condiciones materiales y sociales que lo hacen posible y que por tanto capitalismo y amor son incompatibles y antagónicos:

> *«…El principio sobre el que se basa la sociedad capitalista y el principio del amor son incompatibles (…) La gente capaz de amar, en el sistema actual, constituye por fuerza la excepción; el amor es inevitablemente un fenómeno marginal en la sociedad occidental contemporánea. No tanto porque las múltiples ocupaciones no permiten una actitud amorosa, sino porque el espíritu de una sociedad dedicada a la producción y ávida de artículos es tal que sólo el no conformista puede defenderse de ella con éxito. Los que se preocupan seriamente por el amor como única respuesta racional al problema de la existencia humana deben, entonces, llegar a la conclusión de que para que el amor se convierta en un fenómeno social y no en una excepción individualista y marginal, nuestra estructura social necesita cambios importantes y radicales…»* (Fromm, 1969, p. 60-61)

Pero, además, Erich Fromm nos recuerda que el amor auténtico se basa en el precepto evangélico de "*Ama a tu prójimo como a ti mismo*", es decir:

> *«…el amor es una actitud que es la misma hacia todos los objetos, incluyéndome a mí mismo (…) debemos destacar la falacia lógica que implica la noción de que el amor a los demás y el amor a uno mismo se excluyen recíprocamente. Si es una virtud amar al prójimo como a uno mismo, debe serlo también -y no un vicio- que me ame a mí mismo, puesto que también yo soy un ser humano (…) La idea expresada en el bíblico "Ama a tu prójimo como a ti mismo", implica que el respeto por la propia integridad y unicidad, el amor y la comprensión del propio sí mismo, no pueden separarse del respeto, el amor y la comprensión del otro individuo. El amor a sí mismo está inseparablemente ligado al amor a cualquier otro ser. La afirmación de la vida, felicidad, crecimiento y libertad propios está arraigada en la propia capacidad de amar, esto es, en el cuidado, el respeto, la responsabilidad y el conocimiento. Si un individuo es capaz de amar productivamente, también se ama a sí mismo; si sólo ama a los demás, no puede amar en absoluto…»* (Fromm, 1969, p. 27-29)

A partir de esta unidad entre el amor a los demás y el amor a sí mismo de la que nos habla Fromm, resulta claro que la autoestima no debe entenderse exclusivamente como la capacidad para sentirse bien o gozar de bienestar emocional como individuos. Si la autoestima es algo solamente destinado a gozar individualmente de felicidad y bienestar emocional, estamos ignorando y menoscabando nuestra capacidad de amar. O, dicho de otra manera: si nuestra autoestima impide, dificulta el desarrollo del amor en sentido amplio o no es capaz de extender y ampliar nuestra capacidad de dar, cuidar, respetar, conocer, comprender y ayudar a los demás de forma incondicional, estaremos fomentando una autoestima insana e inauténtica.

Por otro lado, no podemos olvidar que, antes que nada, somos seres relacionales, seres de afectos, de vínculos y, por tanto, como señala Branden, las personas con autoestima se caracterizan por su integridad moral, es decir, son capaces de posponer sus deseos individuales de bienestar emocional o de tranquilidad sobre los imperativos y exigencias éticas procedentes de nuestras vinculaciones sociales (Branden, 2003). No puede entenderse pues la autoestima sin vinculación a principios éticos de carácter universal que nos obligan muchas veces a hacer aquello que nos puede generar intranquilidad o malestar emocional. No basta pues con que el docente disponga de una autoestima equilibrada. Necesariamente esta deberá estar asociada al imperativo moral de ayudar y servir permanentemente, en todo momento y en todo lugar a sus alumnos.

2.2.- Problemas que ocasiona una autoestima deficitaria

La autoestima se desarrolla principalmente durante la infancia y la adolescencia, etapas clave en las que las experiencias personales, las relaciones con figuras significativas (como padres, maestros y compañeros) y el entorno cultural juegan un papel central. Entre los factores principales que influyen en su formación se encuentran:

- **Experiencias educativas tempranas:** Críticas constantes, rechazo, abandono, abuso emocional, físico o negligencia producen por lo general una distorsión del autoconcepto o la imagen que se tiene de sí mismo al mismo tiempo que una percepción y una valoración negativa. Aquí obviamente, tienen una extraordinaria influencia los estilos de crianza de los padres o cuidadores, así como de los educadores de la infancia y la adolescencia.

- **Comparaciones sociales:** La comparación frecuente con otras personas, sobre todo en contextos donde se refuerzan estándares poco realistas, afecta la valoración personal. En este punto, tienen también una poderosa influencia los padres, cuidadores y profesores, especialmente cuando se fomentan estilos de enseñanza competitivos basados en rankings y enfocados exclusivamente en unas determinadas habilidades sin contemplar todas las dimensiones del desarrollo personal y social.

- **Expectativas poco realistas:** La presión de cumplir con expectativas altas por parte de padres, figuras de autoridad, la escuela o la sociedad, en las que se desconsideran las posibilidades y limitaciones reales para conseguir determinados objetivos o metas, desencadenan con frecuencia pensamientos negativos acerca de sí mismo, que, al ser aceptados sin reflexión crítica, terminan por convertirse en pensamientos irracionales o errores cognitivos dando lugar a estados depresivos.

En cualquier caso, la baja autoestima no tiene una única causa, sino que suele ser resultado de una interacción compleja de factores externos e internos. Entre los factores externos, sin duda alguna destacan los estilos educativos y de crianza de padres y educadores, sin olvidar el impacto cultural y mediático de los estándares de belleza, éxito y felicidad promovidos por los medios de comunicación, así como las relaciones sociales tóxicas. De entre los factores internos, además de una alta sensibilidad a las críticas, o un miedo manifiesto y obsesivo a ser desaprobado o desautorizado, el más importante de todos es el estilo cognitivo, o la forma en que procesamos la información procedente del exterior y el impacto que esta tiene en la valoración personal. En este punto, es necesario destacar la aportación realizada por el prestigioso psiquiatra Aaron Beck, creador del denominado «*Modelo cognitivo de la depresión*», un modelo que realizó y desarrolló a partir de numerosas observaciones e investigaciones sistemáticas y experimentales con pacientes depresivos, del cual surgió lo que se conoce hoy en Psiquiatría y Psicología como «*Terapia cognitiva conductual*» (Beck et. al., 2005).

Este modelo propone tres conceptos clave que están íntimamente relacionados con la autoestima y que explican el origen y las causas de la depresión, conceptos que son: (1) la tríada cognitiva, (2) los esquemas, y (3) los errores cognitivos (errores en el procesamiento de la información), conceptos que ya desarrollamos en el volumen anterior de esta colección pero que reiteramos aquí dada su trascendental importancia

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

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

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

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

Así pues, los problemas que ocasiona una autoestima deficitaria son de muy diversa índole y en general se expresan en conductas ansiosas, de inferioridad y negatividad dado que no se dispone de suficientes dosis de confianza en sí mismo y esto entorpece y obstaculiza no solo nuestro desarrollo emocional, sino también y sobre todo nuestras relaciones sociales, limitando así todas nuestras posibilidades de autorrealización personal y profesional. En los casos más graves la baja autoestima o deficitaria desemboca en depresión o en estados anímicos incapacitantes.

En general podemos decir que los problemas personales y sociales que ocasiona una autoestima deficitaria persistente son de cinco tipos: de motivación, de vinculación, de singularidad, de poder y de modelos de referencia significativos. (Clark et. al.; 1993).

2.2.1.- Problemas de motivación

Son aquellos que obstaculizan o impiden a las personas encontrar motivos, razones y argumentos, no solo para diseñar planes, proyectos y programas, sino también para ejecutarlos y mantener el esfuerzo. Las personas con baja autoestima a menudo presentan conductas de cansancio, desgana, de intolerancia a la frustración y baja capacidad para secuenciar y mediatizar los deseos. Los problemas más comunes de este tipo de personas suelen ser problemas de:

1. **Atribución causal**. La atribución causal es el modo con el que las personas situamos, identificamos o atribuimos las causas de un determinado acontecimiento, hecho o decisión, ya sea personal o de los demás. En los procesos de atribución causal se suelen cometer diversos tipos de errores como son

   - Error de atribución. Cuando atribuimos los fenómenos a causas equivocadas, erróneas o falsas. Así, por ejemplo, es bastante común atribuir las causas de una conducta a factores exclusivamente internos e individuales, ignorando los factores externos y del contexto. También es su contrario: creer que el fracaso o el éxito de nuestros proyectos y tareas es exclusivamente debido a factores externos o a los demás. Por lo general, las personas con baja autoestima se autoculpabilizan, autocastigan y autocondenan, entrando en estados de minusvaloración y desprecio de sí mismos. O en sentido contrario, se sienten víctimas de los demás o de una situación que supuestamente no pueden controlar.

   - Falsa singularidad. Cuando las personas creen que son “especiales” y adoptan creencias bien de menosprecio o de sobrevaloración de sí mismas. Las personas con baja autoestima son incapaces de enfrentarse a una autoevaluación o a reflexionar con serenidad y objetividad sobre lo que sienten, piensan, hacen y dicen. Además, tienen mucho miedo y preocupación por las valoraciones y opiniones que expresan de ellas los demás. Por lo general se trata de personas que reclaman con mucha frecuencia de los que le rodean, atención, escucha, respeto y cariño, reclamaciones que por lo general son incoherentes con su actitudes y conducta habitual.

   - Egocentrismo. Tendencia a creer que tanto los logros individuales como los colectivos se deben exclusiva o principalmente a nuestra intervención, minusvalorando así las aportaciones de los demás. Se trata de personas que acostumbran a recordar

constantemente su participación en aquellas tareas o proyectos colectivos reclamando un protagonismo inexistente.

- Sesgo favorable al yo. Cuando las personas atribuyen los éxitos de cualquier empresa o proyecto colectivo a sus supuestas cualidades internas y al mismo tiempo atribuyen el fracaso a las cualidades de los demás. O también a la inversa: atribuir el éxito a cualidades de los demás y los fracasos a las cualidades propias.

2. **Locus de control**. El locus de control se refiere a la percepción que tiene una persona sobre dónde se localiza el agente causal de los sucesos de su vida diaria. Es el grado en que una persona percibe, si las causas de sus actos, situaciones y dificultades obedecen a factores externos o internos de su persona. Los individuos de locus de control externo atribuyen los problemas de su vida o de su trabajo y relaciones a los demás estando incapacitados para asumir retos y responsabilidades. Por el contrario, los individuos con locus de control interno no solo asumen retos y hacen apuestas, sino que además se disponen a aportar su esfuerzo y su trabajo en la consecución de sus metas. Las personas con baja autoestima son por lo general de locus de control externo.

3. **Indefensión aprendida**. Es la sensación o la creencia personal de no tener la capacidad de hacer nada o de conseguir una meta establecida. Esta creencia les induce a adoptar actitudes de pasividad o indolencia ante cualquier emprendimiento o proyecto, aunque existan posibilidades reales de obtener éxito en ellos. Las personas con baja autoestima presentan también sentimientos de inferioridad que lo incapacitan para asumir cualquier tipo de responsabilidad.

2.2.2.- Problemas de vinculación

Los problemas de vinculación son aquellos que se presentan como consecuencia de la incapacidad para mantener relaciones sociales sólidas, confiables y amistosas. Se deben por lo común a un sentimiento de inferioridad o a una baja autoestima que impide a las personas tener o mantener amigos o entablar nuevas amistades. O también al hecho de una profunda desconfianza en los demás que les impide pedir ayuda o apoyarse en otros. Básicamente estos problemas son:

1. **Timidez.** La timidez es el sentimiento de inferioridad relativo al trato con los demás y específicamente se caracteriza por rasgos como los siguientes:

   - Reacciones y sentimientos de temor, miedo y ansiedad o sencillamente expectativas negativas para establecer comunicación y relaciones con las demás personas.

   - Escasos recursos para conocer las características y las necesidades de los demás o dificultades para conectar e interpretar los sentimientos, expresiones y deseos de los demás.

   - Tendencia a la inhibición, a la pasividad en las relaciones sociales, a pasar desapercibido, a huir de situaciones en la que se tengan que afrontar y defender públicamente los propios deseos y aspiraciones.

   - Tendencia a la soledad y al aislamiento, generalmente asociadas a sentimientos de autonegación y desconfianza en sí mismo: miedo a no salir airoso, fortalecido o estimulado en las relaciones sociales y sobre todo a causar una mala impresión en los demás.

   - Desconfianza en los demás y tendencia a percibirlos como una amenaza para su persona o como una fuente hipotética de agresión.

2. **Hostiligenia.** La hostiligenia es un sentimiento y también una actitud en la que se combinan la desconfianza, la suspicacia, el orgullo y el pensamiento negativo de los demás, que a su vez se relacionan con una actitud de victimismo. Se trata de conductas que se manifiestan hostiles hacia los demás. Conductas que se manifiestan bien en retraimiento y aislamiento e incluso en actitudes agresivas hacia los otros. Las personas con baja autoestima al atribuir a los demás la

causa de todos sus males, adoptan con frecuencia actitudes de huida o ataque, como si realmente los otros constituyesen una fuente de peligro.

3. **Complacer.** Las conductas complacientes se manifiestan en aquellas personas incapaces de decir no por miedo a las respuestas que puedan recibir de los demás. Se trata de personas con muy baja capacidad de asertividad o incapaces de reivindicar sus derechos y su propia dignidad.

2.2.3.- Problemas de singularidad

Los problemas de singularidad son aquellos que se presentan como consecuencia de sentirse especiales o únicos en el mundo, considerándose por tanto merecedores de estima, aplausos y honores. Básicamente estos problemas que tienen mucho que ver con actitudes de soberbia, vanidad, egocentrismo y narcisismo, son los siguientes:

1. **Rigorismo**. La actitud consistente en considerar los preceptos, normas, reglas y criterios como absolutos y universales. Lo practican aquellas personas incapaces de introducir cambios en su vida personal o laboral o también aquellas que anteponen "la letra de la ley" al "espíritu de la ley". Son por tanto incapaces de adaptación, autonomía y flexibilidad ante las condiciones de los contextos y aquellas circunstancias que aconsejan matizar el cumplimiento o la interpretación de determinadas normas. El rigorismo es una práctica habitual de las religiones fundamentalistas y de aquellas ideologías que intentan imponer una determinada concepción del mundo y de la realidad a toda la sociedad. Por lo general son personas que se automortifican y autoflagelan cuando comprueban que han incumplido o no han dado de forma precisa y satisfactoria una respuesta coherente a una norma o prescripción. El rigorismo no debe confundirse nunca con el rigor. Mientras que el rigor es la expresión de la coherencia entre los medios y los fines para una determinada acción o emprendimiento y por tanto exige de la persona que lo muestra un esfuerzo mantenido por adaptarse a las situaciones con el fin de mejorar procesos y resultados, el rigorismo es incapaz de adaptación generando además conductas de severidad e incluso maltrato a los demás.

2. **Perfeccionismo**. El perfeccionismo es la creencia y la actitud orientada a la realización de tareas, proyectos, actividades y emprendimientos de forma perfecta, impecable e intachable. Las personas perfeccionistas, dada su obsesión por llegar a las más altas cotas de perfección en su trabajo y en su vida, acostumbran a sufrir de ansiedad crónica y un temor permanente al juicio de los demás. En este sentido se esfuerzan muchísimo en cumplir las expectativas de los demás que han interiorizado como suyas propias, ignorando que en la base de su conducta está el íntimo deseo de ser admirado, reconocido y aplaudido. Se trata de personas a las que resulta difícil, no solo aceptar las evaluaciones de los demás, sino también terminar muchos de sus proyectos dejándolos para otra ocasión (procastinación). Son personas que se exigen muchísimo a sí mismas y tienen una escasa capacidad para comprender la complejidad de las situaciones a las que se enfrentan, así como para identificar sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Aunque no necesariamente las personas con baja autoestima presentan comportamientos perfeccionistas, todas las que lo manifiestan adolecen de una falta de objetividad y equilibrio en su autoconcepto, tendiendo más a verse en relación con lo que los demás esperan de ella y a como les gustaría ser, más que a como realmente son. Las actitudes perfeccionistas se aprenden generalmente en la familia y también en la escuela, siendo el resultado de la combinación entre la conducta autoritaria y rigorista de los educadores y el amor condicional que mediante premios, castigos y supresiones de afecto obtienen la sumisión y la obediencia absoluta de los educandos.

3. **Hipersensibilidad emocional**. Las personas hipersensibles emocionalmente son aquellas que muestran "re-acciones" emocionales exageradas o desproporcionadas ante situaciones que objetivamente son naturales, normales o tolerables. Están por tanto incapacitadas para "accionar", es decir, para dar una respuesta coherente, medida y adecuada a aquellas situaciones en las que está implicada. De este modo acostumbran a reaccionar con llanto, risa inmotivada o expresiones de asombro, sorpresa, preocupación y temor. Por lo general son muy susceptibles a cualquier cambio que se presente en las situaciones en las que participan tendiendo a convertir

todos los sucesos en una cuestión personal, sintiéndose así agredidas, maltratadas o heridas sin ningún fundamento objetivo y verificable.

2.2.4.- Problemas de poder

Los problemas de poder son básicamente relativos a la necesidad que tienen muchas personas de tener capacidad objetiva para influir o determinar el comportamiento de los demás. O también en la necesidad de ocupar posiciones sociales de mando y superioridad por las que se garantizan la obediencia de los subordinados. En los casos más extremos se trata de individuos con una ambición absolutamente desmedida que utilizan todos los procedimientos posibles, aunque sean contrarios a la ética, para hacer valer y cumplir sus deseos. No hay que olvidar que el poder es un fenómeno humano y social que, aunque se quiera ocultar, pone siempre de manifiesto una situación subyacente y objetiva desigualdad.

Aunque obviamente los problemas de poder son prácticamente inabarcables dado que el poder está siempre presente y actuante de forma manifiesta u oculta, tanto en la conducta humana, como en todo tipo de grupos, organizaciones e instituciones, en relación con la autoestima, los problemas de poder presentan al menos tres tipos de comportamientos.

1. **Testarudez**. Una persona testaruda es aquella que mantiene de forma continua e inmutable, pensamientos rígidos, dogmáticos y a menudo carentes de fundamentos objetivables. Las personas testarudas se manifiestan por su obstinación y persistencia en el mantenimiento de creencias que consideran absolutas e inmutables, expresando a menudo conductas iracundas, agresivas e intolerantes. Por lo general se trata de personas con un profundo miedo a ser criticadas, cuestionadas o desveladas en la irracionalidad de sus pensamientos y opiniones, adoptando casi siempre comportamientos de huida o de ataque. O bien se repliegan para continuar su obstinación en otra ocasión, lo cual manifiesta que guardan rencores y sufrimientos ante supuestas heridas a su ego, o bien atacan directamente a sus interlocutores. Se trata por tanto de personas con baja autoestima que reclaman continuamente atención y escucha además de un intenso egocentrismo que los lleva a obsesionarse con el deseo de llevar siempre la razón. La forma más extrema de testarudez es el denominado por el DSM-V, "*Trastorno negativista desafiante*" que se manifiesta por conductas irritables, de intenso enojo e iracundas. Esto los lleva a desobedecer cualquier tipo de figura de autoridad y a discutir permanentemente cualquier opinión de los demás. En cualquier caso, la conducta de testarudez va asociada a una especie de actitud de autodefensa ante lo que supuestamente se consideran actitudes y pensamientos negativos de los demás hacia su persona.

2. **Rigidez**. Las personas que manifiestan conductas de rigidez son aquellas que no admiten otras perspectivas y visiones de la realidad o de cualquier acontecimiento de esta. En consecuencia, se niegan con obstinación a los cambios y a considerar otros puntos de vista. Son por tanto muy proclives a experimentar sentimientos de decepción, frustración, incomprensión y frustración. Las personas psicológicamente rígidas están incapacitadas para entender que la flexibilidad mental es una actitud fundamental para gozar de una vida psíquica sana y unas relaciones sociales satisfactorias.

3. **Dogmatismo**. Una persona dogmática es aquella que considera sus creencias, opiniones y valoraciones de la realidad y de las demás personas como absolutas e inmunes a la crítica. Son incapaces de cambiar de creencias o de opinión, aunque se les muestren argumentos racionales y objetivos para hacerlo. El dogmatismo, al igual que la rigidez y la testarudez, tienen como base un miedo irracional a ser descubiertos en la irracionalidad o en el error de nuestras valoraciones y opiniones. Por tanto y en esta medida, el dogmatismo actúa como un mecanismo de autodefensa ante cualquier opinión diferente que por lo general se considera que agrede a su persona entera. Las personas dogmáticas son incapaces de flexibilidad mental, así como de pensamiento crítico y autocrítico. En casos extremos las personas que manifiestan dogmatismo, suelen ser personalidades paranoides, personas que son con mucha frecuencia desconfiadas, suspicaces y que se ofenden con mucha facilidad. Incluso imaginan que las opiniones y afirmaciones de las demás personas tienen significados o intenciones ocultas que dañan su personalidad o su ego.

2.2.5.- Problemas de modelos

Los valores que rigen nuestra conducta habitual ya sea personal, social o profesional, se aprenden a partir de emociones y actitudes que han sido visualizadas y experimentadas a través de personas significativas para nosotros. Personas con las que hemos tenido o continuamos teniendo fuertes vínculos afectivos, como serían nuestros padres y hermanos o nuestros profesores, aunque también, líderes sociales de cualquier área de actividad a los que admiramos y seguimos. No en vano, nuestra actitudes y comportamientos ya sean fundados en creencias racionales o irracionales los aprendemos primero en la familia, después en la escuela, posteriormente en el grupo de amigos y en general de los modelos sociales de referencia que se divulgan por los grandes medios de comunicación. Por tanto, al decir "problemas de modelos" en relación con la autoestima, nos estamos refiriendo a aquellas creencias y actitudes que sostienen y alimentan la autoestima y que proceden de nuestros modelos sociales de referencia, ya sean la familia, la escuela, el centro de trabajo, la comunidad o el barrio, la ciudad, el país o la sociedad entera.

Las personas con problemas de modelos de referencia presentan por lo común las siguientes actitudes y conductas:

1. **Desconfianza**. Las personas desconfiadas son aquellas que manifiestan conductas de temor, miedo o suspicacia ante los demás. Tienden a creer que los demás las pueden perjudicar, hacer daño, agredir, molestar, ridiculizar o incluso traicionar y hacerles daño intencionado. Las personas desconfiadas son por lo general personas débiles, con baja autoestima y que se sienten a menudo indefensas ante lo que supuestamente consideran daños o peligros que pueden infligirle los demás. Son por tanto personas miedosas. No obstante, en muchas ocasiones la desconfianza puede actuar como un mecanismo de precaución y protección ante peligros reales o imaginados. Las personas extremadamente desconfiadas tienen por lo general problemas de relación y vinculación social, dado que acostumbran a interpretar cualquier gesto, acción o manifestación de los demás como un ataque a su integridad. Esta actitud las lleva a mantener resentimientos sobre heridas reales o imaginadas que creen haber sufrido, es decir, les cuesta un tremendo esfuerzo olvidar y perdonar, manteniendo así en su memoria emocional la supuesta agresión durante muchísimo tiempo. Están por tanto permanentemente ansiosas y alertas ante cualquier acción real o imaginada que los demás puedan realizar en su perjuicio, de aquí que tiendan a menudo a manifestar hostiligenia. En las relaciones sociales frente a las personas desconfiadas, los demás, al darse cuenta de que están ante una persona desconfiada adoptan también una actitud de desconfianza con lo cual la desconfiada se proyecta y actúa como un boomerang hacia sí mismas, confirmando y reforzando su actitud de desconfianza, funcionando así como una profecía autocumplida.

2. **Desorientación**. Las personas desorientadas son aquellas que tienen importantes dificultades para prestar atención, escuchar, recordar y tomar decisiones y en consecuencia se sumen en estados de confusión mental que les impiden dar respuestas claras, firmes y coherentes a los problemas y situaciones a las que se enfrentan. Aunque en términos psiquiátricos y psicológicos se asocia a lesiones cerebrales o a la demencia en la vejez y está referida a la ausencia de habilidad cognitiva para determinar nuestra posición espaciotemporal, aquí nos estamos refiriendo a la desorientación como confusión mental que además de generar ansiedad impide tomar decisiones. Se trata pues de personas indecisas, inseguras, que ven siempre algún detalle sospechoso de daño o perjuicio y por tanto de personas con dificultades para hacer frente a su situación y a sus problemas.

3. **Heteronomía**. Las personas heterónomas son exactamente lo contrario de las personas autónomas. La conducta heterónoma es aquella que manifiesta una incapacidad para pensar y tomar decisiones de forma libre e independiente. Por tanto, se trata de personas con un alto grado de dependencia emocional que necesitan ser autorizadas y legitimadas para tomar sus propias decisiones y establecer sus propias creencias. En casos graves las personas heterónomas son incapaces de dar un paso o realizar una acción fundada en criterios y deseos propios y en la práctica se convierten en esclavas de las opiniones de los demás a los que consideran

autoridades fiables. Se trata por tanto de personas que se menosprecian, se minusvaloran y manifiestan intensos sentimientos de inferioridad frente a los demás.

2.3.- Obstáculos para el desarrollo de la autoestima

Como ya hemos señalado, la autoestima no es algo que se adquiere de un día para otro, como tampoco una capacidad o una actitud que una vez conseguida o desarrollada permanezca estable y perenne durante toda la vida de una persona. La autoestima presenta diferencias de grado o intensidad en todas las personas y en cada una de ellas individualmente a lo largo de su vida. Además, la autoestima es el resultado de experiencias y de percepciones singulares y únicas de cada persona, que inciden con mayor o menor amplitud e intensidad en cada una de ellas. Se trata pues de un constructo también muy complejo dado que ningún ser humano es un ser individual que vive encapsulado y fijado a hábitos eternos independientes de su contexto, sino que, por el contrario, somos seres en permanente interacción con nuestro medio ambiente social y natural. En suma, somos seres de afectos y de efectos y, por tanto, necesariamente, nuestro estado de ánimo, nuestras emociones y sentimientos y también nuestra autoestima van a sufrir con mayor o menor grado oscilaciones. De lo que se trata entonces es de ser capaces de identificar cuáles son los factores que ponen en peligro o dificultan el desarrollo de una autoestima sana, segura y verdadera. Estos factores, que en general son todos fruto de los estilos educativos y de crianza, son a nuestro juicio los siguientes:

2.3.1.- Sobreprotección y dependencia afectiva.

La sobreprotección es un estilo de crianza o de intervención educadora, mediante el cual los padres, cuidadores o profesores se involucran e intervienen de manera excesiva en la vida de sus hijos o en la realización de las tareas de sus alumnos hasta el punto de sustituirlos en actividades que estos pueden perfectamente realizar por sí mismos. Se trata pues de un exceso de cuidado o atención que impide el desarrollo de la autonomía personal.

En general, las conductas sobreprotectoras de padres o profesores se caracterizan por el control y la vigilancia excesiva de las tareas que sus hijos o alumnos realizan, no permitiéndoles que asuman pequeños riesgos y que aprendan a partir de su propia experiencia. Esta actitud va a aparejada también a una excesiva participación, seguimiento y tutela en las actividades que sus hijos o alumnos realizan, lo cual suele conducir a una dependencia afectiva excesiva de los padres o profesores que conlleva a su vez a la interiorización y habituación de la necesidad permanente de alabanzas, aprobaciones y evaluación externa.

Los comportamientos sobreprotectores de padres, docentes y educadores reflejan una falta de confianza en las posibilidades y recursos propios de sus hijos o alumnos para hacer frente a las dificultades de las tareas. Este tipo de intervención trae inevitablemente como consecuencia que estos acaben por no confiar en sí mismos y sean incapaces de hacer nada sin la ayuda o el apoyo de los demás.

En consecuencia, los estilos educativos sobreprotectores tienen un profundo impacto en el desarrollo de una baja autoestima provocando pensamientos y sentimientos de incapacidad, inutilidad e imposibilidad para afrontar tareas que exijan pequeños retos y desafíos. Estos pensamientos de incapacidad al generalizarse al conjunto de su personalidad, les impiden desarrollarse plenamente como personas y afrontar con naturalidad y sin miedo las más diversas circunstancias y situaciones en las que se ven inmersos.

La sobreprotección conduce también a la dependencia emocional, es decir, a la búsqueda constante de aprobación y tutela por parte de los adultos o de los demás, lo cual les plantea dificultades tanto para tomar decisiones autónomas como para formar su propia identidad y un autoconcepto realista y equilibrado.

A su vez y como efecto de la baja autoestima provocada por los estilos sobreprotectores, se dificulta de manera notable el desarrollo social, la capacidad para iniciar nuevas relaciones y mantenerlas, así como para defenderse y reivindicar su dignidad y derechos (asertividad).

2.3.2.- Incoherencia normativa

La incoherencia normativa es la disonancia o contradicciones entre las normas que se proponen a los niños y adolescentes para su cumplimiento. La incoherencia normativa se manifiesta por lo general en cambios frecuentes en las normas, aplicación inconsistente de las mismas, o mensajes y comportamientos incoherentes de los cuidadores o profesores. Se ve obviamente agudizada en aquellos grupos de alumnos que son tratados de diferentes modos por los distintos profesores que pasan por las aulas a lo largo de la jornada escolar.

La incoherencia normativa tiene enormes consecuencias en el desarrollo de la autoestima, en cuanto que los alumnos terminan por desarrollar ansiedad, estrés y una escasa confianza en sí mismos, en cuanto que desconocen o no saben lo que hacer para obtener éxito en sus tareas. El hecho, por ejemplo, de que los alumnos desconozcan los criterios y las formas de evaluación o que no participen en la misma, termina por volverlos inseguros, desconfiados y proclives al desánimo y a la frustración. A su vez, la incoherencia normativa, al crear ambientes impredecibles posibilita que los niños sean inestables emocionalmente, estén desorientados y en permanente confusión.

Desde otra perspectiva, la incoherencia normativa puede provocar también comportamientos reactivos, defensivos e incluso agresivos en la medida en que los niños o los alumnos pueden percibir que las normas son arbitrarias y pueden ser manipuladas y utilizadas por conveniencia o deseo de los adultos. Provoca en suma la aparición de conductas pasivas de conformidad y resignación, o también conductas de desobediencia, rebeldía y rebelión.

La incoherencia normativa, puede hacer también que los niños o los alumnos se sientan incompetentes ya que su desorientación les impide comportarse adecuadamente para satisfacer las exigencias de las tareas escolares. Acaban por percibirse incompetentes, ineptos, torpes o disminuidos. A su vez cuando las normas cambian constantemente, o cuando los alumnos están sometidos a estilos docentes o parentales muy diferentes, no reciben los refuerzos y las respuestas de apoyo necesarias para aumentar la confianza y la seguridad en sí mismos, terminando por desarrollar una personalidad inestable y dependiente. La incoherencia normativa, es tal vez uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de una autoestima sana y lo suficientemente fuerte y segura para enfrentarse tanto a las dificultades existenciales como a las más diversas situaciones de injusticia, marginación y discriminación.

2.3.3- Permisividad

Los estilos educativos permisivos se caracterizan por una alta indulgencia y una baja exigencia. En este tipo de crianza o de estilo educativo, los padres y profesores, tienden a ser cariñosos y afectuosos, pero se despreocupan de poner límites y reglas de conducta a sus hijos o alumnos. Un estilo que se agrava aún más, cuando estos son guiados por estilos diferentes, unos permisivos y otros autocráticos e impositivos. Aunque este estilo puede parecer positivo debido a su enfoque comprensivo y afectivo, tiene varias consecuencias que pueden impactar negativamente en el desarrollo de la autoestima y otros aspectos del desarrollo de los niños y adolescentes.

En educación, ya se trate de estilos de crianza o de estilos de enseñanza, necesariamente hay que señalar límites. Nuestros hijos y alumnos deben conocer e interiorizar aquello que necesaria y obligatoriamente hay que hacer con el fin de garantizar su propio desarrollo personal y social. De la misma manera que no puede concebirse una enseñanza sin la conciencia de nuestros derechos y la estimulación para el respeto de la dignidad personal, no podemos tampoco olvidarnos de la conciencia del deber o de aquello que hay obligatoriamente que cumplir para desarrollar nuestra conciencia ética y una convivencia saludable, pacífica y democrática. El objetivo es pues conseguir que nuestros hijos y alumnos sean capaces de regular sus emociones y su conducta, así como ir poco a poco cimentando un sentido personal de responsabilidad y disciplina.

No hay que olvidar tampoco que una de las funciones ejecutivas de nuestro cerebro es precisamente el control de impulsos, es decir, el desarrollo de la capacidad, los recursos y estrategias necesarias para

eliminar, rechazar o parar aquellos impulsos que producen en nosotros mismos o en los demás, daño y malestar emocional. Los estilos educativos permisivos son precisamente muy perniciosos para el desarrollo del control de impulsos y para la autorregulación de las emociones y la conducta.

Los niños, adolescentes y adultos que no están habituados a controlar y dominar sus impulsos, siempre provocan, por lo general, conflictos interpersonales y de convivencia, lo cual afecta a su vez a la capacidad de aprendizaje, al rendimiento académico y a la eficiencia docente. A su vez, los ambientes permisivos provocan conductas desafiantes y agresivas en cuanto se trata de sujetos que ni comprenden ni aceptan las normas y reglas más elementales de convivencia, así como los derechos de los demás. Finalmente, los estilos educativos o de crianza permisivos provocan desequilibrios en la autoestima, ya sea por exceso o por defecto. Al no disponer de límites y reglas claras, precisas y coherentes se dificulta el necesario sentido de autocompetencia y logro, así como los indispensables retos y apuestas para con esfuerzo conseguir lo que nos proponemos haciendo frente a las dificultades.

En consecuencia, es evidente la necesidad de evitar la permisividad y establecer límites claros y consistentes; fomentar la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones independientes; reforzar y aplaudir las iniciativas y acciones propias y originales para desarrollar tareas o resolver problemas, así como establecer rutinas y automatismos de comportamiento para sentirnos seguros y competentes.

2.3.4.- Supresión emocional y frialdad afectiva

Los estilos educativos o las formas de relación interpersonal entre padres-hijos o profesores-alumnos basados en la supresión de afectos tienen también un profundo impacto en el desarrollo emocional de niños y adolescentes. Las consecuencias de estos estilos pueden ser variadas y afectar a múltiples aspectos del desarrollo, pero también a la imposibilidad de crear climas sociales enriquecedores y propiciadores de bienestar emocional.

Si los niños y adolescentes no tienen la oportunidad de conocer y sentir las emociones de los demás, es prácticamente imposible que sean capaces de reconocer sus propias emociones, expresarlas y regularlas. Pueden incluso aprender a reprimir sus propias emociones lo que los puede llevar a situaciones de estrés y a reacciones impulsivas y explosivas llenas de ira y de cólera.

Por otro lado, si niños, adolescentes y adultos no pueden satisfacer sus necesidades afectivas de cariño, amor y reconocimiento, esta carencia provocada por la frialdad afectiva y la supresión emocional de sus cuidadores o profesores les impedirá desarrollar una autoestima sana, segura y verdadera. En suma, no puede entenderse ni aceptarse una educación o una enseñanza que no prodigue estimulación afectiva, cariño, respeto, valoración del alumno y en definitivo amor. Además, no hay que olvidar tampoco que la supresión afectiva en la infancia y en la adolescencia tiene enormes consecuencias en el desarrollo de trastornos emocionales como la ansiedad, el estrés y la depresión, además de la falta de seguridad, confianza y esperanza en nuestra propia persona.

2.3.5.- Falsas identidades

La identidad personal es la percepción y la conciencia que cada persona tiene de sí misma como un ser diferente, singular y único. La identidad personal se mantiene a lo largo del tiempo e incluye aquellos aspectos internos y externos que definen a una persona, y se construye a través de la interacción de diversos factores como son:

1. Factores psicológicos como la personalidad, los valores, las creencias, gustos, intereses y habilidades. Estos elementos constituyen el centro o la esencia de la percepción que cada persona tiene de sí misma.

2. Factores biológicos, que incluyen las características y capacidades físicas y corporales que determinan o influyen en la percepción personal que se tiene de los recursos y habilidades corporales, así como en la visión de la propia salud.

3. Factores sociales y culturales que son aquellas características y percepciones que proceden del contexto o entorno social ya se trate de la familia, los amigos, la comunidad, el país, la cultura, la religión y la educación. Son los factores socioculturales los que modelan el perfil identitario de cada individuo, aportándole también sentimientos de seguridad y pertenencia.

4. Factores temporales, es decir, la evolución de la identidad personal a través del tiempo y en función de las experiencias de vida. La identidad personal al igual que el autoconcepto y la autoestima no es algo estático y definitivo para toda la vida, sino que por el contrario cambia y fluctúa en función de las experiencias significativas para cada individuo. No obstante, la percepción que tenemos de nosotros mismos de ser la misma persona a pesar de los cambios se mantiene a lo largo de los años.

5. Factores narrativos, que son los relatos que cada persona construye de sí misma para definirse y percibirse como única y original. Estos relatos son los que nos permiten integrar experiencias pasadas y presentes con las expectativas que tenemos del futuro, lo cual nos permite acceder a una comprensión global de quienes somos y como somos.

La construcción de la identidad personal en un proceso continuo que comienza en la infancia y se desarrolla a lo largo de toda la vida. Es en la adolescencia, cuando la construcción de la identidad personal adquiere mayor relevancia, como así ha dejado señalado el prestigioso psicólogo Erik Erikson (1902-1994). Para este autor, es en la adolescencia cuando se presentan las crisis de identidad y la necesidad de búsqueda de esta. Así, los padres y educadores se enfrentan a situaciones nuevas que suponen plantear estrategias educativas adaptadas a las características de sus hijos o alumnos. Es en la adolescencia cuando comenzamos a experimentar los diferentes roles; buscamos la seguridad en nosotros mismos; nos integramos socialmente; comenzamos nuestro interés y atracción por el otro sexo; expresamos nuestros sentimientos y emociones y comenzamos a asumir valores y creencias por las que vamos encontrando sentido a nuestra vida (Erikson; 1992).

En cuanto a las falsas identidades, puede decirse que son identidades impostoras o falsas que no coinciden con la identidad original y singular de cada individuo. Se trata de formas de comportamiento que no reflejan la verdadera identidad, bien porque el individuo prioriza la satisfacción de las necesidades de los demás, así como la aceptación y el reconocimiento social. Son respuestas de miedo al rechazo y a no ser reconocido y aceptado por los demás, lo cual conlleva una infravaloración de sí mismo que se interioriza en la creencia de ser inferior y menos valioso que los otros. Así pues, la adopción de falsas identidades conlleva tanto la presencia de una baja autoestima, como también pueden conducir diversos trastornos de personalidad como el histrionismo (exageración emocional y deseo intenso de ser el centro de atención) o el narcisismo (necesidad de admiración, fantasías de éxito y poder, falta de empatía y sentimientos de superioridad y grandiosidad).

Las falsas identidades generalmente conducen al desarrollo de personalidades fragmentadas, incoherentes e inauténticas, así como a incoherencias o inconsistencias permanentes de la conducta personal y social, provocando así estados emocionales de ansiedad y estrés e incluso en muchos casos depresión.

2.3.6.- Comparaciones

Las comparaciones, tanto las que nosotros mismos internamente nos realizamos, como las que los demás nos realizan, tienen también un profundo impacto negativo en el desarrollo de la autoestima.

Los estilos educativos y de crianza que recurren a las comparaciones con los demás para supuestamente estimular el esfuerzo y la motivación, provocan siempre inseguridad y ansiedad, por lo que disminuyen la autoconfianza y la autoestima. A su vez, las comparaciones provocan también el perfeccionismo o el sentimiento de no estar nunca satisfechos con lo que somos y hacemos e intentando continuamente triunfar o ser el primero en cualquier competición. Las comparaciones, en suma, producen exactamente lo contrario de lo que pretenden, es decir, sentimientos de inferioridad, autocríticas excesivas y patológicas, desmotivación y desesperanza. Las comparaciones niegan el

original y singular valor de cada persona y el poder que cada ser humano tiene para idear y realizar proyectos originales y creativos asó como para aprender y hacer frente a cualquier tipo de dificultad.

2.3.7.- Estereotipos

Los estereotipos son creencias simplificadas y generalizadas sobre ciertos grupos de personas basadas en características como la etnia, el género, la orientación sexual, la religión, el país de origen, entre otros. Los estereotipos son la base del racismo, la xenofobia, el machismo y el desprecio al diferente. Obviamente, los estereotipos que generalizamos a determinados grupos de personas suelen tener un importante impacto en el desarrollo de su autoestima, sobre todo cuando además se expresan mediante actitudes de desprecio, marginación y agresión. Pero, además, lo más pernicioso de los estereotipos es que acaban por interiorizarse como pensamientos y creencias racionales y normales sin ningún fundamento empírico ni ético. Los estereotipos pueden provocar no solo sentimientos de inferioridad y baja autoestima, sino también sentimientos de incapacidad o incompetencia tanto en las relaciones sociales como en las laborales.

Las personas tratadas con estereotipos negativos suelen experimentar ansiedad social, y un intenso temor a ser juzgadas o tratadas injustamente como consecuencia de los estereotipos que proyectan sobre ellas. A su vez los estereotipos negativos sobre cualquier persona o grupo provocan limitaciones en las aspiraciones, expectativas y proyectos personales, adoptando actitudes de autovaloración negativa y de autocensura. En este sentido, por ejemplo se encuentran, los conocidos estereotipos de género o las creencias generalizadas sobre lo que es adecuado o no para las mujeres, limitando así sus oportunidades, sus capacidades y su desarrollo produciendo las más diversas situaciones de discriminación y desigualdad.

2.3.8.- Ausencia de diálogo

Los estilos educativos que carecen de diálogo y de horizontalidad comunicativa suelen tener serias consecuencias en el desarrollo de la personalidad y la autoestima de los individuos. Estos estilos son los que se manifiestan en formas autoritarias, en las que la comunicación es básicamente unidireccional e impositiva, con escasa o ninguna participación de los alumnos y sin oportunidades para poder expresar sus dudas, opiniones y valoraciones.

En este punto, se hace necesario aclarar que cuando hablamos de diálogo o cuando observamos o participamos en un proceso de diálogo, muy a menudo lo confundimos con un simple intercambio de informaciones, opiniones o experiencias. Y el diálogo no es eso, aunque exija formular argumentos, datos y valoraciones. El diálogo en realidad es mucho más que una conversación entre dos o más interlocutores y por supuesto, algo completamente diferente a lo que conocemos como debate y todo ese espectáculo de discusiones escasamente constructivas a las que nos tienen acostumbrados los líderes de la mayoría de los diferentes grupos, organizaciones e instituciones que componen el amplio espectro de la estructura social.

Es evidente que todo diálogo requiere indudablemente de una conversación o de un proceso de habla y de escucha inserto en un ambiente o en un contexto y referido a una temática específica. Sin embargo, no toda conversación temática se transforma en un diálogo significativo y relevante a efectos educativos o de aprendizaje, como tampoco todo debate conduce a síntesis constructivas sin ganadores ni perdedores, ya que el debate tiene como función con-vencer, es decir, vencer o dominar al interlocutor con la fuerza de los argumentos o con el poder de las argucias y falacias.

Desgraciadamente estamos demasiado acostumbrados a conversar y a debatir mucho, pero a dialogar realmente muy poco, lo cual tiene evidentemente unos efectos devastadores, tanto en el ámbito de lo educativo, como en el social y en el político. Y es que, para dialogar, se requieren unas condiciones básicas sin las cuales es imposible crear o construir algo nuevo que sea capaz de dar una respuesta original a los problemas que se plantean y se pretenden resolver mediante el diálogo.

Cuando dos o más personas creen que dialogan, por lo general se produce un hecho que a menudo resulta desapercibido para los interlocutores, que es el del aferramiento a las propias opiniones o a las propias informaciones que ambos interlocutores desean dejar bien patentes y manifiestas. De este modo, más que escuchar y comprender auténticamente lo que el otro dice, lo que en realidad hacemos es pensar en qué y cómo podemos contestar, corregir o completar el mensaje recibido de nuestro interlocutor. Esto es algo que hacemos sin darnos cuenta y hasta de un modo automático y cuya motivación se encuentra en el imperioso deseo de llevar razón y hacer posible que nuestras opiniones se sitúen siempre en un plano superior a las de nuestro interlocutor. En realidad, y como dice Krishnamurti, un diálogo así no puede conducir nunca a ningún tipo de descubrimiento o de síntesis ya que al estar los interlocutores firmemente apegados a sus pensamientos no podrán sentirse realmente libres para poder investigar y aprender:

> *«Dialogar no consiste en compartir experiencias mutuas. De hecho, no existe el compartir; solo existe la belleza de la verdad, la cual, ni ustedes ni yo podemos poseer, simplemente existe. Para dialogar con inteligencia, no solo debe haber afecto, sino también duda. Como saben, a menos que uno dude, no puede haber investigación porque investigar significa cuestionar, descubrir por sí mismo, paso a paso…»* (Krishnamurti, 2016: p. 11).

En consecuencia, la primera condición consiste en «*darnos cuenta sin elección*», es decir, suspendiendo los juicios, ya sean de alabanzas o condenas, o relativos a cualquier tipo de prejuicio, apriorismo o expectativa en relación con lo que nos va a decir nuestro interlocutor porque además y como nos enseñó Paulo Freire, nadie educa a nadie y nadie se educa solo, sino que todos nos educamos, aprendemos y enseñamos en comunión. (Freire; 1976).

Obviamente las consecuencias de estos estilos de ausencia de diálogo o de pseudodiálogo que muchas veces se disfrazan de estilos democráticos mediante diversos procedimientos de seducción, manipulación e incluso de chantajes emocionales, son intensamente nefastos para el desarrollo personal y la autoestima.

Las consecuencias de estas prácticas son diversas:

1. **Desconocimiento y ausencia de desarrollo de habilidades comunicación**. Nuestros alumnos pueden tener dificultades serias para expresar sus pensamientos, emociones y opiniones de manera efectiva en entornos sociales y profesionales.

2. **Dependencia y subordinación**. En contextos de ausencia de diálogo, tanto profesores como alumnos se encuentran siempre en una situación de dependencia y subordinación de la autoridad establecida. Dependencia como necesidad de recibir constantemente órdenes, instrucciones y orientaciones. Subordinación como actitud de obediencia estricta y permanente a las instrucciones recibidas. En consecuencia, se les niega el derecho a satisfacer una de las necesidades básicas del desarrollo personal: la necesidad de autonomía, lo cual, evidentemente, afecta a su autoestima.

3. **Rigidez mental y pensamiento único**. Los espacios sociales que carecen de diálogo y de horizontalidad comunicativa tienden a absolutizar y dogmatizar las ideas e impiden el aprendizaje y la producción de conocimiento mediante la desconsideración o marginación de la diversidad de ideas, pensamientos, interpretaciones y valoraciones.

4. **Pasividad**. La ausencia de diálogo y participación en los escenarios formativos y educativos, propician la pasividad, la apatía, la rutina e incapacitan a los individuos para la creatividad, la innovación y para asumir riesgos y desafíos de aprendizaje.

5. **Autoestima deficiente**. Si no se escuchan, reconocen y consideran las ideas, experiencias y conocimientos de nuestros hijos o alumnos, necesariamente contribuiremos a que tengan una

baja autoestima y se sientan inútiles, degradando y disminuyendo así la percepción que tienen de su valía personal.

6. **Desconfianza en sí mismos**. Si las expresiones, producciones, experiencias y opiniones de nuestros hijos y alumnos no son escuchadas, consideradas y valoradas disminuirá necesariamente la confianza que tienen en sí mismos afectando a su capacidad para tomar decisiones informadas en todos los ámbitos de su vida diaria.

En definitiva, los estilos de crianza o educativos carentes de momentos y procesos de diálogo pueden tener graves consecuencias en el desarrollo de la personalidad y la autoestima. Es indispensable, por tanto, crear y promover espacios de diálogo que fomenten la participación y el protagonismo de nuestros hijos y estudiantes, así como el pensamiento crítico y el respeto mutuo.

2.3.9.- Ausencia de modelos

Los modelos personales significativos son fundamentales e indispensables en la educación, ya sean procedentes de la familia, los amigos, el contexto sociocultural o la propia institución educativa. Un modelo es aquella persona que representa para quien la observa un ejemplo o un testimonio a seguir y cuya influencia determina e influye tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de la personalidad y en el aprendizaje y adquisición de actitudes y valores. Obviamente la capacidad de influencia de los modelos depende de muchos factores, unos procedentes de la persistencia de los estímulos medioambientales y otros derivados del tipo de relaciones interpersonales que se establecen. Si el tipo de relaciones interpersonales que se establecen son de carácter afectivo, respetuoso, cariñoso y amoroso, los modelos parentales y docentes positivos tendrán mucha mayor influencia en sus hijos o alumnos. Sin embargo y como ya hemos señalado en el volumen anterior, cuando estamos ante familias desestructuradas o ante profesores que no proporcionan estímulos afectivos y de motivación, tanto hijos como alumnos desarrollarán diversos tipos de desequilibrios e incluso trastornos emocionales cuya base está en la escasa autoestima.

Existen diferentes tipos de modelos educativos:

- Modelos directos. Padres, familiares, amigos, cuidadores y profesores
- Modelos simbólicos. Personajes históricos pasados y presentes; personajes de los medios de comunicación con gran impacto mediático; figuras públicas como líderes sociales, políticos, deportivos, etc.
- Modelos de pares. Amigos y compañeros de clase, así como tutores.
- Modelos virtuales. Educadores y creadores de contenido en plataformas digitales y redes sociales de internet, youtubers, influencers, etc.

Los modelos personales significativos tienen una gran importancia en el desarrollo de la personalidad y de la propia identidad, especialmente en la adolescencia. Una importancia que radica en su capacidad para estimular y animar l**a** motivación y el esfuerzo; el desarrollo de habilidades; la formación de valores y actitudes; el desarrollo ético y moral, así como el desarrollo emocional personal, social y de la autoestima.

Obviamente, la ausencia de modelos significativos positivos tiene consecuencias como las siguientes:

- Carencia de orientación y guía. Sin modelos, no es posible activar los procesos de orientación-desarrollo presentes y actuantes en todos los procesos educativos. La ausencia de modelos o también la existencia de modelos contradictorios e inconsistentes necesariamente provocan en nuestros hijos y alumnos sentimientos de confusión, incapacidad y falta de autoestima.
- Dificultades para idear, conseguir y realizar objetivos, metas y proyectos, así como para definir las diferentes tareas y funciones de los roles sociales. Si no existen modelos significativos

positivos, necesariamente estaremos expuestos a modelos que objetivamente producen retrasos, daños y perjuicios en nuestro desarrollo personal y social.

- Sentimientos de baja autocompetencia y autoeficacia. Sin referentes o modelos en los que podamos observar sus acciones y testimonios de vida en la realización de proyectos e iniciativas, resulta muy difícil, por no decir imposible, desarrollar sentimientos de autocompetencia y autoeficacia. Los modelos positivos al contribuir a la estimulación de la motivación y el esfuerzo nos sirven para visualizar y sentir que realmente podemos conseguir nuestros objetivos.

2.4.- La autoestima docente

La autoestima docente, puede ser conceptualizada como la apreciación, la valoración y la confianza que un docente tiene en sus capacidades y habilidades personales y técnicas para ejercer de forma competente y eficiente su profesión. Aunque se trata obviamente de una autoestima específica referida al ejercicio de las competencias docentes, está íntimamente ligada a la autoestima personal. Esto significa que aquellos docentes que disponen de una autoestima personal óptima, verdadera y auténtica, estarán en mejores condiciones de conseguir y mostrar una sana, adecuada y eficaz autoestima docente. Por el contrario, cuando existen desajustes, desequilibrios e insuficiencias en la autoestima personal, las posibilidades de conseguir una autoestima docente capaz de desarrollar eficientemente las tareas profesionales serán obviamente menores y generarán las más diversas dificultades para el ejercicio de la profesión.

Al igual que sucede con la autoestima personal e individual, la autoestima profesional docente, está influenciada y condicionada tanto por factores perceptivos y emocionales internos, como por factores externos o del contexto social y cultural. La autoestima docente no es pues tampoco un sentimiento pasajero producto de los avatares y contingencias de un momento concreto, sino una actitud personal y profesional que poco a poco se va formando, reforzando y consolidando con el tiempo y mediante el desarrollo de experiencias.

La autoestima docente, por tanto, se constituye progresivamente a partir de los siguientes factores o elementos:

1. Las experiencias de satisfacción o insatisfacción, de éxito o fracaso procedentes de la práctica y el desempeño en el aula. Si un docente percibe que lo que hace habitualmente con sus alumnos produce los resultados esperados, su autoestima como profesional aumentará y se reforzará. Por el contrario, si un docente, experimenta con frecuencia que su práctica y sus esfuerzos no dan como resultado la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos o que espera, acabará por autoculpabilizarse, rutinizarse, quemarse o angustiarse y su autoestima como profesional bajará. No obstante, este principio general no puede absolutizarse, sobre todo cuando hoy sabemos que el éxito y el fracaso escolar de un alumno o de un aula, no depende exclusiva y absolutamente de la conducta profesional del profesor, aunque desde luego su conducta personal y profesional juega un papel transcendental.

2. La presión administrativa y el estilo organizacional del centro escolar. Si un docente trabaja en un ambiente organizativo marcado o caracterizado por el reglamentismo, la obediencia y el miedo asociado a los directivos e inspectores, las obligaciones imperativas y las amenazas de sanción, necesariamente su autoestima se verá lesionada y disminuida. Por el contrario, si un docente participa de ambientes y estructuras organizativas abiertas, flexibles, democráticas, de colaboración y cooperación, se sentirá más reconocido como persona y como profesional, por lo que su autoestima profesional mejorará y se reforzará.

3. Las críticas de los compañeros, los celos profesionales, la existencia de culturas profesionales individualistas y disciplinares en las que cada profesor va a lo suyo sin compartir sus experiencias con los demás. En este aspecto y lo decimos por experiencia propia, en los centros escolares, especialmente en los de secundaria en los que el alumnado recibe diariamente a diversos profesores, existe la tendencia a compararlos. Una comparación que procede del alumnado, pero también del profesorado, singularmente de aquellos que por tener una

autoestima inflada de tipo narcisista necesitan constantemente sentirse aplaudidos y reconocidos como los mejores profesores. Por otro lado, cuando las organizaciones escolares forman parte de rankings establecidos para determinar que colegio o institución educativa es de mayor o menor calidad, al estar las prácticas profesionales determinadas por la competitividad, necesariamente el profesorado estará sometido a un estrés continuo sobre la base de conseguir los primeros puestos del ranking escolar o del ranking docente. Esto evidentemente ocasionará problemas de autoestima docente, en unos casos de autoestima inflada y en otros de baja autoestima. A menudo se ignora que cuando se establecen métodos competitivos en las aulas, en el profesorado o en los centros escolares, el primer lugar de la competición siempre lo ocupa únicamente una sola persona, mientras que todos los demás o las grandes mayorías terminan por ser desconsideradas e infravaloradas. Como ya dijimos al hablar de la motivación intrínseca, ni los premios, ni los castigos contribuyen a mejorar el aprendizaje y, por tanto, tampoco sirven para favorecer la motivación intrínseca docente del profesor.

4. Presión social. En las sociedades actuales es una evidencia general el hecho de atribuir el origen de todos los males sociales a las instituciones escolares de enseñanza obligatoria. Al profesorado se le exige que esté capacitado para ejercer todo tipo de funciones, desde las específicamente curriculares y disciplinares, pasando por las de gestión y satisfacción de las exigencias administrativas y burocráticas, además de las de orientación, tutoría y de relación con las familias del alumnado. Además, cuando se evidencia un problema colectivo, todas las miradas sociales, incluidas las de la administración educativa confluyen en la necesidad de que el profesorado asuma cada vez mayores competencias: educador emocional; educador social; educador en los derechos humanos; educador ambiental; asesor familiar, etc. Resulta entonces bastante frecuente que exista un importante número de profesores que se sienten atribulados, estresados, ansiosos y preocupados por la cantidad de necesidades que tienen que satisfacer. Estrés y ansiedad que aumenta también ante la competencia de atender a la diversidad del alumnado y hacer frente a los más diversos conflictos de convivencia que se producen en las aulas. Y todo ello cuando, además, no han recibido formación específica y continua para la satisfacción de estas.

5. Condiciones laborales. Si la profesión docente está amparada por condiciones de trabajo dignas, estables, seguras y con garantías para desarrollar su vida personal y profesional de una forma óptima, no cabe duda de que su confianza en sí mismo y su autoestima docente se reforzará y tenderá a hacerse estable. Por el contrario, si el profesorado está sometido a condiciones de trabajo insanas, inseguras o inadecuadas para ejercer su labor como profesional, su desconfianza en la profesión docente aumentará, disminuyendo así su autoestima docente. Corresponde pues a las administraciones, a las organizaciones e instituciones y especialmente a las políticas educativas que establecen los diferentes gobiernos, garantizar unas condiciones laborales adecuadas para que los profesores ejerzan con seguridad y autoconfianza sus tareas docentes y educadoras.

Así pues, si ya de por sí la autoestima individual de cualquier persona es de naturaleza extraordinariamente compleja, la autoestima docente lo es todavía más al estar sometida a numerosos factores condicionantes que se mezclan a su vez con los desafíos, retos y dificultades que el profesorado, especialmente el de enseñanza obligatoria, tiene que afrontar diariamente en sus aulas.

2.4.1.- El docente de autoestima sana y verdadera

¿Cuáles son entonces las características de una autoestima docente sana, segura, óptima, auténtica y verdadera? A nuestro juicio y siendo plenamente conscientes de que el profesorado, aunque se le presione para ello, no puede ni debe ser una profesión heroica y redentora, consideramos que un profesor con autoestima docente es aquel que muestra en su conducta personal y profesional los siguientes rasgos, características y formas de hacer docencia como las siguientes (Voli, 1995):

1. Están seguros y convencidos de que son capaces de afrontar las tareas de la profesión de enseñar. Una seguridad que les proporciona el análisis crítico de su propia práctica estando siempre dispuestos a ensayar y establecer medidas de mejora, para lo cual recurren, bien a sus

propios recursos formativos, como al consejo y la ayuda de sus compañeros. Se trata por tanto de personas humildes que no solo no tienen reparos en reconocer sus errores y dificultades, sino que además aprenden de ellos.

2. Conciben su profesión como una fuente permanente de aprendizaje y sobre todo de autorrealización. En líneas generales disfrutan con todo lo que hacen e intentan aprender de su propia experiencia y de la experiencia de los demás. Disponen de una actitud abierta, flexible y adaptada a todo tipo de circunstancias, actitud que les permite aprender de su práctica. Encuentran un sentido y una significación personal a sus tareas docentes y educadoras llegando incluso a concebirlas como un sentido total de su propia vida.

3. Acostumbran a enamorarse y apasionarse por su trabajo, pasión que la expresan y manifiestan por su amor al conocimiento, al aprendizaje continuo en todo momento y en todo lugar y por la comprensión, el cuidado y la ayuda incondicional a sus alumnos.

4. Proyectan, contagian, transmiten y estimulan en sus alumnos sentimientos y actitudes positivas. Generan confianza, comunicaciones y relaciones interpersonales abiertas, tanto con sus alumnos como con sus compañeros. Su autoridad magisterial no procede de las normas y reglamentos que lo sitúan en un papel de superioridad. Por el contrario, su autoridad y su capacidad de influir en sus alumnos la conquistan en base a sus actitudes de reconocimiento, respeto, generosidad y humildad. Siempre son receptivos a las críticas y comentarios, tanto de sus alumnos, como de sus compañeros y familias. Al disfrutar con su aprendizaje, se autoestimulan para que sus tareas y actividades sean cada vez más gratificantes para él, lo que redunda en la generación de ambientes de aula distendidos y constructivos en los que se goza de una convivencia saludable y armónica.

5. Conectan y se vinculan con los intereses y preocupaciones de sus alumnos. Intentan permanentemente buscar y aplicar aquellas estrategias didácticas y recursos educativos que mejor se adaptan a dichos intereses. Procuran introducir innovaciones, sorpresas, ocurrencias que estimulen la curiosidad y las emociones positivas siendo plenamente conscientes de que todo aprendizaje significativo está ligado a las emociones. Tienen sentido del humor y producen intencionada y espontáneamente situaciones y momentos de alegría y bienestar emocional en sus alumnos. Aprovechan cualquier circunstancia para estimular la autoestima de sus alumnos evitando hacer comparaciones y rankings y facilitando el trabajo colaborativo y cooperativo.

6. Son conscientes de sus necesidades personales y profesionales haciendo todo lo posible por disponer de autonomía, autocompetencia y relaciones interpersonales saludables y positivas (Ryan; Deci, 2000). En este sentido estimulan y ponen en marcha estrategias para que los alumnos aprendan por sí mismos y en cooperación con los demás, al mismo tiempo que favorecen el intercambio y la ayuda mutua entre ellos. Utilizan los conocimientos previos de sus alumnos como fuente motivadora de nuevos aprendizajes y de anclaje para descubrimientos y estímulos de su curiosidad.

7. Frente a las prácticas rutinarias, mecánicas y memorísticas utilizan de forma habitual estrategias de comprensión, argumentación, diálogo y participación. Prefieren siempre que sean los propios alumnos los que cooperen entre sí para resolver las tareas y dificultades del aprendizaje. Funcionan más como guías, orientadores y entrenadores para que los alumnos aprendan por sí mismos evitando así situaciones y problemas de dependencia que impiden la autonomía del alumnado. Confían plenamente en el poder que cada ser humano tiene para aprender por sí mismo y desarrollarse plenamente como persona. Son intrínsecamente esperanzados tanto en sus alumnos, como en su profesión y en el poder que tiene la educación para transformar a las personas y contribuir a una sociedad mejor.

8. No dicotomizan enseñanza y educación. Son conscientes de que su disciplina no es un fin en sí misma, sino un medio singular para percibir objetivamente la realidad y abandonar el egocentrismo. Su estilo docente siempre muestra que están enamorados del conocimiento y de su profesión, un amor que contagian a sus alumnos de una y mil formas hasta el punto de conseguir que todos se interesen por aprender su disciplina. No utilizan las evaluaciones para

clasificar, etiquetar y comparar, sino como medio para corregir errores y superar dificultades. Se preocupan y ocupan de favorecer el pensamiento crítico y autocrítico proporcionando recursos, estrategias y actividades para desarrollarlos.

9. Creen con convicción que la educación es en realidad la práctica de la libertad (Freire, 1976) y en esta medida asumen sus responsabilidades como docentes y propician la responsabilidad en sus alumnos utilizando siempre métodos democráticos y participativos. Se ocupan de que los propios alumnos realicen y decidan sus propias normas de convivencia, elijan democráticamente a sus representantes, se distribuyan responsabilidades y se desarrollen como grupo. Se ocupan de que en el aula se realicen actividades de revisión de acuerdos, de evaluación de los aprendizajes, de la convivencia y de los compromisos adquiridos, para lo cual realizan con regularidad asambleas en las que se critican, felicitan y proponen medidas de mejora. (Freinet, 1980).

10. Se preocupan y ocupan, tanto por su desarrollo personal como por su desarrollo profesional y al mismo tiempo analizan críticamente las dificultades y amenazas de ambos desarrollos. Investigan, descubren y participan en encuentros formativos, ya sean procedentes de ofertas públicas o privadas, pero, sobre todo, dedican tiempos y horarios regulares a la autoformación autodidáctica. Al estar enamorados del conocimiento y de su profesión, buscan incesantemente nuevos conocimientos y estrategias que les permitan mejorarse como personas y como profesionales.

11. Desarrollan un estilo personal para hacer frente a todas las dificultades que se encuentran a diario. Son pacientes y capaces de establecer secuencias de actuación a corto, medio y largo plazo. Disponen de una desarrollada capacidad para no dejarse arrastrar por las contingencias y circunstancias que ponen en peligro la confianza y la seguridad que tienen en sí mismos como personas y como profesionales. Asumen las dificultades como retos y desafíos que consideran indispensables para su mejoramiento como profesionales y no se desaniman fácilmente cuando encuentran obstáculos y dificultades insuperables sabiendo distinguir entre lo que depende de ellos y lo que está fuera de su alcance. Además de apasionados por su trabajo, son personas resilientes acostumbradas o capaces de transformar las dificultades en posibilidades.

12. Asumen la responsabilidad de educar ética y moralmente a sus alumnos, siendo plenamente conscientes de que su conducta personal y profesional, siempre va a ser, lo quiera o no, un modelo de referencia para sus alumnos. Parten también de una profunda humildad y sencillez que les permite asumir con toda naturalidad sus errores y no tienen ninguna dificultad en pedir disculpas o perdón por ellos. Saben distinguir muy bien aquellos pensamientos irracionales de generalización y etiquetación que transforman un error personal en un atributo intrínseco de la personalidad. Realizan actividades específicas para educar éticamente a sus alumnos independientemente de que la Ética no sea su disciplina. Incorporan ejemplos, testimonios y diversas anécdotas e historias de vida ilustrativas que ponen de manifiesto la necesidad de ser coherentes con valores éticos universales.

13. Disfrutan con la realización de actividades creativas, imaginativas, lúdicas, estéticas, participativas y de contacto con la Naturaleza. Son plenamente conscientes de la necesidad de realizar actividades artísticas con sus alumnos ofreciendo oportunidades, tiempos y recursos para dichas realizaciones. Exploran los talentos y capacidades singulares de sus alumnos y estimulan su desarrollo propiciando el mejoramiento y el reforzamiento de su autoestima.

14. Por lo general son generosos, altruistas y solidarios poniendo a disposición de sus alumnos y compañeros todos los recursos de los que disponen. Comparten habitualmente todo tipo de información, recursos bibliográficos o de otro tipo, ofreciendo generosamente y de forma incondicional sus materiales. Practican métodos cooperativos en el aula al mismo tiempo que

se interesan y se comprometen en estrategias de aprendizaje solidario y de "*Aprendizaje-Servicio*"[8].

15. Son plenamente conscientes de que la Educación es un proyecto-proceso interminable de naturaleza política y pedagógica dirigido a mejorar las condiciones existenciales de vida comprometiéndose contra cualquier forma de injusticia, discriminación y desigualdad partiendo y basándose en la transformación personal (Freire, 1990). En esta medida, son extremadamente sensibles a las condiciones existenciales y profesionales en las que el profesorado vive comprometiéndose y participando en organizaciones reivindicativas para mejorar efectivamente su situación.

Aunque el listado anterior, está planteado en términos ideales, esto no significa que el profesorado con autoestima óptima, auténtica y verdadera tenga que satisfacer todas las características anteriores en el mismo grado. Ya hemos señalado la extraordinaria complejidad de la condición humana y de la profesión docente, así como nuestra convicción de que no se trata de promocionar o reclamar héroes y mártires. Por tanto, se trata, más que de características empíricamente probadas por la investigación educativa, de un conjunto de actitudes que necesariamente hacen referencia o tienen que basarse en una autoestima docente óptima y verdadera, siempre desde nuestra propia visión personal y nuestra experiencia como docente de enseñanza obligatoria.

En todo caso, si tuviéramos que resumir las características anteriores, afirmaríamos sin duda que el profesorado con una autoestima verdadera es aquel que ha desarrollado una cuádruple relación amorosa: amor por la educación; amor por sus alumnos; amor por el conocimiento y amor por la vida. Se trata por tanto de profesionales sin miedo, sin complejos, sin egocentrismo que construyen el sentido de su vida a partir de su actividad como docentes y educadores.

2.4.2.- El docente de autoestima insana y contingente

Al igual que sucede con las personas con autoestima insana, los profesores con una autoestima desequilibrada e inauténtica, ya sea baja o inflada, presentan en general rasgos como los siguientes: (Herrán, 2004).

1. Miedo e inseguridad. Se muestran incapaces de afrontar las tareas de la profesión de enseñar, especialmente aquellas en las que tienen que utilizar sus capacidades de relación interpersonal, de ayuda y de mediación. Son proclives a buscar el camino más corto o el esfuerzo mínimo para hacer frente a las tareas, Tienen temores infundados acerca de las supuestas críticas que les hacen los demás, ya se trate de sus alumnos o de sus compañeros. Son muy sensibles a las contingencias o a aquellas circunstancias que consideran desfavorables para su tranquilidad y comodidad en el ejercicio profesional. Acostumbran a refugiarse en rutinas y tradiciones que han sido sobradamente descalificadas y desacreditadas por la investigación educativa y pedagógica. Descartan las posibilidades de innovación y creatividad en el ejercicio de sus tareas y actividades. Toleran mal las frustraciones y contrariedades teniendo dificultades para mediatizar, aplazar o secuenciar sus objetivos y deseos. Se trata en suma de profesionales acomplejados, tímidos y con tendencia a manifestar estados de ira y enfado recurriendo a menudo a estrategias autoritarias de imposición y a buscar refugio y defensa en las normas reglamentarias. En el mismo sentido se trata también de docentes que se sienten superiores a los demás y expresan en su conducta diversos rasgos de narcisismo: se preocupan mucho por ser bien considerados, quedar bien ante los alumnos, familias y dirección, siendo especialmente celosos de sus supuestas dotes personales y profesionales, acostumbrando a compararse continuamente con los demás. Se trata en suma de docentes que no consiguen satisfacer sus necesidades de autonomía, autocompetencia y relación social (Ryan; Deci, 2000).

---

8 El "*Aprendizaje-Servicio*" es una estrategia metodológica de trabajo educativo que integra los aprendizajes habituales que se desarrollan en las aulas con compromisos y actividades dirigidos a mejorar y facilitar el desarrollo comunitario. Es por tanto una metodología de pedagogía crítica y de responsabilidad social y solidaria. Por lo común se concreta en proyectos con responsabilidades y compromisos compartidos dirigidos a mejorar el aula, la escuela y sobre todo el entorno comunitario en el que la institución educativa se inserta.

2. Dependencia. Los docentes con autoestima desequilibrada acostumbran a depender permanentemente de los demás. Al tener escasas iniciativas autónomas como consecuencia de su inseguridad, recurren a menudo los demás, a sus compañeros y a sus alumnos para obtener aplausos y alabanzas. Son incapaces de autoevaluarse y de reflexionar sobre sí mismos y sobre su conducta docente y si reciben alguna crítica, la rechazan de inmediato porque no soportan el malestar de su ego ya sea disminuido o inflado. Utilizan procedimientos de seducción, manipulación y chantaje emocional, así como amenazas explícitas o veladas con tal de obtener la aprobación ajena. Se muestran ante los alumnos con rasgos de superioridad y vanidad aprovechando cualquier oportunidad para demostrar que son los mejores profesores. Procuran rodearse de un grupo de acólitos o seguidores que le proporcionan alabanzas y le ríen sus ocurrencias dando salida así a su patológica necesidad de ser reconocidos como superiores. Creen con convicción de que los demás no los reconocen en su valía y capacidades y esta medida se sienten víctimas de supuestas agresiones, marginaciones o desconsideraciones.

3. Autocrítica patológica. Este tipo de docentes se están comparando continuamente con los demás compañeros, pero al mismo tiempo se debaten continuamente entre su yo ideal y su yo real. Por lo general no quedan completamente satisfechos de sus realizaciones y siempre encuentran algún motivo para criticarse y autocondenarse como incapaces o incompetentes. También acostumbran a tener expectativas demasiado altas o incoherentes con los recursos y capacidades de las que disponen para satisfacerlas. Utilizan también con frecuencia un modo atribucional externo en cuanto que acostumbran a fijar en los demás y en las circunstancias externas la causa de sus errores y dificultades: sitúan las causas de sus dificultades en los propios alumnos, sus familias, la dirección del centro, la administración educativa o cualquier elemento que está fuera de su alcance y de su control.

4. Pensamientos reiterativos o fijaciones. Tienden a pensar siempre de forma negativa minimizando sus éxitos y magnificando sus fracasos. Son víctimas de pensamientos incontrolados y persistentes en los que se afirman en su supuesta incapacidad para hacer frente a las tareas docentes y en atribuir a los demás y a todas las circunstancias externas, las causas de todos sus males y dificultades. Carecen de estrategias de autorregulación y/o control de los demás y tienden a la bipolarización: se muestran excesivamente optimistas o intensamente tristes y desesperanzados.

5. Integración social y participación comunitaria. Los profesores con baja autoestima acostumbran a aislarse de los demás y encapsularse en sus aulas adoptando una actitud defensiva y victimista. También se aíslan porque tienden a creerse superiores a sus compañeros en la convicción de que ninguno de ellos puede aportarle nada positivo. No toman iniciativas que les permitan entrar en contacto con los demás y pertenecer a grupos que le ayuden a aprender de forma colaborativa y cooperativa. Tienden a realizar críticas destructivas tanto de los demás como de sí mismos y por lo general son incapaces de obtener recursos de mejora a partir de esas críticas.

6. Motivación y responsabilidad. Por lo general carecen de motivación intrínseca por las tareas de enseñar y lo que hacen lo desarrollan mediante cumplimientos formales, actividades rutinarias y nunca van más allá de lo exigido oficialmente. Acostumbran generalmente a buscar excusas, justificaciones y todo tipo de argumentos para eximir su responsabilidad. Se muestran incapaces de autoevaluar su práctica docente, así como de adoptar iniciativas para mejorarla. Se cansan fácilmente y a menudo abandonan la tarea y la convierten en rutina cuándo encuentran alguna dificultad que le exige un análisis más profundo y unas acciones más creativas y efectivas. Por lo común carecen de fe en sí mismos y en sus capacidades y posibilidades de hacer frente con responsabilidad y eficiencia a sus tareas Utilizan a menudo mensajes como “yo no sé, no puedo no soy capaz etc” tanto en su conversación interior como con los demás. Consideran la profesión de enseñar únicamente como un trabajo que les proporciona sustento y estabilidad económica. Son incapaces de encontrar sentido y significado a su profesión y transformarlo en el propio sentido de su vida.

2.5.- Pautas de intervención

Tanto el desarrollo de la autoestima personal en nuestros hijos y alumnos como el reforzamiento y estimulación de la autoestima docente, es algo que requiere de intervenciones consistentes y persistentes. Además, la mejora de la autoestima personal y profesional no es algo que se produzca de inmediato como efecto de una intervención educativa o de un apoyo determinado. Como hemos señalado, conseguir una autoestima sana, segura, auténtica y verdadera es en realidad un proceso evolutivo y de desarrollo en el que influyen numerosos factores que se relacionan e interaccionan entre sí. En consecuencia, pretender que por una actuación o intervención de apoyo puntual a la autoestima ya vamos a obtener resultados está fuera de la realidad. En cualquier caso, para mejorar la autoestima personal y profesional, así como la de nuestros alumnos deben adoptarse a nuestro juicio y en líneas generales, las siguientes medidas o pautas de intervención (Bonet; 1993):

1. Reflexionar de forma consciente y deliberada, así como con serenidad, objetividad, humidad y paciencia sobre nosotros mismos (autoconocimiento). Realizar esta reflexión con frecuencia de forma que podamos descubrir nuestras fortalezas y oportunidades, así como nuestras debilidades y amenazas, es decir, sabiendo identificar nuestros errores sin autocondenarnos y descubriendo como podemos subsanarlos.

2. Mediante la reflexión frecuente, identificar todos aquellos aspectos positivos que nos caracterizan buscando el modo de potenciarlos, expandirlos y generalizarlos a otras dimensiones de nuestra conducta. Esto requiere no hacer depender nuestras observaciones del aplauso o de la crítica de los demás ya que de lo contrario nuestra autoestima no sería endógena, sino exógena y dependiente de factores ajenos a nosotros.

3. Identificar cuáles son los verdaderos y auténticos valores que fundamentan nuestra conducta, dado que muy a menudo lo que declaramos en nuestros discursos y deseos, no se prefigura y concreta en nuestras acciones o nuestro comportamiento. Y una vez identificados, organizar nuestra vida diaria, nuestro trabajo y nuestras relaciones sociales en torno a esos valores y actuando con criterios de correspondencia, coherencia y congruencia.

4. Abandonar cualquier pensamiento negativo de frustración ante la constatación de nuestros errores y contradicciones. Identificar las causas de nuestros errores procurando ser magnánimos con nosotros mismos de forma que podamos aprender o sacar alguna enseñanza positiva de los mismos. Comprender que la vida es siempre un continuo intento y por tanto hay eliminar de nuestros estilos de pensamiento palabras como “todo”, “nada”, “siempre” y “nunca”.

5. Dialogar de forma sincera y horizontal con los demás, especialmente con aquellas personas más cercanas que nos conocen bien con objeto de descubrir aspectos de nuestra conducta que a nosotros nos pasan desapercibidos.

6. Aceptar con total naturalidad y normalidad tanto las alabanzas como las críticas, de forma que no desestabilicen nuestro equilibrio emocional ya sea engordando nuestro ego o produciendo resentimiento, enojo o enfado en nosotros mismos.

7. Realizar frenazos mentales o paradas de bloqueo cuando nos descubrimos sintiendo, pensando, diciendo o haciendo algo negativo o dañino para nuestra paz interior.

8. Practicar e intensificar nuestra capacidad para observar sin juicio, describir sin evaluar, identificar sin condenar. Esto exige desprenderse de cualquier tipo de generalización, comparación y proyección ya que nuestras experiencias son siempre únicas e intransferibles.

9. Reconocer que tenemos y hacemos prejuicios sobre los más diversos aspectos de nuestra vida social. Identificar con precisión dichos prejuicios y desprendernos de ellos. Adoptar actitudes y comportamientos de escucha atenta y activa, así como de reconocimiento de la dignidad y los valores de los demás

10. Aprovechar cualquier circunstancia, situación, acontecimiento u oportunidad para ayudar a los demás en sus demandas expresables o inexpresables, pero abandonando cualquier actitud de paternalismo, superioridad. Practicar la generosidad incondicional que es aquella que jamás espera recompensa o retribución de ningún tipo a cualquier oportunidad para ayudar a los demás.

Obviamente este decálogo, aunque puede servir de ilustración, está pensado más bien para ejercitarlo y practicarlo, pero al mismo tiempo observando y registrando nuestra conducta. Para ello, una de las herramientas que hemos tenido la oportunidad de experimentar con nosotros mismos ha sido la elaboración de un diario íntimo basado en las orientaciones que proporciona la obra de José Vicente Bonet "*El diario íntimo. Buceando hacia el yo profundo*" (Bonet; 2001).

Para mejorar la autoestima personal y profesional hay que intervenir en varias dimensiones y aspectos a la vez de una forma continua y persistente. Estas dimensiones o aspectos, tanto para el desarrollo de la autoestima personal y la autoestima docente son los que a continuación describimos (McKay; Fanning, 1991):

2.5.1.- Abandonar la crítica patológica

Se conoce como "*crítica patológica*", la voz y el lenguaje interior que continuamente nos evalúa, nos juzga, nos compara y nos somete a las más variadas valoraciones negativas de nosotros mismos. En las personas con baja autoestima, los pensamientos intrusivos, negativos y despreciativos hacia su conducta y su propia persona en general son muy frecuentes. Se trata de mensajes internos involuntarios y automáticos que las personas se dirigen a sí mismas anticipando resultados negativos en nuestros objetivos, metas y proyectos y haciendo continuamente comparaciones con los demás.

Para McKay y Fanning este tipo de crítica patológica es aquella que continuamente nos reprocha y nos acusa de que todo lo que hacemos mal es producto de nuestra supuesta incapacidad. La que nos compara con los demás y nos sitúa en desventaja respecto a ellos y en inferioridad de condiciones y capacidades. La crítica patológica:

> *«…fija estándares de perfección imposibles y luego le fustiga ante el mínimo error. La crítica mantiene un registro de sus fracasos, pero nunca le recuerda sus dones o logros. La crítica tiene un guion que describe cómo debe vivir y le tacha de reprobo y malvado si las necesidades le llevan a violar sus reglas. La crítica le pide que sea el mejor, y si no es el mejor, no es nadie. Le llama cosas -estúpido, incompetente, feo, egoísta, débil- y le hace creer que todo eso es verdad. La crítica lee la mente de sus amigos y le convence a usted de que están aburridos, cansados, desanimados o disgustados por su culpa. La crítica exagera sus debilidades insistiendo en que usted «siempre dice cosas estúpidas», o «<u>siempre</u> malogra una relación», o «<u>nunca</u> acaba nada a tiempo». La crítica patológica se empeña en socavar permanentemente su valía todos y cada uno de los días de su vida, y su voz es tan insidiosa, está tan entrelazada en el tejido de su pensamiento que usted nunca advierte su devastador efecto. Los ataques a sí mismo siempre parecen razonables y justificados. La voz interior quejumbrosa y valorativa parece natural, una parte familiar de usted. De hecho, la crítica es una especie de chacal psicológico que, a cada ataque, debilita y deshace cualesquiera buenos sentimientos que albergue usted sobre sí mismo…»* (McKay; Fanning, 1991, p. 20).

Abandonar la crítica patológica de uno mismo con el fin de eliminar los efectos devastadores sobre nuestra autoestima requiere al menos la intervención en cinco ámbitos diferentes de nuestra forma de pensar y razonar sobre nosotros mismos:

1. No convertir lo que son simples cuestiones o circunstancias azarosas, de moda, gustos, intereses, en mandatos morales o exigencias de obligado cumplimiento que limitan nuestras singulares capacidades de creatividad y expresión.

2. Evitar atribuir las causas de nuestra conducta o de la conducta de los demás (atribución causal) a las características de nuestra personalidad y de nuestra identidad. Comprender y aceptar que somos seres falibles, contradictorios, erráticos y complejos sin condenarnos por ello y manteniendo nuestros sentimientos de valía personal. El hecho de cometer uno o varios errores no debe convertirnos en personas que se autodesprecian, se infravaloran y se autocondenan por estos.

3. Procurar interrogarnos permanentemente sobre la racionalidad, necesidad y coherencia de las normas, prohibiciones y prescripciones, ya se trate de aquellas que proceden de los demás y de nuestro contexto, como de aquellas que proponemos y ofrecemos a los demás para su cumplimiento.

4. Promover y fomentar, normas coherentes o consistentes, es decir normas que pueden justificarse racionalmente y que satisfacen necesidades humanas, respetan la dignidad personal y se corresponden con la conducta propia. Hacer posible la correspondencia entre lo que sentimos, pensamos, decimos y hacemos.

5. Evitar la aparición de emociones destructivas como la ira, la cólera, el enfado etc y en ningún caso tomar decisiones en aquellos momentos que estamos inmersos o afectados por estas emociones. No realizar prescripciones, prohibiciones o proponer normas asociadas a estados emocionales destructivos. Hacer uso de estrategias de control y autorregulación emocional.

Para McKay y Fanning, los pensamientos intrusivos y automáticos de crítica patológica pueden reforzarse positiva o negativamente, es decir pueden ayudar a eliminar esos pensamientos o a intensificarlos y ampliarlos más.

1. Entre los refuerzos positivos, estos autores destacan: la necesidad de hacer el bien; la necesidad de sentirse bien apreciando nuestra valía personal y aceptando las críticas de los demás con naturalidad y la necesidad de sentirse autocompetente, eficaz y productivo.

2. Entre los refuerzos negativos que amplían e intensifican la crítica patológica se encuentran: la necesidad obsesiva de controlar los sentimientos de sufrimiento, así como de rechazarlos de forma categórica y carente de aceptación; el temor permanente al fracaso o a cometer errores; el perfeccionismo, del que ya hablamos en el volumen anterior; el miedo a ser rechazado por los demás (apego insano); las frustraciones y decepciones, así como también las emociones de ira, culpa y vergüenza.

2.5.2.- Realizar autoevaluaciones precisas

Las personas con una autoestima baja, insegura, contingente y cambiante no son capaces de conocerse y evaluarse con unos mínimos de precisión y objetividad. Tienen un autoconcepto distorsionado y escasamente descriptivo y equilibrado. En consecuencia, para desarrollar una autoestima singular y óptima debemos ser capaces de autodescribirnos y ser hábiles, serenos y objetivos en el conocimiento que tenemos de nosotros mismos. Esto significa en la práctica seguir reglas de autoanálisis que nos permitan la mayor claridad, precisión y exactitud de nuestras observaciones, reglas que para McKay y Fanning son, entre otras, las siguientes:

1. Utilizar un lenguaje no peyorativo. En el ámbito de nuestras relaciones sociales, es bastante frecuente utilizar atribuciones y calificaciones para describir el comportamiento y la personalidad de los demás, siendo incapaces de describir el detalle o la acción concreta sin emitir juicios, valoraciones e interpretaciones. Por lo general cuando se describe a una persona, no nos detenemos en los hechos objetivos de conducta o en las acciones que lleva a cabo, sino que por el contrario interpretamos y valoramos esos hechos sustituyéndolos por generalizaciones calificadoras, adjetivas o atributivas. Algo que hacemos en muchas ocasiones

siendo muy meticulosos, exigentes y severos con la conducta y los errores ajenos y extraordinariamente laxos, tolerantes e indulgentes con la conducta y los errores propios. Y todo ello teniendo en cuenta también que nuestra capacidad de observación se ve en numerosas ocasiones distorsionada por creencias irracionales y falsas así como por prejuicios y estereotipos que son considerados como naturales y verdaderos. Así pues, para analizar tanto la conducta objetiva de los demás, como la nuestra propia, es indispensable eliminar y desprenderse de cualquier tipo de atribución, calificación o adjetivación desechando cualquier forma peyorativa, despreciativa, evaluativa o de juicio. Esto significa describir sin adjetivar basándose exclusivamente en los hechos probados y constatados de nuestra conducta sin tratar de valorarlos ya sea por exceso o por defecto.

2. Evitar siempre cualquier tipo de generalización haciendo posible describir nuestra conducta de una forma específica y concreta sin olvidar que el hecho de hacer algo o dejar de hacerlo en un determinado momento u ocasión, no significa en ningún caso que dicha acción forme parte para siempre de nuestra personalidad. Estamos tan acostumbrados a etiquetar con adjetivos nuestra conducta y la conducta de los demás, que a menudo olvidamos, no solo el contexto concreto en el que se realiza una determinada conducta, sino que también extendemos los adjetivos y atribuciones a la totalidad de la persona o a todos los miembros del grupo a que pertenece. Describir nuestra conducta de forma específica y concreta significa simplemente aceptar los hechos tal y como se presentaron o sucedieron evitando generalizaciones, justificaciones y valoraciones, lo que en otros términos exige abandonar y eliminar de nuestro diálogo interior las cuatro palabras más tóxicas para nuestro desarrollo personal: siempre, nunca, todo y nada.

3. Ser capaces de contextualizar y describir de forma concreta y verificable los hechos de nuestra conducta sin entrar en valoraciones, como tampoco en errores de percepción y sobre todo dándonos cuenta de que los hechos o la conducta que realizamos no son generalizables a la totalidad de nuestra persona. En otros términos, esto significa ser capaz de encontrar y realizar hechos alternativos que muestran la irracionalidad de las generalizaciones.

Utilizando las propias palabras de McKay y Fanning, realizar evaluaciones precisas comporta un compromiso con la exactitud, la precisión y la objetividad de los hechos:

> *«…Una autoevaluación precisa supone dos cosas: 1) reconocer y recordar sus dotes, y 2) describir con precisión sus debilidades, de forma específica y no peyorativa. Este segundo aspecto exige un compromiso fundamental por su parte. Cuando le fustiga la crítica, cuando exagera y utiliza esas generalizaciones negativas, tiene que detenerla. La verdad le detendrá: exactitud, especificidad, distanciamiento valorativo. Esté atento. Aquella antigua forma negativa de hablarse es un hábito muy arraigado. Tiene que responderle, una y otra vez, con un lenguaje nuevo y más exacto…»* (McKay; Fanning, 1991, p. 59).

2.5.3.- Identificar y eliminar las distorsiones cognitivas

El término **"***distorsiones cognitivas***"** fue acuñado por el psiquiatra y psicoterapeuta estadounidense Aaron T. Beck (1921-2021) en la década de 1960. Beck es considerado uno de los padres de la "*Terapia Cognitiva*" (Beck et. al.; 2010) estrategia que concibió y desarrolló trabajando con pacientes que sufrían depresión. En este sentido se dio cuenta de que muchas de las emociones negativas de sus pacientes estaban provocadas por patrones de pensamiento distorsionados e irracionales que denominó como "*distorsiones cognitivas*". Estas formas de pensamiento irracional llevaban a sus pacientes a percibirse de forma sesgada, distorsionada y errónea, pero también a percibir de forma irracional a los demás, contribuyendo así al desarrollo de una autoestima negativa y a la emergencia de trastornos emocionales como la depresión. Las distorsiones cognitivas son pues errores en el procesamiento de la información que nosotros mismos elaboramos y aceptamos sin ningún fundamento racional y objetivo.

Como ya señalamos en el libro anterior, de entre los diferentes tipos de distorsiones cognitivas, destacan los siguientes:

1. **Pensamiento todo o nada.** Ver las situaciones en extremos sin considerar puntos intermedios.
   Ejemplo: "Si no soy perfecto, soy un fracaso."

2. **Hipergeneralización.** Extraer conclusiones amplias a partir de un solo evento o evidencia limitada. *Ejemplo*: "Siempre me va mal en las entrevistas; nunca conseguiré un trabajo."

3. **Filtro mental.** Fijarse solo en los aspectos negativos de una situación, ignorando lo positivo. *Ejemplo*: "Me equivoqué en un punto de la presentación, todo salió mal."

4. **Descalificar lo positivo.** Restar valor a los aspectos positivos al considerarlos irrelevantes o casuales. *Ejemplo*: "Me felicitaron por mi trabajo, pero cualquiera podría haberlo hecho."

5. **Lectura de mente.** Asumir que sabes lo que otros están pensando sin confirmarlo. *Ejemplo*: "Seguro piensan que soy incompetente."

6. **Catastrofización.** Anticipar los peores resultados posibles, exagerando las consecuencias. *Ejemplo*: "Si fallo este examen, arruinaré mi carrera."

7. **Razonamiento emocional.** Creer que algo es verdadero porque "lo siento así". *Ejemplo*: "Me siento inútil, por lo tanto, debo serlo."

8. **Etiquetado.** Ponerse o ponerle a alguien una etiqueta negativa basada en un solo hecho. *Ejemplo*: "Soy un perdedor porque no gané el concurso."

9. **Personalización.** Asumir la responsabilidad de eventos externos que no dependen de nosotros. *Ejemplo*: "Mi hijo sacó malas notas porque soy un mal padre."

10. **Falacia de control.** Pensar que tienes control absoluto sobre todo o que no tienes control en absoluto. *Ejemplo*: "Todo depende de mí, si no hago esto perfecto, fallará."

Para eliminar o disolver las distorsiones cognitivas deben utilizarse las siguientes estrategias[9]:

- **Identificación del pensamiento distorsionado.** Escribir nuestros pensamientos y emociones para reconocer patrones negativos.

- **Cuestionar la evidencia.** Preguntarnos: ¿Qué evidencia tengo de que esto es cierto? ¿Estoy interpretando la situación de forma objetiva?

- **Reestructuración cognitiva.** Reemplazar pensamientos distorsionados con otros más realistas y positivos. *Ejemplo*: Cambiar "Nunca hago nada bien" por "A veces cometo errores, pero también tengo logros." Sin olvidar que las cuatro palabras más tóxica para nuestro pensamiento y razonamiento emocional son “siempre”, “nunca”, “todo” y “nada”.

- **Autocuidado.** Dormir bien, hacer ejercicio y mantener una dieta equilibrada ayudan a pensar con más claridad.

- **Adoptar una perspectiva más amplia.** Preguntarnos cómo vería la situación otra persona o cómo la interpretarías en el futuro. Esto en términos psicológicos significa “descentrarse”, es decir, adoptar otra perspectiva de observación e interpretación.

- **Desafiar nuestras etiquetas.** En lugar de usar términos absolutos como "fracaso", enfocarte en hechos específicos: "Cometí un error, pero puedo aprender de él."

- **Buscar apoyo externo.** Hablar con amigos, familiares o un terapeuta puede ayudarnos a identificar distorsiones que pasan desapercibidas.

---

9 Una amplia y pormenorizada descripción de todas las estrategias para disolver o eliminar cada una de las distorsiones cognitivas se encuentra en la obra referenciada de McKay y Fanning (McKay; Fanning, 1991, pp. 66-80).

- **<u>Practicar la atención plena (*mindfulness*)</u>.** Aprender a observar nuestros pensamientos sin juzgarlos ni reaccionar de inmediato.

- **<u>Técnica del registro de pensamientos</u>.** Crear una tabla para anotar: situación que nose afecta; pensamientos automáticos; emociones asociadas; evidencias a favor y en contra del pensamiento; idear una alternativa más racional.

2.5.4.- Asumir nuestros deberes desde valores sanos

Para McKay y Fanning (McKay; Fanning, 1991) nuestras creencias se originan como consecuencia de un triple grupo de influencias y condicionamientos. En primer lugar, se encuentran las influencias familiares que arrancan desde el mismo momento en que se desarrolla la crianza. En segundo lugar, las creencias de cualquier persona se instauran en ella por la influencia de grupo de iguales o de amigos, especialmente en la adolescencia y que estas fortalecen y aseguran la necesidad de pertenencia. Y en tercer lugar, las creencias emergen y se consolidan porque proporcionan bienestar emocional y físico, es decir:

> *«…Se trata de la necesidad de autoestima; la necesidad de protegerse de emociones dolorosas como el daño o la pérdida; la necesidad de placer, excitación y sentido; y la necesidad de sentirse físicamente seguro. Considere el ejemplo del aspirante a concejal. Éste explica a su esposa que durante el próximo año va a tener poco tiempo para dedicarle a ella y a la familia. Pero es un sacrificio necesario, dice, porque una vez elegido podrá hacer mucho por la comunidad. Lo cierto es que los pocos cambios triviales que podría hacer el concejal podrían no merecer el sacrificio de un año con sus hijos. Pero la verdad es irrelevante. Su creencia está forjada de la necesidad de significación, placer y excitación…»* (McKay: Fanning, 1991, p. 97).

Ligadas a nuestras creencias se encuentran normas, reglas y exigencias que configuran nuestros deberes cuya función es proporcionarnos bienestar emocional, ya que su cumplimiento nos permite sentirnos queridos, acogidos, respetados, confiados y seguros. Sin embargo, cuando los deberes se convierten en normas absolutistas derivadas de creencias dogmáticas sin evidencia científica o empírica, puede surgir una sensación de inferioridad y autocrítica al no poder cumplir con sus exigencias. Esto es lo que en psicología conocemos como "*tiranía de los deberes*".

En este sentido McKay y Fanning nos ofrecen una interesante lista de deberes patológicos que vale la pena reseñar aquí:

> • *Yo debería ser el epítome de la generosidad y el altruismo.*
>
> • *Yo debería ser el perfecto amante, amigo, padre, maestro, estudiante, cónyuge, etc.*
>
> • *Yo debería ser capaz de soportar cualquier dificultad con tranquilidad de espíritu.*
>
> • *Yo debería ser capaz de encontrar una rápida solución a cualquier problema.*
>
> • *Yo nunca debería sentirme dolido. Siempre debería estar feliz y sereno.*
>
> • *Yo debería ser totalmente competente.*
>
> • *Yo debería saber, comprender y prever todo.*
>
> • *Yo nunca debería sentir algunas emociones como la ira o los celos.*
>
> • *Yo debería querer por igual a todos mis hijos.*
>
> • *Yo nunca debería cometer errores.*
>
> • *Mis emociones deberían ser constantes: cuando siento amor, siempre debería sentirlo.*

> • *Debería confiar totalmente en mí mismo.*
>
> • *Yo nunca debería estar cansado o enfermar.*
>
> • *Nunca debería tener miedo.*
>
> • *Yo debería tener logros que me supongan estatus, riqueza o poder.*
>
> • *Yo siempre debería estar ocupado; descansar es perder el tiempo y la vida.*
>
> • *Yo siempre debo poner primero a los demás: es mejor sentir dolor que hacer sentir dolor a alguien.*
>
> • *Yo debería ser indefectiblemente amable.*
>
> • *Yo nunca debería sentir atracción sexual hacia…*
>
> • *Yo debería preocuparme de todos los que se preocupan por mí.*
>
> • *Yo debería ganar suficiente dinero para que mi familia pudiese…*
>
> • *Yo debería ser capaz de proteger a mis hijos de toda pena.*
>
> • *Yo no debería ocupar el tiempo en procurar mi propio placer.* (McKay; Fannig, 1991, pp. 98-99)

En consecuencia y para evitar la tiranía de los deberes como fuente de nuestros sentimientos de inferioridad y como provocadores de una baja autoestima, es indispensable, al igual que hacemos con las distorsiones cognitivas, cuestionar fuertemente su racionalidad basándonos en evidencias, lo cual para McKay y Fanning exige distinguir lo que son valores sanos de los valores insanos. Así pues, los valores sanos son aquellos que:

> *«…van en fomento de la vida más que en su limitación. Esto significa que las reglas que usted sigue han de tener en cuenta sus necesidades básicas como ser humano. Los valores sanos le dan a uno la flexibilidad de seguir sus necesidades emocionales, sexuales, intelectuales y recreativas. Sus reglas de vida no deben disminuirle o mermarle. No deberían hacerle sentir agotado mediante el autosacrificio. Los valores de fomento de la vida le alientan a hacer algo enriquecedor y soportante, excepto en situaciones en las que las consecuencias a largo plazo son penosas para sí o para los demás…»* (McKay; Fanning, 1991, p. 100).

Fomentar y desarrollar valores sanos, requiere adoptar tres tipos de actitudes o formas de comportamiento y pensamiento:

1. **Pensar y actuar con flexibilidad***:* excluyendo palabras rígidas o totalizantes de nuestro diálogo interior como son las ya mencionadas de siempre, nunca, todo y nada.

2. **Aceptación racional**: asumir los valores desde su necesidad para mejorar nuestra vida y nuestra convivencia y no como aceptación imperativa incondicional.

3. **Pensamiento crítico y realismo***:* evaluando las consecuencias positivas o negativas de su realización o no.

2.5.5.- Enfrentándonos a las críticas de los demás

Ser capaz de aceptar o rechazar las críticas de los demás o las que nos hacemos a nosotros mismos pone de manifiesto, no solo la confianza que tenemos en nosotros mismos, sino también la ausencia de miedo y la capacidad de utilizar pensamientos y respuestas no reactivas. Así pues, el manejo adecuado

de las críticas ya sean las que hacemos nosotros mismos o las que nos hacen a nosotros, es un requisito indispensable para desarrollar una autoestima auténtica. Desde nuestro punto de vista, esto exige darse cuenta o tomar plena conciencia de que:

1. Cada persona posee una interpretación singular y única de los hechos y, por tanto, se trata de una visión particular que no debe ser generalizada, ya que de lo contrario caeríamos en una distorsión cognitiva. Se trata en suma de relativizar, no solo las opiniones de los demás acerca de nosotros, sino también nuestras opiniones acerca de los demás. Exige también comprender que los seres humanos somos seres complejos y en contexto y que por tanto debemos huir del dogmatismo, del pensamiento lineal y monocausal, etc.

2. Toda interpretación personal acerca de un hecho, un acontecimiento, una situación o una persona, está siempre influida e incluso determinada por sus estados fisiológicos, emocionales, por su sistema de creencias y por la tendencia a satisfacer sus necesidades.

3. Es de suma necesidad rechazar respuestas ineficaces de tipo agresivo o pasivo, lo cual evidentemente exige por nuestra parte autoanalizarnos para descubrir cuanto de pensamiento reactivo hay en toda crítica, o cuanto de ego hay en nuestros pensamientos y sentimientos. Descubrir que podemos estar movidos por el deseo de llevar siempre razón, es una de las primeras tareas para suavizar nuestro ego y relativizar cualquier crítica.

4. Es necesario desactivar el poder destructor de las críticas lo cual exige reconocer abiertamente las mismas en el caso de ser ciertas, eliminando de ellas todo tipo carga peyorativa o totalizadora, solicitando al crítico la especificación de su mensaje y no prestando atención a las generalizaciones o provocaciones.

2.5.6.- Practicar la comprensión

La comprensión humana es la capacidad de interpretar, dar sentido y responder adecuadamente a diferentes aspectos de la realidad, integrando conocimientos, emociones y experiencias. Es un proceso complejo que abarca varias dimensiones como son la emocional, la intelectual y la social, cada una de ellas en permanente vinculación.

La comprensión emocional implica la habilidad para identificar, interpretar y gestionar las emociones propias y las de los demás. Es crucial para la empatía y las relaciones interpersonales. A su vez la comprensión intelectual es la capacidad mental para analizar, procesar y aplicar información de manera lógica y creativa. Jean Piaget estudió cómo los seres humanos desarrollan su comprensión intelectual a lo largo de diferentes etapas cognitivas, desde la infancia hasta la adultez. Lev Vygotsky, por su parte, enfatizó la importancia del entorno social y el lenguaje en el desarrollo intelectual, destacando el papel de la mediación cultural en la formación del pensamiento. La comprensión social abarca la habilidad de interpretar dinámicas sociales, normas culturales y contextos interpersonales. Es clave para la convivencia y la resolución de conflictos. George Herbert Mead, desde la sociología, destacó el papel del "otro generalizado" en la formación del yo y la capacidad de entender perspectivas ajenas (Mead; 1982). Además, Erving Goffman analizó cómo las interacciones sociales influyen en la percepción y comprensión mutua entre las personas (Goffman; 1993). En consecuencia, la comprensión humana está integrada por la comprensión emocional, la intelectual y la social, dimensiones de la comprensión que están en permanente interacción, influyéndose y condicionándose mutuamente.

Para desarrollar la comprensión humana es fundamental poner en marcha y realizar de manera continua estrategias cono las siguientes:

- Escuchando activamente y comprendiendo empáticamente.
- Aceptando los hechos tal y como son, eliminando los juicios que hacemos de ellos.
- Acostumbrándonos a reflexionar críticamente sobre las propias creencias y emociones.
- Practicando el diálogo y la interacción en contextos diversos.

- Perdonando o abandonando toda idea de restitución, compensación, expiación o venganza.
- Afirmando la valía propia y la ajena.
- Integrando nuestro pasado y aceptando que éste no tiene solución.
- Incorporando prácticas educativas interdisciplinarias y basadas en experiencias reales.

La comprensión humana, en sus distintas facetas, es un motor fundamental para el progreso individual y social. Desarrollarla implica no solo aprender de manera intelectual, sino también conectar emocionalmente con otros y participar activamente en el tejido social.

La enseñanza de la comprensión humana ha sido establecida por Edgar Morin como uno de los siete saberes necesarios de la educación para el futuro, dado que es sin duda de una extraordinaria importancia para el desarrollo personal, social y democrático. Para Edgar Morin (Morin; 1999):

> *«…El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de la finalidades de la educación para el futuro. Recordemos que ninguna técnica de comunicación, del teléfono a Internet, aporta por sí misma la comprensión. La comprensión no puede digitarse. Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad…»* (Morin; 1999, p. 60).

2.5.7.- Manejando los errores

Para McKay y Fanning los errores están en la base de cualquier proceso de aprendizaje y de desarrollo personal, en consecuencia, ser capaz de manejarlos y aprovecharlos para aprender y madurar como personas desechando críticas patológicas, culpabilizaciones y autocondenas es algo indispensable para mejorar nuestra autoestima:

> *«…No hay forma de aprender ninguna tarea o habilidad sin errores. Este proceso se denomina aproximación sucesiva: aproximarse cada vez más a un resultado satisfactorio mediante el feedback que proporcionan los errores. Cada error le dice lo que tiene que corregir, cada error le lleva gradualmente más cerca de la secuencia conductual mejor para la realización de la tarea. En vez de temer los errores, tiene usted que darles la bienvenida durante el proceso de aprendizaje. Las personas que no pueden soportar cometer errores tienen un aprendizaje difícil (…) Un error es cualquier cosa que usted hace que, más tarde, tras reflexionar, desearía haber hecho de forma diferente. Esto también es de aplicación a las cosas que no hizo y que luego, tras reflexionar, desearía haber hecho…»* (McKay; Fanning, 1991, 115, 117).

Manejar los errores requiere la práctica y el desarrollo de actitudes y conductas como las siguientes:

- Tomar plena conciencia de que el error es algo que hacemos o dejamos de hacer, que más tarde al reflexionar sobre ello nos damos cuenta de que “deberíamos” haberlo hecho de otro modo: son conductas pasadas que únicamente tienen solución en el presente.
- Eliminar de nuestros errores de todo juicio, de toda atribución y considerándolo como lo que son: algo necesario e imprescindible para poder aprender.
- Utilizando los errores como fuente de conocimiento y de mejora.
- Siendo cada vez más conscientes de que todas las personas cometemos errores y de que es necesario aceptarlos y perdonarlos.
- Afirmando la valía propia y la ajena.

2.5.8.- Expresar nuestros sentimientos y necesidades

Para McKay y Fanning la fortaleza y autenticidad de nuestra autoestima está en función de nuestra capacidad para expresar nuestros sentimientos a los demás y solicitarles la satisfacción de nuestras necesidades: «*…La incapacidad de pedir lo que se quiere a los demás es un síntoma clásico de la baja autoestima. Deriva de su sensación básica de falta de valía. Siente usted que no se merece lo que quiere. Sus deseos no parecen legítimos o importantes. Los deseos de los demás parecen mucho más válidos y apremiantes que los propios…*» (McKay; Fanning, 1991, p. 145).

La capacidad o habilidad social y comunicativa que permite expresar pensamientos, emociones y necesidades de manera clara, honesta y respetuosa, sin recurrir a la agresividad ni a la pasividad es lo que conocemos como "*Asertividad*". Las personas asertivas defienden sus derechos sin violar los derechos de los demás, estableciendo límites claros y fomentando relaciones interpersonales saludables.

Para el psicoterapeuta y reconocido escritor sobre temas de desarrollo personal Walter Riso:

> *«…Decimos que una persona es asertiva cuando es capaz de ejercer y/o defender sus derechos personales, como decir "no", expresar desacuerdos, dar una opinión contraria y/o expresar sentimientos negativos sin dejarse manipular, como hace el sumiso, y sin manipular ni violar los derechos de los demás, como hace el agresivo. Entre el extremo nocivo de los que piensan que el fin justifica los medios y la queja plañidera de los que son incapaces de manifestar sus sentimientos y pensamientos, está la opción de la asertividad: una forma de moderación enfática, similar al camino del medio que promulgaron Buda y Aristóteles, donde se integra constructivamente la tenacidad de quienes pretenden alcanzar sus metas con la disposición a respetar y autorrespetarse…»* (Riso; 1996, p.15)

El asertividad y la práctica de conductas asertivas, está íntimamente relacionada con el desarrollo, el aumento y la maduración de la autoestima, pero especialmente con el fortalecimiento del amor propio y la dignidad. En este sentido, Walter Riso nos dice:

> *«…Para exigir respeto debo empezar por respetarme a mí mismo y reconocer aquello que me hace particularmente valioso, es decir: debo quererme y sentirme digno de amor. Precisamente, la dignidad personal es el reconocimiento de que somos merecedores de lo mejor. Así como nos sentimos amados e importantes cuando alguien nos defiende y nos cuida, de igual manera la autoestima sube como espuma cuando nos resistimos a ser sacrificados, utilizados o explotados. Si acepto pasivamente la injusticia o la ofensa, estoy admitiendo en los hechos que merezco ser tratado indebidamente. Ésa es la razón por la cual los que tienen pocas habilidades sociales y carecen de asertividad sufren de depresión (…) podemos decir que la dignidad humana implica, al menos, cuatro condiciones: a) No ser un instrumento para otros fines distintos a los propios; b) Ser autónomo en las propias decisiones; c) Ser tratado de acuerdo con sus méritos y no con circunstancias aleatorias como raza, etnia, clase social o preferencia sexual, es decir, no ser discriminado por esas razones; d) No ser abandonado, despreciado o rechazado afectivamente…»* (Riso; 2009, p. 24).

Al igual que para Walter Riso, para la psicóloga clínica Olga Castanyer la autoestima y la asertividad están profundamente relacionadas y se influyen mutuamente en diversas áreas de la vida. Ambas son componentes esenciales del bienestar psicológico, la comunicación efectiva y las relaciones interpersonales saludables. La asertividad es una habilidad social:

> *«…que está estrechamente ligada al respeto y cariño por uno mismo y, por ende, a los demás (…) Sólo quien posee una alta autoestima, quien se aprecia y valora a sí mismo, podrá relacionarse con los demás en el mismo plano, reconociendo a los que son mejores en alguna habilidad, pero no sintiéndose inferior ni superior a otros. Dicho al revés, la persona no asertiva, tanto si es retraída como si es agresiva, no puede tener una*

> *autoestima muy alta, por cuanto siente la necesidad imperiosa de ser valorada por los demás…»* (Castanyer; 1996, p. 12, 21)

Una dimensión sumamente importante de las conductas asertivas y de nuestra capacidad para expresar nuestros sentimientos y necesidades es lo que se conoce como "*Derechos asertivos*" un concepto inicialmente creado por el psicólogo Herbert Fensterheim en su libro "*No diga sí cuando quiera decir no*" (Fensterheim; 1976) y ampliado por el también psicólogo Manuel J. Smith en su obra "*Cuando digo no, me siento culpable*" (Smith; 1977), así como por diversos psicólogos que han trabajado la asertividad, como es el caso de Walter Riso y Olga Castanyer.

Básicamente los derechos asertivos son un conjunto de principios que orientan la necesidad de realizar conductas asertivas dirigidas a garantizar y salvar nuestra dignidad personal en nuestras relaciones con los demás. Principios que obviamente son aplicables a todas las personas sin excepción y en esta medida se convierten en universales, aunque obviamente dependen y están ligados a los contextos socioculturales. Se trata pues de unas orientaciones que salvaguardan nuestra dignidad personal y que son al mismo tiempo deberes para con todas las personas con las que nos relacionamos e interacciones. Aparentemente, estos derechos pueden parecer como reforzadores del egocentrismo y del individualismo, sin embargo, al ser al mismo tiempo deberes y facilitar el mejoramiento de nuestra autoestima en particular y de nuestro desarrollo personal en general, tanto de nosotros como de los demás, las conductas derivadas de estos no son a nuestro juicio egocéntricas. Como señala Walter Riso

> *«…El asunto no consiste en apagar nuestros impulsos naturales en aras de una tolerancia mal entendida, sino en saber cuándo se justifica encenderse (sin incendiarse) y comportarnos de manera sostenida y valiente. Ni siquiera el malentendido "conformismo budista" escapa a este principio (…) La resistencia paciente del budista no es pasividad sino una estrategia para que los pensamientos y las emociones negativas no se apoderen de la mente y alteren el comportamiento. La asertividad, además de proteger nuestro amor propio, nos permite modular la violencia interior, para acceder a la dignidad de una manera inteligente…»* (Riso; 2009, p. 27).

Son muchos los autores que nos hablan y ofrecen listados de los "Derechos asertivos" y todos coinciden en afirmar que básicamente son los siguientes:

1. El derecho a decir "no" sin sentirse culpable.
2. El derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
3. El derecho a cambiar de opinión.
4. El derecho a cometer errores y ser responsable de ellos.
5. El derecho a pedir lo que se desea (reconociendo que los demás pueden negarlo).
6. El derecho a expresar sentimientos y opiniones.
7. El derecho a tener y expresar opiniones y creencias.
8. El derecho a no justificarse o dar explicaciones por las propias decisiones.
9. El derecho a decir "no sé".
10. El derecho a no depender de la aprobación de otros para sentirse bien consigo mismo.
11. El derecho a decidir sin presiones.
12. El derecho a decidir cómo gastar el propio tiempo, energía y recursos.
13. El derecho a tener éxito y a fracasar.

14. El derecho a estar solo.

15. El derecho a estar contento o triste.

En síntesis, la expresión de nuestros sentimientos a los demás, así como solicitar la satisfacción de nuestras necesidades se construye y desarrolla:

1. Siendo capaces de pedir abiertamente lo que queremos a los demás con el fin de satisfacer nuestras necesidades físicas, intelectuales, emocionales, sociales, éticas y estéticas.

2. Afrontando las peticiones de forma asertiva o con mensaje completos: expresando nuestros pensamientos, nuestros sentimientos y solicitando nuestros deseos.

3. Afrontando los conflictos sin competición ni agresividad: buscando soluciones sin ganadores ni perdedores, reconociendo que los demás tienen los mismos derechos y necesidades que nosotros.

2.5.9.- Practicando la autoafirmación

El concepto de autoafirmación fue específicamente desarrollado por el destacado psicólogo social estadounidense Claude Steel, creador de la denominada "*Teoría de la Autoafirmación*" cuya base reside en la verificación y reconocimiento de que todas las personas sin excepción utilizan diversos procedimientos y estrategias para mantener su identidad y autoconcepto, así como para protegerse de aquellas amenazas y peligros que lo perjudican. Establecen, por tanto, procedimientos para tener de sí mismas una autoimagen valiosa, competente y moralmente irreprochable.

Para el mundialmente reconocido estudioso de la autoestima, Nathaniel Branden:

> *«…La esencia de la afirmación personal consiste en respetar nuestros propios valores y vivir según nuestro propio juicio, de manera que experimentemos integridad: lo que hacemos en el mundo es la justa expresión de lo que somos. Cuando se define la afirmación personal en estos términos, la capacidad de irritarse, de afrontar los desafíos a nuestra dignidad con la agresividad justa, o de "pelear por nuestros derechos" cuenta muy poco. Por muy importantes que puedan ser estas respuestas algunas veces, están lejos de la entereza que implica la afirmación personal (…) La decisión de ser fiel a los juicios de nuestra propia mente constituye un acto de autoafirmación…»* (Branden; 1990, pp. 220-221).

Las autoafirmaciones son en realidad declaraciones implícitas o explícitas que las personas se hacen a sí mismas con el fin de obtener una autoimagen digna, aceptable y positiva. En esta medida, las autoafirmaciones positivas siempre aseguran y certifican un autoconcepto equilibrado y positivo, así como un desarrollo de una autoestima segura y auténtica independiente de factores o de valoraciones externas.

Son numerosos los estudios e investigaciones que demuestran que las autoafirmaciones positivas pueden generar cambios reales en la autoestima, el bienestar emocional y la conducta cuando se aplican correctamente. Para que sean efectivas, deben ser específicas, repetidas con frecuencia, acompañadas de visualización y conectadas con emociones reales. Su impacto ha sido validado por múltiples estudios en neurociencia y psicología, lo que las convierte en una herramienta poderosa para la autorregulación emocional y el desarrollo personal. De entre estos estudios destaca a nuestro juicio el de Cohen y Sherman sobre el poder y el valor de las autoafirmaciones.

Para los psicólogos Geoffrey Cohen y David Sherman (Cohen; Sherman, 2014) las autoafirmaciones contribuyen a:

- Reducir la resistencia al cambio. Cuando las personas recuerdan y se autoafirman en los valores que consideran fundamentales son más capaces de afrontar las dificultades que comportan determinadas situaciones.

- Ayudar a afrontar el estrés. Realizar autoafirmaciones permite reducir la activación de la respuesta al estrés en el cerebro. Mediante estudios de neuroimagen se ha conseguido mostrar que la corteza prefrontal ventromedial (asociada con la regulación emocional) se activa cuando las personas practican autoafirmaciones.

- Aumentar el rendimiento académico en estudiantes vulnerables. En experimentos con estudiantes en riesgo de bajo rendimiento, aquellos que practicaban autoafirmaciones sobre sus valores personales mostraban mejoras en sus calificaciones y una menor brecha de desempeño en comparación con los que no las practicaban.

- Reforzar el sentido de identidad y los valores personales. Recordar los propios valores y fortalezas siempre ayuda a proteger la autoestima frente a fracasos o críticas, lo cual permite resistir ante las dificultades y hacerse más resilientes.

En definitiva, las autoafirmaciones son mensajes interiores que intervienen en la toma de decisiones, la consecución de objetivos y metas, el afrontamiento de situaciones difíciles o estresantes, la reafirmación en los valores que consideramos fundamentales en nuestra vida y la realización de una acción, actividad o conducta de una forma justificada, eficiente y persistente.

En cuanto a posibles autoafirmaciones que pueden mejorar la autoestima personal y profesional de los docentes, deben a nuestro juicio seguir las siguientes pautas:

1. Identificar los pensamientos intrusivos y negativos. Es de suma necesidad tomar conciencia de aquellas situaciones o circunstancias personales y profesionales que nos generan inseguridad y desencadenan sentimientos de autodesprecio o minusvaloración. En este sentido podemos formularnos preguntas clave como: ¿En qué situaciones dudo de mi mismo?, ¿Qué pensamientos negativos me afectan más?, ¿En que aspectos deseo mejorar personal y profesionalmente y sentirme más seguro?

2. Expresar mental o verbalmente autoafirmaciones de manera correcta. Las autoafirmaciones deben cumplir ciertas características para ser efectivas, lo que requiere:

    - Expresarlas en tiempo presente: "Soy capaz de manejar los retos del día a día." (En lugar de "Seré capaz...")

    - Que sean positivas y realistas: "Hago lo mejor que puedo y sigo aprendiendo." (En lugar de "No quiero cometer errores.")

    - Realizarlas de forma personalizada y significativas: "Mi trabajo como docente impacta la vida de mis estudiantes."

    - Que sean específicas y concretas: "Tengo las habilidades necesarias para guiar a mis estudiantes hacia el éxito."

3. Repetirlas de forma consistente. Para que las autoafirmaciones generen cambios en la mente y el comportamiento, deben repetirse de forma regular:

    - Diariamente, idealmente en la mañana o antes de enfrentar una situación desafiante.

    - En voz alta o por escrito, lo que ayuda a reforzar su efecto en el cerebro.

- Frente a un espejo, para conectar emocionalmente con el mensaje.[10]
- En momentos de estrés, para contrarrestar pensamientos negativos.

4. Visualización y Conexión Emocional. Repetir una autoafirmación sin sentirla no es suficiente. Es fundamental e indispensable asociarla con emociones y visualizaciones positivas como:
   - Imaginarse actuando con seguridad y éxito en una situación real.
   - Sentir las emociones positivas asociadas con la afirmación.
   - Usar técnicas de respiración y relajación para interiorizarla mejor.
5. Manejar los pensamientos intrusivos y reestructurar los negativos. Las autoafirmaciones funcionan mejor cuando van acompañadas de un cambio en la forma de pensar. Se pueden combinar por tanto con las técnicas de reestructuración cognitiva de la Terapia Cognitivo-Conductual que ya hemos mencionado y que básicamente consisten en:
   - Identificar y anotar los pensamientos negativos recurrentes.
   - Cuestionar su validez con evidencia objetiva.
   - Sustituirlos por autoafirmaciones realistas.

Finalmente, y como ejemplos de autoafirmaciones positivas para mejorar la autoestima personal y profesional de los docentes, aunque obviamente su creación y elección es algo muy singular y personal que está ligado a sus emociones, a su creatividad y al entusiasmo o la pasión que se tiene por la profesión, podemos mencionar las siguientes

1. Autoafirmaciones sobre la Vocación y Propósito: “Mi labor como docente es muy valiosa e impacta realmente en la vida de mis alumnos”; “Cada día tengo siempre una oportunidad para de inspirar y motivar a quienes enseño”; “La enseñanza es un acto de amor y compromiso, y lo hago con pasión porque estoy enamorado de la educación y del conocimiento”.

2. Autoafirmaciones sobre la Capacidad y Competencia: “Soy un profesional competente y sigo aprendiendo y mejorando cada día”; “Dispongo de las habilidades necesarias para guiar el aprendizaje de mis estudiantes”; “Acepto plenamente que no tengo que ser perfecto pero siempre tengo posibilidades para seguir aprendiendo y mejorando”.

3. Autoafirmaciones sobre la Paciencia y la Resiliencia: “Soy consciente de que cada dificultad en el aula es un desafío para superar y una oportunidad para aprender y mejorar”; “Manejo siempre los desafíos con serenidad y confianza”; “Soy plenamente consciente de que no puedo controlar todo ya que hay factores que escapan a mis posibilidades de control, pero sí puedo controlar y modificar mi actitud y mi esfuerzo”.

4. Autoafirmaciones sobre el Impacto en los Estudiantes. “Mi trabajo siempre deja una huella positiva en mis estudiantes, aunque no siempre lo vea de inmediato”; “Cada palabra de aliento que doy a un alumno, puede cambiar su vida”; “Mi trabajo consiste en sembrar semillas de conocimiento y valores éticos”

[10] En este punto, no nos resistimos a hacer mención aquí a una de las autoafirmaciones que a lo largo de nuestra trayectoria como docente de enseñanza primaria, hemos realizado diariamente durante largos periodos. Se trata de una autoafirmación que nos recomendó nuestro gran amigo y profesor de Teoría de la Educación, José García Calvo, del que ya hemos hecho mención en varias ocasiones. Consistía en ponerse frente al espejo al empezar el día o la jornada escolar y decirse a sí mismo: “*Hoy estoy decidido a divertirme y a pasármelo bien con mis alumnos*”.

5. Autoafirmaciones sobre el Autocuidado y el Equilibrio. “Merezco tiempo para mí y para recargar mi energía”; “Cuido de mi bienestar emocional y físico y esto me hace un mejor docente”; “Pido ayuda cuando la necesito, no tengo que hacerlo todo solo”.

2.5.10.- Reconstruyendo situaciones satisfactorias y de alegría

Todas las personas podemos pasar por situaciones en las que nuestra autoestima se resiente dado que como ya hemos señalado, la autoestima y nuestro mundo mental completo forma una unidad compleja e interactiva con nuestro cuerpo y con nuestro medio ambiente social y natural. Como sabemos, la autoestima no es algo absolutamente fijo e inmutable, no obstante, cuando nuestra autoestima personal o profesional depende de nuestra capacidad para sintonizarla y vincularla con nuestros valores internos sin hacerla depender de aprobaciones y aplausos o de reprobaciones y sanciones, esta tiende a hacerse estable y segura.

Una de las formas que contribuyen de forma significativa al desarrollo de una autoestima estable y segura es lo que la psicoterapeuta y psicoanalista Verena Kast ha propuesto acerca de la reconstrucción mental de las experiencias satisfactorias y de alegría, lo cual contribuye también a aumentar nuestras capacidades para enfrentar las dificultades del presente.

Para esta psicoanalista junguiana, en su conocida obra “*Reconstruir la alegría*” (Kast; 1994) nos muestra que la emoción primaria de la alegría procede, según lo manifestado por sus numerosos pacientes, de tres grandes fuentes de sentimientos:

1. El sentimiento de estar satisfecho de sí mismo, especialmente de aquello que consideramos que hemos hecho realmente bien sin necesidad de aprobaciones o aplausos externos. En consecuencia, recordar los esfuerzos realizados que nos han conducido a obtener unos resultados que consideramos buenos y positivos, contribuye a reforzar nuestra capacidad para afrontar nuevas metas y retos.

2. El sentimiento de satisfacción y alegría que experimentamos cuando observamos y participamos de la alegría de los demás:

   > *«…Si uno demuestra de repente la alegría producida por otra persona, esta suele responder con alegría. Así se pone en marcha el círculo de alegría mediante el cual ambo se apoya mutuamente y comparten mucha fantasía. Cuando termina el deleite mutuo, la imaginación disminuye, el apoyo cesa y aparecen problemas graves. El deleite mutuo es muy importante, pero a veces puede engañar y hacer creer que se está enamorado, cuando en realidad se siente sencillamente satisfacción por la alegría que se ha creado…»* (Kast; 1994, p. 62).

3. La conciencia de que podemos realmente producir alegría en los demás y la satisfacción que comporta el ver alegres a nuestros acompañantes como consecuencia de nuestro comportamiento. Lo cual pone de manifiesto nuestra capacidad para abrirnos a los demás, abandonar las autodefensas y en definitiva eliminar las barreras y límites de nuestro ego: «*…El hecho de que por lo general tengamos cuidado de no abrirnos demasiado, puede ser otro síntoma de nuestra forma patológica de tratar con la alegría…*» (Kast; 1994, p. 62).

Obviamente de estos tres sentimientos, se pueden deducir importantes y significativas fuentes para mejorar, asegurar y estabilizar nuestra autoestima personal y docente, que siguiendo las tres fuentes de la alegría observadas por la doctora Kast son: el sentimiento placentero al realizar una tarea docente que valoramos como muy positiva; la alegría que experimentamos cuando vemos a nuestros alumnos alegres

y la satisfacción interior de ser capaz de inducir y contagiar alegría en nuestros alumnos. Queda claro pues, que una de las grandes cualidades de los docentes eficientes y competentes es ser capaces de producir alegría y felicidad en sus alumnos.

Para nuestra autora, el mejoramiento y el reforzamiento de nuestra autoestima se consigue a partir de la realización reconstructiva de nuestras experiencias pasadas de alegría, es decir, construyendo una historia biográfica de nuestros momentos alegres, positivos y felices. Para ello nos recomienda hacernos preguntas tales como:

> *¿Cómo me he convertido en lo que soy? ¿Cuáles fueron los aspectos importantes de este proceso? ¿Cuál ha sido la naturaleza de la alegría en mi vida? ¿En qué situaciones fui realmente feliz? ¿Cómo me sentía? ¿Cómo expresaba mi alegría? ¿En qué se ha convertido mi alegría? El objeto de una biografía de la alegría no solo es localizar las situaciones de mi pasado que puedo identificar, como por ejemplo la alegría en la infancia, sino descubrir, además, el destino de la alegría. O, tras haber relacionado varias situaciones pasadas, puedo identificar el desarrollo completo de la alegría que ha tenido lugar en mi vida…»* (Kast; 1994, p. 68).

Para la doctora, Kast además de hacernos preguntas relativas a nuestra memoria emocional de la alegría, es importante también recordar lo que los demás nos dicen de aquellos momentos en los que nos acompañaban y observaban nuestra alegría. De este modo hay que preguntarse de nuevo cuestiones tales como:

> *«…¿Qué efecto tenía su alegría en sus relaciones? ¿O no había nadie a su alrededor? ¿compartía su alegría con los demás o se la guardaba para usted? Pregúntese si la respuesta a esta pregunta le ayuda a explicar por qué, de adulto, comparte o se guarda su alegría. ¿Le parece más placentero gozar cuando hay otras personas para compartirlo? ¿O prefiere estar contento en secreto? Cuando era pequeño ¿cómo desaparecía la alegría? O también ¿en qué épocas de mi vida me sentía lleno de alegría? La reconstrucción de una biografía de la alegría tiene dos metas esenciales. Una consiste en identificarnos con nosotros mismos como niños alegres, acordarnos de nosotros mismos y ver qué hacíamos con la alegría. La segunda consiste en establecer una relación con nuestra vida presente preguntándonos cosas como: ¿De qué manera funciona hoy en día lo que he recordado? ¿explica por qué comparto o me guardo mi alegría?* (Kast; 1994, p. 69-70).

En resumen, lo que la doctora Kast viene a decirnos es que:

1. Las emociones positivas fortalecen la identidad y la autoestima. En consecuencia, recordar momentos de éxito, alegría, satisfacción y felicidad ayuda a consolidar una imagen positiva de uno mismo, lo cual constituye una prueba interna de que realmente somos capaces de hacer frente a dificultades y desafíos.

2. Nuestra memoria emocional tiene un importante papel en nuestras motivaciones, decisiones y acciones. Nuestra mente no solo almacena hechos, sino también las emociones asociadas a ellos. Por tanto, revivir momentos felices genera respuestas neurológicas similares a las que ocurrieron en la experiencia original.

3. Reconstruir mentalmente momentos felices mejora nuestras capacidades de afrontamiento y resiliencia. En momentos de crisis o duda, conectar con recuerdos de éxito pasado puede aumentar la confianza y reducir el estrés, dado que, si somos plenamente conscientes de haber superado determinadas dificultades en el pasado, podemos transferir esa conciencia al momento presente.

2.6.- Referencias

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

_____. **Amor líquido:** sobre la fragilidad de los lazos humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

BECK Aaron T.; RUSH John; SHAW Brian; EMERY, Gary. **Terapia cognitiva de la depresión**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2010.

BONET, José V. **Sé amigo de ti mismo. Manual de autoestima**. Santander: Sal Terrae, 1994.

_____. **El diario íntimo. Buceando hacia el yo profundo**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

BRANDEN, Nathaniel. **El respeto hacia uno mismo**. México DF: Paidós, 1990.

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

CASTANYER, Olga. **La asertividad: expresión de una sana autoestima**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1996.

CLARK, Aminah; CLEMENS, Harris; BEAN, Reynolds. **Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes**. Madrid: Debate, 1993.

COHEN, Geoffrey L.; SHERMAN, David K. **The Psychology of Change: Self-Affirmation and Social Psychological Intervention**. January 2014. Annual Review of Psychology. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/259650286_The_Psychology_of_Change_Self-Affirmation_and_Social_Psychological_Intervention . Acceso: 13 ene. 2025.

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar**: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea, 2014.

_____. **Educadores resilientes, escuelas resilientes**: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles. Madrid: Narcea, 2015.

_____. **Educadores comprometidos**: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa. Madrid: Narcea: 2018.

DAY, Christopher; GU, Quing. **Profesores, vidas nuevas, verdades antiguas**: una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea, 2013.

_____**. Educadores resilientes, escuelas resilientes**: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles. Madrid: Narcea, 2015.

ERIKSON, Erik H. **Identidad. Juventud y crisis**. Madrid: Taurus, 1992.

FENSTERHEIM Herbert; BAER, Jean. **No diga sí cuando quiere decir no**. Barcelona: Grijalbo, 1976.

FREINET, Celestin. **Las técnicas Freinet de la escuela moderna**. Madrid: Siglo XXI, 1980

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

_____. **La naturaleza política de la educación**. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidos-MEC, 1990.

FROMM, Erich. **El arte de amar**. Madrid: Paidós, 1969.

GOFFMAN, Erving. **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

HERRÁN, Agustín de la. **El docente de baja autoestima**: implicaciones didácticas. Indivisa 2004. Disponible en: https://publicaciones.lasallecampus.es/index.php/INDIVISA/article/view/390/413 . Acceso: 4 jun. 2024.

KAST, Verena. **Reconstruir la alegría**. Barcelona: Luciérnaga, 1994.

KERNIS, Michael. **Toward a Conceptualization of Optimal Self-Esteem**. Psychological Inquiry 2003, Vol. 14, No. 1, 1–26. Disponible en: https://wholebeinginstitute.com/wp-content/uploads/M-Kernis_Conceptualization-Optimal-Self-Esteem.pdf Acceso: 5 jun. 2024

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Darse cuenta**. La puerta de la inteligencia. Madrid: Gaia. 2016.

McKAY, Matthew; FANNING, Patrick. **Autoestima: evaluación y mejora**. Barcelona: Martínez Roca, 1991.

MEAD, George H. **Espíritu, persona y sociedad**. Barcelona: Paidos, 1982.

MORAES, M.C.; BATALLOSO, J.M. y CORRÊA, P. **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida**. Relatos e reflexões em valores éticos. Brasilia: Liber-livro, 2014.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios a la educación de futuro**. París: Unesco, 1999.

PEÑAHERRERA, M.; CACHÓN, J.; ORTIZ, A. **La autoestima profesional docente y su implicación en el aula**. Magister, 2014, p. 52-58. Disponible en: https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-pdf-S0212679614700180 Acceso: 8 jun. 2024.

RISO, Walter. **El derecho a decir no**. Barcelona: Planeta, 2009.

ROCA, Elia. **Autoestima sana**. Una visión actual basada en la investigación. Valencia: ACDE, 2013.

ROGERS, Carl. **El proceso de convertirse en persona**. Barcelona: Paidós, 1989.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **La Teoría de la Autodeterminación** y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. American Psychologist. 2000. Disponible en: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf Acceso: 4 sep. 2023.

SMITH, Manuel J. **Cuando digo no, me siento culpable**. Barcelona: Grijalbo, 1977.

VOLI, Franco. **La autoestima del profesor**. Manual de reflexión y acción educativa. Madrid: PPC, 1996.

WATZLAWICK, Paul; HELMICK BEAVIN, Janet y JACKSON, Don D. **Teoría de la comunicación humana.** Interacciones, patologías y paradojas. Barcelona: Herder. 1985.

ZABALZA, M. A. La autoestima de los educadores. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, 2001. Disponible en: https://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d199.pdf Acceso: 8 jun.2024.

3.- Regulación emocional

> *«…Todo el mundo sufre dolor. Todos los seres humanos. Si vive lo suficiente, ya habrá experimentado o experimentará, más adelante, la desgracia de la pérdida de alguien a quien se ama. Cada persona concreta ha experimentado o experimentará dolor físico. Todo el mundo ha sentido tristeza, vergüenza, ansiedad, miedo y pérdidas. Todos tenemos recuerdos que nos resultan embarazosos, humillantes o vergonzosos. Todos llevamos ocultos, en el interior, secretos dolorosos. Nos esforzamos en mostrar caras radiantes, felices, simulando que todo va bien y que nuestra vida es inmejorable. Pero no es así y no puede ser así. El hecho de ser humano implica sentir dolor de un modo mucho más penetrante que lo que puedan experimentar cualesquiera otras criaturas de la tierra…»*
>
> Steven Hayes
> **Sal de tu mente, entra en tu vida**. 2021

La formación del profesorado en procedimientos, estrategias, metodologías y programas de Regulación Emocional en particular y de Inteligencia y Salud Emocional en general, nos parece una necesidad de primer orden para afrontar las necesidades reales e individuales del profesorado y de los centros escolares. Una necesidad que brota de una realidad que pone de manifiesto que el profesorado de todos los países del mundo acumula no solo una amplia carga de sufrimiento emocional, sino también de episodios y enfermedades psicosomáticas, aunque esta carga depende de la situación socioeconómica de cada país y de las inversiones que se realizan en educación. Realmente, es desolador comprobar como la profesión de profesor de enseñanza obligatoria es cada vez más difícil, peligrosa y dañina para la salud mental de los docentes, como así confirman numerosos informe nacionales e internacionales, de aquí la ineludible necesidad de formar al profesorado en estas estrategias.

Como ya señalamos en libro 2, de esta colección de Educación Transdisciplinar, titulado "*Fundamentos neurocientíficos*", las emociones y los sentimientos son fenómenos psíquicos que afectan e inciden, de forma visible e invisible, en nuestro estado corporal y de ánimo, en nuestra energía vital, en nuestra toma de decisiones, en el desempeño de tareas y en nuestras relaciones sociales. Así, pues, la gestión, el control o la autorregulación emocional es una más de las funciones ejecutivas más influyentes de nuestro cerebro, dado que se encarga de nuestra relación con el mundo y con nosotros mismos, siendo la responsable de conocer, regular, anticipar y controlar nuestras emociones. Obviamente, nuestro deseo de abordar con una cierta profundidad esta característica, competencia o habilidad emocional reside en el hecho de la extraordinaria importancia que esta tiene para nuestro equilibrio y bienestar emocional y específicamente para la práctica docente en todos los niveles y etapas educativas.

En todos los modelos que hemos analizado de Inteligencia Emocional, la autorregulación, el control y la gestión emocional aparece como una de las características o competencias clave del desarrollo de dicha Inteligencia. Así, por ejemplo, el modelo Mayer-Salovey establece que la autorregulación emocional es la capacidad o habilidad de conducir y reconducir nuestras emociones, lo cual implica percibirlas y reconocerlas con nitidez y comprender como funcionan y se relacionan con nuestros pensamientos (Mayer, 2004).

En el mismo sentido, Daniel Goleman (Goleman, 1999) considera la autorregulación emocional como una de las competencias personales clave de la Inteligencia Emocional. Una competencia consistente en la habilidad de controlar y dirigir nuestras emociones para lo cual es necesario que se desarrollen, apliquen y se manifiesten en la conducta observable cinco tipos de comportamientos: 1) Manejo adecuado de emociones e impulsos; 2) Sinceridad y honestidad con uno mismo; 3) Responsabilidad por nuestras acciones o de nuestra conducta; 4) Flexibilidad para afrontar nuevas situaciones y 5) Apertura para la recepción de nuevas ideas y alternativas.

Igualmente, en el modelo Bar-On (Bar-On, 2023), la gestión o autorregulación emocional ocupa un lugar central en su concepto de Inteligencia Emocional, centralidad que se concibe complejamente

relacionada e integrada con las quince características o factores de los que ya dimos cuenta en el volumen anterior: 1) Autoestima; 2) Autoconciencia emocional; 3) Autoexpresión emocional y Asertividad; 4) Independencia; 5) Empatía; 6) Responsabilidad social; 7) Relación interpersonal; 8) Tolerancia al estrés; 9) Control de impulsos; 10) Conciencia situacional; 11) Flexibilidad; 12) Resolución de problemas; 13) Autorrealización; 14) Optimismo y 15) Felicidad-Bienestar.

Básicamente, la Regulación Emocional (RE) consiste en un conjunto de procedimientos y estrategias, cuya finalidad reside en controlar, moderar, influir o modificar nuestras emociones, de forma que nos proporcionen mejores y mayores posibilidades de bienestar psíquico y físico y, por tanto, respuestas conductuales mejor adaptadas, equilibradas y eficientes para afrontar y responder a las situaciones con las que nos encontramos a diario.

3.1.- El modelo procesual de Regulación Emocional de James Gross[11]

La Regulación Emocional (RE) constituye uno de los procesos psicológicos más fundamentales para el bienestar humano, influenciando desde el rendimiento académico hasta la salud mental y las relaciones interpersonales. La capacidad de modificar, mantener o cambiar la experiencia emocional propia determina, en gran medida, la adaptación psicológica y social de los individuos. En este contexto, el trabajo de McRae y Gross (2020), publicado en la revista *Emotion*, representa un hito teórico que consolida y refina décadas de investigación en el campo. El artículo "*Emotion regulation*" que referenciamos (McRae; Gross, 2020) no introduce un modelo completamente nuevo, sino que proporciona una síntesis procesual sofisticada que integra los hallazgos empíricos más recientes con el marco teórico establecido.

La importancia de este marco teórico trasciende el ámbito académico, pues sus aplicaciones prácticas se extienden desde intervenciones educativas en contextos escolares hasta protocolos terapéuticos especializados para diversos trastornos psicológicos.

El modelo de Regulación Emocional de Gross ha ganado mucha atención en la comunidad científica y profesional debido a su capacidad para ayudar a las personas a comprender y controlar sus emociones. Algunas de las aplicaciones prácticas más destacadas del modelo son[12]:

- Identificación y comprensión de las emociones. El modelo de Gross enseña a las personas a ser conscientes de sus emociones y a entender cómo afectan a su comportamiento y a su bienestar emocional.
- Desarrollo de habilidades de regulación emocional. Proporciona estrategias efectivas para regular las emociones, como la reevaluación cognitiva, el distanciamiento emocional y la atención plena (*Mindfulness*).
- Mejora de la salud mental. La regulación emocional adecuada puede tener un impacto positivo en la salud mental, ya que ayuda a reducir el estrés, la ansiedad y la depresión.

---

[11] James J. Gross, PhD, es Profesor de Psicología en la Universidad de Stanford y Director del Laboratorio de Psicofisiología de Stanford (http://spl.stanford.edu). Es una figura líder en las áreas de emoción y regulación emocional, y ha recibido premios de carrera temprana de la Asociación Americana de Psicología, la Asociación Psicológica del Oeste y la Sociedad para la Investigación Psicofisiológica. Como Becario Bass de la Universidad en Educación de Pregrado y Director del Programa de Enseñanza Psychology One de Stanford, el Dr. Gross ha ganado numerosos premios por su enseñanza, incluyendo el Premio del Decano por Enseñanza Distinguida, el Premio de Enseñanza Phi Beta Kappa, el Premio de Mentoría Postdoctoral de Stanford y el Premio Walter J. Gores por Excelencia en la Enseñanza. Tiene un extenso programa de investigación iniciado por el investigador, con subvenciones de los Institutos Nacionales de Salud, la Fundación Nacional de Ciencias y el Instituto de Ciencias de la Educación. Es autor de más de 250 publicaciones y es Miembro de la Asociación para la Ciencia Psicológica y la Asociación Americana de Psicología.

[12] Fuente: Educa y Aprende**. Modelo de Regulación Emocional de Gross: Estrategias y Aplicaciones Prácticas**. Disponible en: https://educayaprende.com/modelo-regulacion-emocional-de-gross/#%C2%BFCuales_son_las_estrategias_de_regulacion_emocional_propuestas_por_Gross Acceso: 16 feb. 2025

- Fortalecimiento de las relaciones interpersonales. La regulación emocional puede mejorar la calidad de las relaciones interpersonales al permitir una comunicación más clara y empática.
- Mejora del rendimiento laboral y académico. La regulación emocional puede ayudar a las personas a concentrarse mejor, tomar decisiones más informadas y aumentar su motivación para lograr sus objetivos.

Sin embargo, el Modelo Procesual de Gross, aunque representa una contribución valiosa, no es, en ningún caso, definitiva en el campo de la regulación emocional. Su adopción exitosa requiere reconocimiento tanto de sus fortalezas como limitaciones, aplicación culturalmente sensible, e integración con enfoques complementarios que abordan los aspectos interpersonales y sistémicos de experiencia emocional humana. Los profesionales que utilizan este marco deben mantener flexibilidad teórica, competencia cultural y compromiso con evaluación crítica continua, con el fin de maximizar beneficios terapéuticos y educativos, minimizando riesgos potenciales de aplicación inapropiada.

3.1.1.- Los tres niveles

El desarrollo del modelo procesual representa una evolución teórica de más de dos décadas que ha refinado progresivamente nuestra comprensión de los procesos regulatorios emocionales. El modelo original de Gross (1998) estableció los fundamentos con cinco familias de estrategias organizadas temporalmente a lo largo del proceso de generación emocional, distinguiendo entre enfoques antecedente-focalizado (que ocurren antes de la activación emocional completa) y respuesta-focalizada (que ocurren después de la activación).

El actual modelo de McRae y Gross (2020) establece tres etapas en el proceso de RE.

3.1.1.1.- Nivel 1: Etapa de Identificación

La etapa de identificación constituye el proceso fundamental, mediante el cual los individuos reconocen la necesidad de regulación emocional. Este nivel involucra tres subprocesos críticos: percepción (reconocimiento y representación de estados emocionales), valuación (evaluación de si la emoción requiere regulación basada en objetivos y contexto), y acción (decisión de iniciar esfuerzos regulatorios).

Los requisitos para una identificación exitosa incluyen conciencia y claridad emocional, creencias de autoeficacia sobre la regulación, y comparación objetivo-estado, entre estados emocionales deseados y actuales. Las fallas potenciales, en esta etapa, incluyen representación errónea de estados emocionales, expectativas de autoeficacia bajas y establecimiento inadecuado de objetivos.

3.1.1.2.- Nivel 2: Etapa de Selección

La etapa de selección abarca el proceso de elegir entre estrategias de regulación emocional disponibles. Los elementos centrales incluyen representación de estrategias (modelos mentales de opciones regulatorias disponibles), evaluación contextual (valoración de demandas y restricciones situacionales), evaluación de recursos (evaluación de recursos cognitivos y emocionales), y análisis costo-beneficio (sopesar efectividad contra costos de implementación).

Los factores de selección críticos incluyen intensidad y valencia emocional, recursos cognitivos disponibles, contexto situacional y demandas, y diferencias individuales y preferencias. Esta etapa resulta particularmente vulnerable a sesgos cognitivos y limitaciones de recursos, factores que pueden llevar a selecciones estratégicas subóptimas.

3.1.1.3.- Nivel 3: Etapa de Implementación

La etapa de implementación representa la ejecución real de las estrategias regulatorias seleccionadas. Los componentes de implementación incluyen despliegue de estrategia (compromiso

activo del enfoque regulatorio elegido), monitoreo (evaluación continua de efectividad regulatoria), ajuste (modificación de estrategia basada en retroalimentación), y comparación de objetivos (evaluación contra resultados emocionales deseados).

Los factores de éxito incluyen recursos cognitivos adecuados, emparejamiento apropiado estrategia-situación, procesos efectivos de monitoreo y retroalimentación, y la capacidad de ajustar estrategias dinámicamente basándose en los resultados obtenidos.

3.1.2.- Las cinco familias de estrategias

El denominado "*Modelo procesual de Regulación Emocional*" (McRae; Gross, 2020), distingue, por el momento, cinco grupos de estrategias definidas ~~en~~ que impactan en el proceso de generación de emociones:

3.1.2.1.- Familia 1: Selección Situacional

La selección situacional implica influir en la exposición a situaciones emocionalmente relevantes. Esta estrategia consiste en tomar decisiones conscientes sobre aproximarse o evitar personas, lugares, actividades o circunstancias que probablemente provocarán emociones específicas. A diferencia de otras estrategias que modifican emociones ya activadas, la selección situacional actúa, preventivamente, influyendo en la probabilidad de que ciertas emociones surjan.

El concepto se fundamenta en el principio de que las emociones no emergen en el vacío, sino que son respuestas a situaciones específicas. Al ejercer control sobre nuestra exposición a estas situaciones, podemos regular proactivamente nuestras experiencias emocionales. Esta estrategia reconoce que somos agentes activos en la construcción de nuestros entornos emocionales, no meros receptores pasivos de circunstancias externas.

La selección situacional se basa en nuestra capacidad de anticipar consecuencias emocionales fundadas en experiencias previas. Este procesamiento predictivo involucra:

- Memoria episódica: Recordar cómo nos sentimos en situaciones similares anteriores.
- Aprendizaje asociativo: Vincular contextos específicos con estados emocionales particulares.
- Simulación mental: Imaginar posibles escenarios futuros y sus impactos emocionales.

A su vez, esta familia de estrategias implica una evaluación implícita o explícita que considera:

- Costos emocionales: Intensidad y duración del malestar anticipado.
- Beneficios potenciales: Recompensas o necesidades que la situación podría satisfacer.
- Costos de oportunidad: Lo que se pierde al evitar o buscar la situación.

En cuanto a los tipos de Selección Situacional pueden establecerse los siguientes:

1. Evitación Preventiva, que es la forma más común que implica evitar activamente situaciones que anticipamos generarán emociones negativas, como, por ejemplo**:**

- Una persona con ansiedad social que declina invitaciones a fiestas grandes, optando por reuniones íntimas con amigos cercanos.
- Un individuo, en recuperación de adicción, que evita bares y eventos donde el alcohol es central.
- Alguien procesando un duelo reciente que temporalmente evita lugares asociados con el ser querido fallecido.

- Un estudiante con ansiedad ante exámenes y que programa sus cursos para evitar profesores conocidos por evaluaciones particularmente estresantes.

2. Búsqueda Activa, consiste~~nte~~ en buscar deliberadamente situaciones que promuevan estados emocionales positivos, como, por ejemplo:

- Programar tiempo regular en la Naturaleza, sabiendo que mejora el estado de ánimo.
- Buscar activamente la compañía de amigos optimistas durante períodos difíciles.
- Inscribirse en actividades grupales (yoga, arte, baile) que históricamente han generado alegría.
- Planificar vacaciones en destinos asociados con relajación y bienestar.

3. Selección Temporal: elegir cuándo enfrentar situaciones emocionalmente desafiantes, como podrían ser:

- Programar conversaciones difíciles para momentos cuando se tiene más energía emocional.
- Revisar correos electrónicos estresantes solo en horarios designados, no constantemente.
- Planificar tareas demandantes para períodos de mayor capacidad cognitiva.
- Posponer decisiones importantes hasta después de procesar emociones intensas.

4. Selección Social enfocada en regular la exposición a personas específicas, como, por ejemplo:

- Limitar el tiempo con familiares que consistentemente provocan conflicto.
- Buscar mentores y modelos positivos que inspiren crecimiento.
- Crear "círculos de apoyo" con personas emocionalmente seguras.
- Establecer límites con individuos que drenan energía emocional.

En los contextos educativos, la Selección Situacional, como estrategia de Regulación Emocional, se aplica en la gestión del aula. Los educadores pueden implementar selección situacional mediante el diseño ambiental, creando "rincones de calma", donde estudiantes pueden autorregularse. También se pueden realizar agrupaciones estratégicas, formando grupos de trabajo considerando dinámicas emocionales. Igualmente, los horarios flexibles permiten que los estudiantes elijan momentos para tareas desafiantes y desde luego ofreciendo opciones de participación y de tareas alternativas para estudiantes con ansiedad social.

Se trata, en suma, de proporcionar ayuda y orientación a los estudiantes con el fin de:

- Enseñar a identificar "zonas de estrés" en el centro escolar y alternativas.
- Desarrollar planes personalizados de relación e interacción.
- Crear "mapas emocionales" del entorno escolar.
- Facilitar grupos de apoyo por afinidad.

Hay que tener en cuenta también que la aceptación y efectividad de las estrategias de Selección Situacional varía significativamente entre culturas. Así por ejemplo en las culturas individualistas se presta una mayor atención a:

- La autonomía personal y el derecho a elegir contextos.

- La evitación vista como autocuidado legítimo.
- La flexibilidad en obligaciones sociales.

Por el contrario, en las Culturas Comunitarias el énfasis se coloca en:

- La tensión entre necesidades individuales y expectativas grupales.
- Selección situacional que debe negociarse con responsabilidades familiares/comunitarias.
- En estrategias indirectas que pueden ser más aceptables.

En este sentido, no hay que perder de vista tampoco que las estrategias de Selección Situacional pueden estar mediadas o condicionadas por factores y recursos socioeconómicos como:

- Mayor o menor capacidad de elegir dónde vivir, trabajar, socializar.
- Limitaciones y condicionamientos laborales.
- Movilidad geográfica, en cuanto que el Acceso a transporte influye en opciones de selección
- Responsabilidades de cuidado, que limitan la flexibilidad para evitar/buscar situaciones

Finalmente, hay que señalar también que la Selección Situacional raramente opera ~~en~~ de forma aislada, en cuanto que se combina generalmente con otras estrategias:

1. **Selección + Modificación**: Elegir asistir a un evento, pero llegar tarde para evitar multitudes iniciales.
2. **Selección + Reevaluación**: Evitar temporalmente mientras se trabaja en cambiar perspectiva.
3. **Selección + Atención**: Buscar situaciones que faciliten *mindfulness* o distracción positiva.
4. **Selección + Modulación**: Elegir contextos donde la expresión emocional es más aceptable.

Así, pues, la Selección Situacional representa una herramienta poderosa, pero compleja en el repertorio de Regulación Emocional. Su efectividad depende de la implementación juiciosa que equilibre protección con crecimiento, considere contextos culturales y socioeconómicos, y se integre con otras estrategias regulatorias. Los profesionales deben ayudar a los individuos a desarrollar sofisticación en esta estrategia, distinguiendo entre evitación adaptativa y limitante, mientras mantienen flexibilidad para responder a las demandas cambiantes de la vida. La maestría en la Selección Situacional implica no solo saber cuándo evitar o buscar, sino también desarrollar la sabiduría para reconocer cuándo es el momento de expandir la zona de confort y enfrentar lo que se ha evitado.

3.1.2.2.- Familia 2: Modificación Situacional

La Modificación Situacional consiste en alterar características externas de situaciones para cambiar su impacto emocional. Constituye una de las estrategias más proactivas y eficaces dentro del Modelo de RE de James Gross. Esta estrategia opera en las fases tempranas del proceso emocional, centrándose en alterar los elementos contextuales que pueden desencadenar respuestas emocionales específicas antes de que estas se manifiesten plenamente.

La Modificación Situacional se basa en el principio de que las emociones emergen de la interacción entre el individuo y su entorno. Al modificar aspectos del contexto físico, social o temporal, podemos influir directamente sobre los antecedentes emocionales, evitando la necesidad de estrategias más costosas cognitivamente, como la reevaluación o la supresión emocional.

Esta estrategia reconoce la naturaleza sistémica de las emociones, donde pequeños cambios en las condiciones ambientales pueden generar transformaciones significativas en los estados emocionales y, consecuentemente, en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

La Modificación Situacional opera mediante tres mecanismos principales:

1. **Alteración del contexto físico**: Modificar elementos tangibles del ambiente como la iluminación, la temperatura, la disposición espacial, los colores o los sonidos ambientales. Estos cambios pueden influir directamente sobre el estado de ánimo y la predisposición emocional de las personas.

2. **Reestructuración del contexto social**: Cambiar la composición de grupos, las dinámicas interpersonales, los roles asignados o las formas de interacción. El contexto social es un potente modulador emocional que puede facilitar o inhibir determinadas respuestas emocionales.

3. **Reorganización temporal**: Modificar la secuencia, duración o ritmo de las actividades. La dimensión temporal influye significativamente sobre la intensidad y calidad de las experiencias emocionales.

3.1.2.2.1.- Aplicación en contextos educativos

Como ejemplos prácticos de Modificación Situacional en contextos educativos, podemos considerar los siguientes:

1.- Modificación del Ambiente Físico

- Creación de espacios de calma**:** Establecer rincones tranquilos en el aula con iluminación suave, cojines cómodos y elementos naturales como plantas. Estos espacios permiten a los estudiantes autorregularse cuando experimentan emociones intensas como ansiedad o frustración.

- Organización flexible del mobiliario: Utilizar mesas modulares que permitan diferentes configuraciones según la actividad. Para trabajos colaborativos, disponer las mesas en círculo; para momentos de concentración individual, crear espacios más aislados. Esta flexibilidad espacial se adapta a las necesidades emocionales cambiantes del grupo.

- Uso estratégico del color: Emplear colores cálidos en espacios destinados a la creatividad y la expresión, mientras que los tonos azules y verdes pueden favorecer la concentración y la calma en áreas de estudio.

2.- Reestructuración Social

- Agrupaciones dinámicas**:** Formar grupos heterogéneos que combinen estudiantes con diferentes fortalezas emocionales y académicas. Un estudiante, con buenas habilidades de autorregulación, puede servir como modelo para compañeros que están desarrollando estas competencias.

- Roles rotativos de apoyo**:** Establecer figuras como "embajadores emocionales" que rotan semanalmente, responsables de identificar cuando un compañero necesita apoyo y facilitar estrategias de regulación grupal.

- Círculos de diálogo emocional**:** Implementar rutinas donde los estudiantes comparten sus estados emocionales y reflexionan colectivamente sobre estrategias de manejo, creando un contexto social que normaliza y valida la expresión emocional.

3.- Reorganización Temporal

- Pausas activas planificadas: Integrar momentos estructurados de movimiento, respiración o *mindfulness* entre actividades académicamente exigentes, anticipándose a la fatiga cognitiva y emocional.

- Ritmos adaptativos**:** Ajustar la intensidad y duración de las actividades según los patrones emocionales observados en el grupo. Por ejemplo, programar actividades más desafiantes cuando los estudiantes muestran mayor regulación emocional.

- Transiciones graduales**:** Diseñar secuencias que permitan a los estudiantes adaptarse emocionalmente entre diferentes tipos de actividades, evitando cambios abruptos que pueden generar desregulación.

3.1.2.2.2.- Orientaciones para la implementación educativa

1.- Evaluación contextual previa

Antes de implementar modificaciones situacionales es fundamental realizar un análisis sistemático del contexto actual. Esto incluye observar los patrones emocionales del grupo, identificar los elementos ambientales que facilitan o dificultan la regulación emocional, y reconocer las dinámicas sociales existentes.

La observación participante y los registros anecdóticos pueden proporcionar información valiosa sobre cómo diferentes elementos contextuales influyen sobre el bienestar emocional de los estudiantes.

2.- Participación estudiantil en el diseño

Involucrar a los estudiantes en la identificación de necesidades y el diseño de modificaciones situacionales potencia la efectividad de estas estrategias. Los estudiantes pueden aportar perspectivas únicas sobre qué elementos del ambiente les resultan más o menos facilitadores para su regulación emocional.

Estrategias como asambleas de aula, encuestas de bienestar o proyectos colaborativos de rediseño espacial pueden canalizar esta participación de manera constructiva.

3.- Implementación gradual y reflexiva

Las modificaciones situacionales deben introducirse progresivamente, permitiendo períodos de adaptación y evaluación. Es recomendable implementar un cambio a la vez, observar sus efectos durante varias semanas, y solo entonces introducir modificaciones adicionales.

La reflexión colectiva sobre los efectos de cada modificación fortalece la conciencia metacognitiva de los estudiantes sobre sus propios procesos de regulación emocional.

4.- Flexibilidad y responsabilidad

Los contextos educativos son dinámicos, por lo que las modificaciones situacionales deben mantener cierta flexibilidad. Lo que funciona para un grupo puede no ser efectivo para otro, y las necesidades pueden cambiar a lo largo del tiempo.

Desarrollar sistemas de monitoreo continuo permite ajustar las estrategias según las necesidades emergentes del grupo y las circunstancias cambiantes del contexto educativo.

5.- Consideraciones éticas y pedagógicas

La modificación situacional debe equilibrar la creación de ambientes emocionalmente seguros con el desarrollo de la autonomía estudiantil para autorregularse en diversos contextos. El objetivo no es crear ambientes artificialmente controlados, sino proporcionar andamiajes que faciliten el desarrollo de competencias emocionales transferibles.

Es importante considerar la diversidad cultural e individual en las preferencias ambientales y sociales, evitando imposiciones que no respeten las diferencias individuales en los estilos de regulación emocional.

3.1.2.3.- Familia 3: Despliegue Atencional

El despliegue atencional constituye el tercer grupo de estrategias en el modelo procesual de regulación emocional de James Gross, ubicándose en la fase de "*modulación de la atención",* después de la selección y la modificación situacionales en su caso. Estas estrategias operan sobre el principio de que nuestros recursos atencionales son limitados y selectivos, permitiendo influir en la intensidad y cualidad de nuestras experiencias emocionales mediante la dirección consciente de la atención.

El despliegue atencional se basa en la comprensión de que la atención funciona como un filtro cognitivo selectivo que determina qué aspectos de una situación emocionalmente relevante procesamos de manera prioritaria. Gross distingue dos modalidades principales (Gross, 2014):

- **Distracción**: Dirigir la atención hacia elementos neutros o positivos dentro de la misma situación o hacia estímulos completamente externos. No implica evitar la situación, sino reorientar el foco atencional.

- **Concentración**: Dirigir intencionalmente la atención hacia aspectos específicos de la situación que pueden modular la respuesta emocional, incluyendo tanto elementos que intensifican como que atenúan la emoción.

Como ejemplos prácticos de estrategias de distracción, pueden señalarse:

1) Distracción Interna

- **Técnica de conteo mental**: ante ansiedad por un examen o cualquier otra situación que provoque ansiedad, contar de manera regresiva desde 100 de uno en uno, dos en dos o tres en tres.

- **Visualización de lugares seguros**: imaginar detalladamente un espacio de calma personal durante momentos de estrés.

- **Reconstrucción mental de rutinas**: repasar mentalmente los pasos de una actividad conocida y placentera

2.- Distracción Externa

- **Observación con atención plena del entorno**: identificar, conscientemente, cinco objetos visibles, cuatro sonidos, tres texturas, dos olores y un sabor.

- **Entrenamiento con tareas cognitivas**: resolver problemas matemáticos simples o trabajar en crucigramas, durante la espera de resultados estresantes.

- **Actividad física rítmica**: realizar movimientos repetitivos como caminar o ejercicios de respiración coordinados.

3.- Concentración Adaptativa

- **Reenfoque hacia aspectos manejables**: durante un conflicto interpersonal, concentrarse en la propia respiración y postura corporal.

- **Atención a elementos de crecimiento**: en situaciones de fracaso académico, dirigir la atención hacia las lecciones aprendidas y oportunidades de mejora.

- **Focalización en valores personales**: ante críticas, concentrarse en los propios principios y objetivos a largo plazo.

En la aplicación de estrategias de despliegue atencional en contextos educativos, podemos diferenciar:

1.- Estrategias para educadores:

- **Modelado Explícito**: consiste~~nte~~ en verbalizar sus propios procesos de despliegue atencional: "Noto que me siento frustrado porque varios estudiantes están hablando. Voy a concentrarme en los estudiantes que están participando activamente para mantener mi energía positiva."

- **Enseñanza Directa de Técnicas**: implementar pausas de "reseteo atencional" de 30 segundos, donde toda la clase dirige la atención hacia la respiración; crear "anclajes atencionales" visuales en el aula (pósteres con paisajes, mandalas) que los estudiantes puedan usar para la distracción positiva; establecer rutinas de transición que incluyan ejercicios de reorientación atencional entre actividades.

- **Diferenciación Pedagógica**: reconocer que diferentes estudiantes responden mejor a distintas modalidades de despliegue atencional y ofrecer opciones variadas durante momentos de tensión académica.

2.- Estrategias para estudiantes

- **Desarrollo de Metacognición Emocional**: enseñar a los estudiantes a identificar sus "señales de alarma emocional" y tener preparadas estrategias específicas de despliegue atencional para cada situación.
- **Estrategias según el contexto específico**

  Antes de evaluaciones:

  - Técnica del "zoom out": imaginar la evaluación como un punto pequeño en la línea temporal de su vida académica.

  - Concentración en el proceso: dirigir la atención hacia los pasos específicos de resolución en lugar del resultado final.

  Durante presentaciones orales:

- Anclaje en personas amigas: identificar rostros receptivos en la audiencia y alternar la atención entre ellos.

- Focalización kinestésica: concentrarse en la sensación de los pies en el suelo para mantener la estabilidad emocional.

En conflictos sociales:

- Técnica del "observador científico": adoptar mentalmente el rol de un investigador neutral que observa la interacción.

- Reenfoque hacia la comprensión: dirigir la atención hacia entender la perspectiva del otro, en lugar de defender la propia posición.

Por último, hay que tener en cuenta que las capacidades de despliegue atencional se desarrollan gradualmente. Los niños pequeños requieren estrategias más concretas y externas, mientras que los adolescentes pueden beneficiarse de técnicas más sofisticadas de metacognición emocional. Es necesario reconocer, por tanto, que la efectividad de las estrategias varía según el temperamento, las experiencias previas y las preferencias sensoriales de cada estudiante.

Como cualquier habilidad cognitiva, el despliegue atencional requiere práctica regular en contextos diversos para desarrollar flexibilidad y automatización. De aquí que sea sumamente necesario implementar mecanismos para que los estudiantes reflexionen sobre la efectividad de diferentes estrategias en distintos contextos, promoviendo el desarrollo de un repertorio personalizado de técnicas de regulación emocional.

En suma y como han demostrado diversas investigaciones (Gross; 2014), las estrategias de despliegue atencional, cuando se realizan de manera sistemática y consciente, proporcionan a estudiantes y educadores herramientas poderosas para afrontar las demandas emocionales del entorno educativo, promoviendo tanto el bienestar como el rendimiento académico óptimo.

3.1.2.4.- Familia 4: Cambio Cognitivo

Las estrategias de cambio cognitivo constituyen la cuarta de las cinco familias de estrategias en el modelo procesual de regulación emocional desarrollado por James Gross. Estas estrategias operan en la fase de evaluación cognitiva del proceso emocional, momento crucial donde se determina el significado y la relevancia personal de una situación emocional específica.

El cambio cognitivo se fundamenta en la premisa de que las emociones emergen de la evaluación que realizamos sobre los eventos, no de los eventos en sí mismos. Esta perspectiva, enraizada en la tradición cognitiva que va desde los estoicos hasta Beck y Ellis, sostiene que, modificando nuestra interpretación de las situaciones, podemos transformar la experiencia emocional resultante.

Este tipo de estrategias consiste~~n,~~ básicamente, en aprender y practicar procedimientos de:

1.- Reevaluación cognitiva. La reevaluación cognitiva representa la estrategia más estudiada dentro del cambio cognitivo. Consiste en modificar la forma en que pensamos sobre una situación para alterar su impacto emocional. Esta estrategia opera mediante varios mecanismos:

- Reinterpretación de la situación: implica cambiar el significado atribuido a un evento. Por ejemplo, ante un examen difícil, en lugar de interpretarlo como una amenaza ("voy a fracasar"), se puede reinterpretar como una oportunidad de aprendizaje ("es una ocasión para demostrar lo que he aprendido").

- Distanciamiento psicológico: consiste en adoptar una perspectiva temporal o espacial más amplia. Un estudiante que experimenta ansiedad ante una presentación puede imaginar cómo se sentirá respecto a esta situación dentro de cinco años, relativizando así su importancia.

- Cambio de foco atencional: Dirigir la atención hacia aspectos específicos de la situación que generen emociones más adaptativas. En el contexto educativo, un docente puede ayudar a los estudiantes a enfocarse en los aspectos positivos de su desempeño en lugar de centrarse exclusivamente en los errores.

2.- Distanciamiento cognitivo, consiste~~nte~~ en crear distancia psicológica entre uno mismo y la experiencia emocional. Algo que podemos lograr mediante la adopción de procedimientos como:

- Perspectiva de tercera persona: analizar la situación como si le estuviera ocurriendo a otra persona. Un estudiante que experimenta frustración por una calificación baja puede preguntarse: "¿Qué le diría a un amigo que estuviera en esta situación?"

- Visualización desde una perspectiva externa: imaginar observar la situación desde afuera, como si fuera una escena en una película. Esta técnica permite reducir la intensidad emocional al crear distancia psicológica.

3.- Aceptación Cognitiva. Aunque paradójico, la aceptación de las emociones negativas puede constituir una forma de cambio cognitivo. No se trata de resignación pasiva, sino de reconocer y validar la experiencia emocional sin intentar cambiarla inmediatamente.

3.1.2.4.1.- Aplicaciones en contextos educativos

En situaciones de Evaluación, cuando algunos estudiantes experimentan ansiedad severa antes de los exámenes y es necesario aplicar la reevaluación cognitiva:

- Pensamiento inicial: "Si no apruebo este examen, soy un fracaso".

- Reevaluación: "Este examen es una oportunidad para demostrar mi aprendizaje. Si no va bien, puedo identificar áreas de mejora para el futuro".

- Técnica específica: Ayudar al estudiante a generar interpretaciones alternativas más realistas y menos catastróficas.

En la gestión de la frustración académica cuando un estudiante recibe una calificación más baja de la esperada en un proyecto importante:

- Estrategia temporal: "¿Cómo me sentiré respecto a esta calificación dentro de un mes?"

- Estrategia de perspectiva: "¿Qué le diría a mi mejor amigo si estuviera en esta situación?"

- Enfoque en el proceso: redirigir la atención desde el resultado hacia el aprendizaje obtenido durante la realización del proyecto.

En situaciones de ansiedad social en el aula, cuando algunos estudiantes evitan participar en clase por miedo al juicio de sus compañeros:

- Entrenar a los estudiantes para que se enfoquen en contribuir al aprendizaje colectivo en lugar de en la evaluación social.

- Practicar la reinterpretación de las reacciones de los compañeros desde una perspectiva más benevolente.

- Desarrollar la capacidad de ver los errores como oportunidades de aprendizaje compartido.

3.1.2.4.2.- Orientaciones básicas

1.- Para educadores

- Modelado de estrategias cognitivas: los docentes pueden demostrar cómo utilizan estrategias de reevaluación cognitiva en su propia práctica. Por ejemplo, al cometer un error durante una explicación, pueden verbalizarlo: "Esto es interesante, este error me permite mostrarles un concepto que a menudo genera confusión".

- Enseñanza explícita de técnicas: integrar en el currículo momentos específicos para enseñar estrategias de regulación emocional. Esto puede incluir sesiones dedicadas a identificar pensamientos automáticos y desarrollar alternativas más adaptativas.

- Creación de ambientes seguros: establecer normas de aula que promuevan la aceptación del error como parte del aprendizaje, reduciendo así la necesidad de estrategias defensivas y promoviendo la regulación emocional adaptativa.

2.- Para estudiantes

Desarrollo de la metacognición emocional: entrenar a los estudiantes para que identifiquen sus patrones de pensamiento emocional y reconozcan cuándo están utilizando interpretaciones poco adaptativas, para lo cual pueden utilizarse técnicas como:

- Técnica del "¿Y si...?" alternativo: ante pensamientos catastróficos, generar escenarios alternativos más realistas.

- Técnica del "zoom temporal": practicar la visualización de la situación actual desde diferentes perspectivas temporales.

- Técnica de "reencuadre positivo": identificar aspectos de crecimiento o aprendizaje en situaciones desafiantes.

Para la utilización de estas técnicas o de cualquier otra dirigida a detectar y eliminar los pensamientos automáticos e irracionales deben tenerse en cuenta las siguientes fases:

1. Fase 1: Concienciación: ayudar a estudiantes y educadores a reconocer la relación entre pensamientos, emociones y comportamientos.

2. Fase 2: Identificación: desarrollar la capacidad de identificar pensamientos automáticos y patrones cognitivos poco adaptativos.

3. Fase 3: Cuestionamiento: enseñar técnicas para cuestionar la validez y utilidad de los pensamientos automáticos.

4. Fase 4: Generación de alternativas: practicar la creación de interpretaciones más equilibradas y adaptativas.

5. Fase 5: Consolidación: integrar estas estrategias en la rutina diaria del aula y en situaciones de mayor demanda emocional.

Por último y en cuanto a consideraciones para la práctica de estrategias de cambio cognitivo, es necesario tener en cuenta que:

- La efectividad de las estrategias de cambio cognitivo varía según la etapa de desarrollo. Los estudiantes más jóvenes pueden requerir mayor apoyo externo y técnicas más concretas, mientras que los adolescentes y adultos pueden desarrollar mayor autonomía en la aplicación de estas estrategias.

- Es fundamental reconocer que no todas las estrategias funcionan igual para todos los estudiantes. Algunos pueden beneficiarse más del distanciamiento cognitivo, mientras que otros responden mejor a la reevaluación directa. La personalización de las intervenciones es crucial.

- Las estrategias de cambio cognitivo funcionan mejor cuando se integran con otras familias de estrategias del modelo de Gross, como la selección de situaciones y la modificación atencional. Un enfoque global permite mayor flexibilidad y efectividad.

- Es importante no invalidar las emociones legítimas de los estudiantes. El cambio cognitivo no debe utilizarse para negar experiencias emocionales válidas, sino para desarrollar perspectivas más equilibradas y adaptativas.

- Las estrategias deben adaptarse a los contextos culturales específicos, reconociendo que las normas sobre expresión y regulación emocional varían entre culturas.

- El cambio cognitivo no debe convertirse en una forma de evitación emocional. El objetivo es desarrollar flexibilidad cognitiva, no rigidez en la supresión de emociones.

3.1.2.5.- Familia 5: Modulación de la respuesta

La Modulación de la Respuesta constituye la quinta y última estrategia del modelo procesual de regulación emocional desarrollado por James Gross. A diferencia de las estrategias previas que actúan antes o durante la activación emocional, la modulación de la respuesta interviene cuando la emoción ya ha sido generada y se manifiesta a través de componentes experienciales, fisiológicos y expresivos.

Estas estrategias se fundamentan en la capacidad humana de modificar conscientemente las respuestas emocionales una vez que estas han emergido, actuando sobre sus diferentes canales de expresión sin alterar necesariamente la experiencia emocional subyacente.

La Modulación de la Respuesta opera en tres niveles interconectados:

- **Modulación expresiva**: involucra el control consciente de las manifestaciones faciales, gestuales y corporales de la emoción. Los individuos pueden amplificar, reducir o modificar por completo sus expresiones emocionales externas, manteniendo cierta independencia respecto a su experiencia interna.

- **Modulación fisiológica**: aunque más limitada, incluye técnicas que influyen sobre las respuestas corporales como la respiración, tensión muscular y activación del sistema nervioso autónomo. Esta dimensión requiere mayor entrenamiento y práctica consciente.

- **Modulación comportamental**: comprende la modificación de las tendencias de acción asociadas a las emociones, permitiendo que las personas actúen de manera diferente a lo que su estado emocional inicialmente les impulsa.

La modulación efectiva requiere varios procesos cognitivos superiores: monitoreo metacognitivo para reconocer las propias respuestas emocionales, control inhibitorio para suprimir respuestas automáticas, flexibilidad cognitiva para generar respuestas alternativas y memoria de trabajo para mantener activos los objetivos regulatorios mientras se implementan las estrategias.

3.1.2.5.1.- Ejemplos prácticos

- **Supresión expresiva:** consiste en inhibir las manifestaciones externas de la emoción mientras se mantiene la experiencia emocional interna. Así, por ejemplo, un estudiante que se siente frustrado durante un examen controla su expresión facial y postura para no mostrar su malestar, manteniendo una apariencia calmada que le permite continuar concentrado en las preguntas. En consecuencia, es necesario enseñar a las estudiantes técnicas de "máscara

emocional" apropiadas para contextos académicos formales, como presentaciones orales o evaluaciones.

- **Amplificación expresiva: c**onsiste~~nte~~ en intensificar deliberadamente la expresión de emociones positivas o socialmente apropiadas. Así, por ejemplo, un docente amplifica su expresión de entusiasmo al explicar un tema complejo, utilizando gestos expansivos y modulación vocal para contagiar motivación al grupo, incluso cuando personalmente se siente cansado.

- **Respiración regulatoria: u**tilizar patrones respiratorios específicos para modular la activación fisiológica asociada a las emociones. En este sentido, puede utilizarse la conocida técnica del "4-7-8" (inhalar 4 segundos, retener 7, exhalar 8) antes de presentaciones o exámenes para reducir la ansiedad. Un estudiante practica esta técnica cinco minutos antes de exponer su proyecto, logrando así disminuir su nerviosismo.

- **Relajación muscular progresiva:** consiste~~nte~~ en relajar conscientemente grupos musculares para reducir la activación emocional. Por tanto, es necesario también, enseñar a los estudiantes a practicar técnicas de relajación como las que hemos descrito en el capítulo 1 dedicado al Autoconocimiento.

3.1.2.5.2.- Orientaciones básicas

- Creación de espacios de práctica**:** establecer momentos específicos en la rutina escolar para practicar técnicas de modulación, como "pausas respiratorias" de dos minutos entre materias o ejercicios de relajación antes de las actividades y las evaluaciones.

- Modelado docente**:** los educadores deben ejemplificar y dar testimonio del uso apropiado de estas estrategias, verbalizando sus propios procesos regulatorios: "Noto que me siento frustrado con el ruido, voy a tomar tres respiraciones profundas antes de continuar".

- Integración curricular**:** incorporar la enseñanza explícita de técnicas de modulación en áreas como educación física, teatro o *mindfulness*, donde resulta naturalmente relevante.

- Desarrollar competencias emocionales específicas como la autoconciencia corporal, entrenando a los estudiantes para identificar señales físicas tempranas de activación emocional (tensión, aceleración cardíaca, calor facial) que indiquen la necesidad de intervención regulatoria. Practicar gradualmente comenzando con situaciones de baja intensidad emocional para desarrollar habilidades antes de aplicarlas en contextos más desafiantes.

- La modulación de la respuesta ofrece flexibilidad inmediata para ajustarse a demandas sociales y académicas específicas, además de actuar como preservación y mantenimiento de relaciones, en la medida en que se evitan expresiones emocionales potencialmente dañinas, y se mantiene el funcionamiento en situaciones donde la expresión emocional sería contraproducente. Sin embargo, estas estrategias pueden presentar limitaciones significativas como el gasto cognitivo excesivo que puede interferir con otros procesos mentales, o también desconexión emocional que puede reducir la autenticidad y comprensión emocional, y efectos fisiológicos, como aumento de presión arterial y tensión muscular cuando se usa excesivamente.

Por último, una dimensión sumamente importante para la utilización de estas estrategias es que deben enfocarse desde una perspectiva de complejidad educativa, dado que la modulación de respuesta se conecta con múltiples dimensiones del desarrollo humano, requiriendo enfoques que integren aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociales y culturales. En consecuencia, el conocimiento, la comprensión y la utilización de estas estrategias debe abordarse desde una perspectiva transdisciplinar en la que psicólogos educativos, neurocientíficos, pedagogos y profesionales de la salud mental colaboran y cooperan entre sí para desarrollar intervenciones efectivas que respeten la integridad del desarrollo humano.

3.2.- El modelo de RE de procesamiento emocional de Hervás

El Modelo de Regulación Emocional Basado en el Procesamiento Emocional, desarrollado por el experto en Psicología Positiva, Psicología Clínica y Regulación Emocional, Gonzalo Hervás (2011), propone que, para lograr una regulación emocional eficaz, es necesario pasar por seis etapas secuenciales: apertura emocional, atención emocional, etiquetado emocional, aceptación emocional, análisis y regulación emocionales propiamente dicha. Este modelo representa una perspectiva innovadora que explica cómo se produce el procesamiento emocional óptimo y constituye una alternativa complementaria a otros modelos tradicionales de regulación emocional.

Para este autor,

> *«…el procesamiento emocional permite absorber y canalizar una reacción emocional que, en ocasiones, por su importancia (p. ej., un fracaso o un duelo) u otras razones, puede llegar a resultar excesivamente intensa o persistente, llegando incluso a interferir en la vida del individuo…»* (Hervás; Moral, 2017, p. 6).

El procesamiento emocional es, pues, el proceso mediante el cual una persona trata de identificar, comprender y conocer sus propias emociones:

> *«…Por ejemplo una persona con alta capacidad de procesamiento emocional sería aquella que ante una experiencia emocional intensa es capaz de hacer un ejercicio de análisis de uno mismo que le permita, no sólo identificar de forma correcta y precisa la emoción percibida, sino además entender por qué ha aparecido esta emoción y cuál es el significado que tiene para sí mismo…»* (Hervás; Moral, 2017, p. 7).

Este modelo de Regulación Emocional plantea seis grupos de actividades o tareas que constituyen los ejes básicos de todo procesamiento emocional que presentamos a continuacioón:

3.2.1.- Apertura Emocional

La apertura emocional es la capacidad humana para tener acceso consciente a nuestras emociones. Este primer componente del modelo de regulación emocional de Hervás constituye la capacidad de hacerse consciente de las propias emociones, representando el punto de partida fundamental para todo el proceso de regulación emocional.

Desde una perspectiva más amplia, la autorregulación emocional es un proceso psicológico activo que permite a las personas transformar las emociones negativas en formas de crecimiento personal. En este contexto, la apertura emocional se convierte en la puerta de entrada hacia la comprensión y gestión eficaz de nuestro universo emocional.

Para Hervás, la apertura emocional implica acceder de manera voluntaria y consciente a la piscina de las emociones, lo que requiere una disposición activa y deliberada hacia el autoconocimiento emocional. Esta capacidad no surge de manera automática, sino que debe cultivarse y desarrollarse a través de prácticas específicas y constantes.

El polo deficitario, esta capacidad para identificar nuestras propias emociones, es lo que se conoce como "alexitimia". La alexitimia representa la incapacidad para reconocer, identificar y expresar emociones propias, constituyendo un obstáculo significativo para el desarrollo emocional y el bienestar psicológico.

En el contexto educativo, la alexitimia puede manifestarse como:

- **Dificultades de expresión**: estudiantes que verbalizan "me siento mal" sin poder especificar la emoción concreta.

- **Desconexión emocional**: alumnos que parecen indiferentes ante situaciones que deberían generar respuesta emocional.

- **Confusión emocional**: incapacidad para distinguir entre diferentes estados emocionales.

- **Evitación emocional**: tendencia a huir de situaciones que requieren procesamiento emocional.

En el modelo Hervás, la Apertura Emocional tiene varias dimensiones:

1. Dimensión Interoceptiva o capacidad para percibir y reconocer las señales corporales asociadas a los estados emocionales (tensión muscular, cambios en la respiración, sensaciones viscerales).

2. Dimensión Cognitiva. Habilidad para identificar y nombrar los pensamientos asociados a las experiencias emocionales.

3. Dimensión Afectiva. Disposición para experimentar conscientemente la valencia emocional (positiva/negativa) y la intensidad de las emociones.

4. Dimensión Temporal. Capacidad para situar las emociones en el tiempo presente, distinguiéndolas de emociones pasadas o anticipaciones futuras.

5. Dimensión Contextual. Habilidad para reconocer los disparadores situacionales y ambientales de las emociones.

3.2.1.1.- Perspectiva educativa

Desde la perspectiva educativa, la apertura emocional facilita el proceso de autorregulación emocional en la medida en que los estudiantes pueden:

- Reconocer emociones que facilitan el aprendizaje: curiosidad, entusiasmo, satisfacción por el logro, etc.

- Identificar barreras emocionales como ansiedad ante exámenes, frustración por dificultades, aburrimiento, etc.

- Desarrollar metacognición emocional o comprender cómo sus emociones afectan su rendimiento.

- Mejorar la autorregulación académica o la capacidad para gestionar estados emocionales que interfieren con el estudio.

En este sentido, hay que tener muy en cuenta que las emociones influyen en la capacidad de los estudiantes para concentrarse, aprender y relacionarse con sus compañeros y profesores. En consecuencia, el desarrollo de la apertura emocional contribuye a:

- Reducir conflictos interpersonales: mayor comprensión de las propias reacciones emocionales.

- Fomentar la empatía: reconocimiento emocional propio facilita la comprensión de otros.

- Crear ambientes de seguridad psicológica: estudiantes más conscientes de sus necesidades emocionales.

- Promover la comunicación asertiva: expresión clara de estados emocionales y necesidades.

Para el desarrollo de la Apertura Emocional en las aulas pueden y deben emplearse procedimientos y estrategias como las siguientes:

1. Técnicas de Meditación en general y de *Mindfulness*, de las que ya hemos dado cuenta en el capítulo 1, como son, por ejemplo, el escaneo corporal o la respiración consciente. O también puede utilizarse la técnica conocida como "Semáforo Emocional", que consiste~~nte~~ en asociar las emociones con colores: rojo para identificar la emoción presente; amarillo para pensar y reflexionar sobre el origen de esa emoción y verde para decidir conscientemente como responder.

2. Técnicas de Diario Emocional, que consiste en llevar un registro diario de ~~3~~ tres momentos emocionales significativos, describiendo el contexto, sensaciones físicas y pensamientos, así como identificando patrones emocionales personales. También puede realizarse utilizando lo que se conoce como mapeo emocional, es decir, dibujando siluetas humanas para cada emoción básica; coloreando las zonas donde se sienten las emociones en el cuerpo y creando un atlas personal de localización emocional.

3. Técnicas de Expresión Creativa mediante dramatizaciones emocionales o representación teatral de diferentes estados emocionales, en las que puedan explorarse y reconocerse expresiones faciales, posturas y tonos de voz y describir cómo se sienten estas expresiones desde dentro. En el mismo sentido, pueden realizarse obras plásticas o visuales que representen emociones específicas, usando colores, formas y texturas para expresar estados internos y presentando y explicando con posterioridad las obras al grupo.

4. Técnicas de Metacognición Emocional que pueden concretarse en entrevistas emocionales en parejas en las que los estudiantes se entrevistan mutuamente sobre sus experiencias emocionales, mediante preguntas-guía: "¿Cómo sabes cuando estás...?", "¿Dónde lo sientes en tu cuerpo?". Entrevistas que permiten el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de introspección y comunicación emocional. Igualmente pueden utilizarse también los conocidos "Círculos de Apertura Emocional" consistentes en realizar reuniones grupales semanales para compartir estados emocionales.

5. Técnicas de Integración Curricular que consisten~~tes~~ en realizar pausas emocionales en el desarrollo de las materias o disciplinas académicas, mediante interrupciones de 2 o 3 minutos para verificar estados emocionales, observando y registrando como las emociones afectan al aprendizaje. En el mismo sentido, pueden realizarse análisis emocionales de personajes literarios, identificando sus emociones y comparándolas con las propias experiencias emocionales, con lo cual se puede aprender también un vocabulario emocional a través de la literatura.

3.2.1.2.- En los diferentes niveles educativos

En cuanto al aprendizaje y el desarrollo de la Apertura Emocional por los diferentes niveles educativos, podemos considerar las siguientes actividades:

1.- Educación Infantil (3-6 años)

- El Termómetro de Emociones: escala visual simple para identificar intensidad emocional.
- Cuentos con pausas emocionales: interrumpir narraciones para identificar emociones de personajes.
- Yoga emocional: posturas que representen diferentes emociones.
- La Caja de las Emociones: objetos táctiles asociados a diferentes estados emocionales
- El objetivo principal de estas actividades es desarrollar un vocabulario emocional básico y tomar conciencia corporal de las emociones.

2.- Educación Primaria (6-12 años)

- Diario emocional ilustrado: combinación de dibujos y palabras para expresar emociones.

- Teatro de emociones: representaciones dramáticas de situaciones emocionales cotidianas.
- Mapas corporales de emociones: identificación de sensaciones físicas específicas.
- Círculos de comunicación emocional: espacios estructurados para compartir experiencias
- El objetivo principal de estas actividades reside en la identificación emocional y el desarrollo de capacidades de expresión emocional verbal.

3.- Educación Secundaria (12-18 años)

- Análisis emocional de situaciones complejas: identificación de emociones mixtas y contradictorias.
- *Mindfulness* formal: prácticas de meditación más prolongadas y estructuradas.
- Autoetnografía emocional: investigación personal sobre patrones emocionales propios.
- Diálogos emocionales: conversaciones sobre el papel de las emociones en decisiones importantes.
- El objetivo principal de estas actividades reside en desarrollar en profundidad y complejidad el reconocimiento emocional y preparar para la autorregulación adulta.

3.2.1.3.- Evaluación de la Apertura Emocional

Para la evaluación de la Apertura Emocional pueden utilizarse instrumentos como los desarrollados y coordinados por Consuelo Aldunate, titulado "*Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales*" (Aldunate et. al., 2020) o también la Escala de Alexitimia de Toronto (TA-20) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) (Hervás, 2017).

También pueden utilizar Técnicas Observacionales con el fin de realizar registros de comportamiento emocional en aula, analizando la participación en actividades emocionales y evaluando las expresiones emocionales espontáneas.

En el mismo sentido, pueden utilizarse también Técnicas Proyectivas Adaptadas, como historias incompletas con contenido emocional; interpretación de imágenes con carga emocional; completar frases sobre experiencias emocionales.

3.2.1.4.- Indicadores de Desarrollo

Los indicadores del desarrollo de la Apertura Emocional son, básicamente, los siguientes:

- Indicadores Conductuales: uso espontáneo de vocabulario emocional; identificación precisa de emociones propias; expresión apropiada de estados emocionales y reconocimiento de señales corporales emocionales
- Indicadores Cognitivos: comprensión de la función de las emociones; capacidad para describir experiencias emocionales; diferenciación entre emociones similares y metacognición sobre procesos emocionales.
- Indicadores Sociales: comunicación emocional asertiva; respuestas empáticas a emociones de otros; participación en actividades emocionales y búsqueda apropiada de apoyo emocional.

3.2.1.5.- Formación Docente

A la hora de poner en práctica estrategias de Apertura Emocional en las aulas es, de primera necesidad, proporcionar formación a los docentes que permita desarrollar en ellos:

- Autoconciencia emocional del docente: desarrollo personal previo de apertura emocional.
- Conocimientos teóricos: comprensión del modelo de Hervás y neurociencia emocional.
- Habilidades prácticas: dominio de técnicas de facilitación emocional.
- Competencias terapéuticas básicas: contención emocional y derivación apropiada.

3.2.2.- Atención Emocional

La Atención Emocional en el modelo de Gonzalo Hervás (2017) constituye el segundo componente del proceso de regulación emocional y representa la capacidad fundamental de dirigir conscientemente los recursos atencionales hacia los propios estados emocionales, permitiendo su identificación, diferenciación y comprensión.

Hervás conceptualiza la atención emocional como un proceso metacognitivo que implica tanto la conciencia emocional como la capacidad de focalización atencional hacia los fenómenos afectivos internos. Este componente se articula en tres dimensiones interrelacionadas (Hervás, 2017):

- Percepción emocional: la capacidad de detectar las señales emocionales tanto en las manifestaciones corporales (cambios fisiológicos, tensión muscular, expresiones faciales) como en los pensamientos y comportamientos asociados.
- Diferenciación emocional: la habilidad para distinguir entre diferentes estados emocionales, evitando la confusión o la generalización excesiva que caracteriza la alexitimia o la desregulación emocional.
- Etiquetado emocional: el proceso de asignar nombres precisos a las experiencias emocionales, facilitando su procesamiento cognitivo y su comunicación interpersonal.

La Atención Emocional se desarrolla progresivamente desde la infancia temprana. Durante los primeros años, los niños dependen de los cuidadores para la regulación emocional externa (corregulación). Gradualmente, internalizan estas capacidades desarrollando habilidades de autorregulación. Las diferencias individuales en temperamento, especialmente en sensibilidad sensorial y reactividad emocional, influyen significativamente en el desarrollo de la Atención Emocional.

En cuanto a las estrategias y procedimientos a desarrollar en los diferentes niveles educativos, podemos señalar los siguientes:

3.2.2.1.- Educación Infantil (3-6 años)

- Círculos emocionales matutinos: rutinas diarias donde los niños identifican y comparten sus emociones utilizando recursos visuales como el "termómetro emocional" o ruedas de emociones.
- Técnica del "detective emocional": actividades lúdicas donde los niños aprenden a identificar pistas corporales de diferentes emociones (corazón acelerado, tensión en los hombros, respiración agitada).
- Cuentos emocionales interactivos: narración de historias donde se pausa para que los niños identifiquen las emociones de los personajes y las relacionen con sus propias experiencias.

- El mencionado "semáforo emocional": sistema visual que enseña a los niños a detenerse (rojo), observar sus emociones (amarillo) y responder conscientemente (verde).

3.2.2.2.- Educación Primaria (6-12 años)

- Diarios emocionales: registros semanales donde los estudiantes documentan situaciones emocionales significativas, identificando desencadenantes, sensaciones corporales y pensamientos asociados.

- Mapas corporales emocionales: actividades donde los niños dibujan siluetas humanas y colorean las zonas donde sienten diferentes emociones, desarrollando conciencia interoceptiva.

- Técnicas de *mindfulness* adaptadas: ejercicios breves de atención plena enfocados en la observación sin juicio de estados emocionales, adaptados a la capacidad atencional de cada edad.

- *Role-playing* emocional: dramatizaciones donde los alumnos practican la identificación de emociones en contextos sociales diversos.

3.2.2.3.- Educación Secundaria (12-18 años)

- Análisis metacognitivo de patrones emocionales: reflexión sistemática sobre tendencias emocionales personales, identificando factores desencadenantes y patrones de respuesta.

- Técnicas de autoobservación: entrenamiento en la observación objetiva de los propios procesos emocionales sin identificación excesiva ni evitación.

- Integración curricular: incorporación de la atención emocional en materias como literatura (análisis emocional de personajes), ciencias (neurobiología de las emociones) y filosofía (naturaleza de la experiencia emocional).

- Proyectos de investigación-acción: estudios personales sobre la propia regulación emocional, desarrollando hipótesis y estrategias de intervención.

Por último y en cuanto a la evaluación y seguimiento de la Atención Emocional, así como la formación docente necesaria para el desarrollo de estrategias en este ámbito, he de señalar que son las mismas que las anteriormente señaladas para la Apertura emocional

3.2.3.- Aceptación emocional

La aceptación emocional, según Hervás (2011), se define como la disposición a experimentar las emociones sin intentar cambiarlas, evitarlas o controlarlas de manera inmediata. Este constructo se fundamenta en la comprensión de que las emociones poseen una función adaptativa esencial y que la resistencia sistemática a las experiencias emocionales puede generar mayor sufrimiento psicológico.

A diferencia de la resignación pasiva, la aceptación emocional implica un reconocimiento activo y consciente de la experiencia emocional presente, sin juicios valorativos sobre su deseabilidad o conveniencia. Esta perspectiva se alinea con los principios de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y las intervenciones basadas en *mindfulness*, pero Hervás la integra específicamente dentro de un modelo comprensivo de regulación emocional.

La experiencia consciente de permitir que las emociones fluyan sin interferencia cognitiva excesiva implica desarrollar la capacidad de observar las sensaciones corporales, pensamientos y sentimientos asociados a la emoción como eventos mentales transitorios. A su vez, el desarrollo de una perspectiva meta-emocional que reconoce las emociones como procesos naturales del funcionamiento humano, no como amenazas que deben ser eliminadas, incluye la comprensión de la temporalidad emocional y la confianza en la capacidad propia de tolerar estados emocionales difíciles. Igualmente, la traducción de

la aceptación emocional en patrones comportamentales que no estén dirigidos por la evitación experiencial significa mantener el compromiso con acciones valiosas incluso en presencia de emociones desagradables, lo cual viene a decirnos, que la Aceptación Emocional tiene un dimensión ética o conectada con valores fundamentales e imperativos morales.

En contextos educativos la Aceptación Emocional se aplica mediante:

- Su integración en programas de educación emocional que trasciendan el enfoque tradicional de "gestión" emocional hacia uno más amplio de "sabiduría" emocional. Los educadores pueden implementar.

- Prácticas de *mindfulness* educativo: ejercicios breves de atención plena que ayuden a los estudiantes a observar sus estados emocionales sin reactividad automática. Por ejemplo, el "semáforo emocional", donde los estudiantes aprenden a parar (rojo), observar (amarillo) y proceder conscientemente (verde).

- Narrativas emocionales: actividades donde los estudiantes exploren sus experiencias emocionales a través de escritura reflexiva, arte o dramatización, enfocándose en la comprensión y aceptación en la modificación inmediata.

Respecto a las dimensiones de la formación docente en Aceptación Emocional, deben considerarse y aplicarse estrategias como:

- Autocompasión docente: programas que ayuden a los profesores a desarrollar una relación más amable con sus propias dificultades emocionales en el aula, reduciendo el *burnout* y mejorando la calidad relacional con los estudiantes.

- Supervisión emocional: espacios de diálogo y reflexión grupal donde los docentes puedan procesar las emociones que emergen en su práctica educativa sin juicio, desarrollando mayor tolerancia a la incertidumbre y frustración inherentes al proceso educativo.

En este sentido y desde la Intervención Psicopedagógica, pueden y deben implementarse programas y actividades que persigan:

- La prevención de la ansiedad académica: intervenciones que ayuden a los estudiantes a desarrollar una relación más flexible con la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento, entendiendo estas emociones como naturales y como indicadores de incompetencia.

- Apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales: la aceptación emocional puede ser particularmente valiosa para estudiantes que enfrentan frustraciones recurrentes, ayudándoles a desarrollar resiliencia emocional sin negar la validez de sus experiencias.

Finalmente, y en cuanto a las estrategias prácticas que pueden y deben utilizarse en las aulas, se encuentran, entre otras, las técnicas de respiración consciente; los diarios emocionales reflexivos: los círculos para compartir emociones y el teatro emocional, de las que ya hemos hablado anteriormente.

3.2.4.- Etiquetado Emocional

El Etiquetado Emocional en el modelo de Hervás constituye una dimensión fundamental dentro de su propuesta de regulación emocional, estableciéndose como el proceso cognitivo mediante el cual las personas identifican, nombran y categorizan sus experiencias emocionales. Este constructo trasciende la mera nomenclatura afectiva para convertirse en una herramienta metacognitiva que facilita la comprensión y gestión del mundo emocional interno.

Hervás conceptualiza el Etiquetado Emocional como la capacidad de reconocer y verbalizar con precisión los estados emocionales propios, distinguiendo entre diferentes tipos de afectos y sus intensidades correspondientes. Esta habilidad se sustenta en la premisa de que la conciencia emocional constituye el primer paso hacia una regulación emocional efectiva, estableciendo así un puente entre la

experiencia afectiva inmediata y la reflexión cognitiva sobre la misma. El Etiquetado Emocional es, pues, lo contrario de la confusión o desorientación emocional. De aquí que resulte esencial el manejo de un vocabulario emocional que nos permita identificar con precisión lo que sentimos (Marina; López, 1999).

El proceso de etiquetado implica varios componentes interrelacionados: la conciencia interoceptiva (capacidad de percibir señales corporales asociadas a emociones), el vocabulario emocional (repertorio de términos para describir estados afectivos), y la diferenciación emocional (habilidad para distinguir entre emociones similares pero distintas). Esta conceptualización se alinea con los planteamientos de la neurociencia afectiva contemporánea, que evidencia cómo la verbalización de emociones activa regiones prefrontales asociadas al control ejecutivo.

Desde una perspectiva psicopedagógica, el Etiquetado Emocional opera a través de múltiples mecanismos. En primer lugar, favorece la distancia psicológica respecto a la experiencia emocional inmediata, permitiendo que el sujeto adopte una perspectiva observadora de sus propios estados internos. Este proceso de "mentalización" de las emociones facilita la transición desde una experiencia puramente somática hacia una comprensión cognitiva del fenómeno afectivo.

Además, el Etiquetado Emocional promueve la coherencia narrativa de la experiencia emocional, integrando los estados afectivos dentro del relato autobiográfico del individuo. Esta integración resulta crucial para el desarrollo de la identidad emocional y la construcción de patrones adaptativos de regulación afectiva.

En contextos educativos, las estrategias de Etiquetado Emocional pueden y deben implementarse en la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Superior.

3.2.4.1.- En Educación Infantil y Primaria

En las etapas tempranas del desarrollo, el Etiquetado Emocional puede implementarse a través de estrategias lúdicas y experienciales como:

- Ruedas Emocionales Interactivas: utilización de herramientas visuales que permitan a los niños identificar y nombrar sus emociones mediante colores, símbolos o expresiones faciales. Estas herramientas deben incluir gradaciones de intensidad emocional.

- Cuentos Emocionales Reflexivos: desarrollo de narrativas donde los personajes experimenten diversas emociones, seguidas de actividades donde los estudiantes identifiquen, nombren y reflexionen sobre los estados afectivos presentados.

- Meteorología Emocional: implementación de rutinas diarias donde los estudiantes describan su estado emocional utilizando metáforas meteorológicas, desarrollando gradualmente un vocabulario emocional más sofisticado.

3.2.4.2.- En Educación Secundaria

En la adolescencia, el Etiquetado Emocional adquiere mayor complejidad debido a la intensificación hormonal y los cambios neurobiológicos característicos de esta etapa en la que se pueden y deben utilizar:

- Diarios Emocionales Estructurados: implementación de registros sistemáticos donde los estudiantes documenten sus experiencias emocionales, identificando desencadenantes emocionales, intensidades y patrones temporales.

- Talleres de Inteligencia Emocional: desarrollo de sesiones específicas focalizadas en la diferenciación entre emociones similares (tristeza vs. melancolía, ansiedad vs. nerviosismo), utilizando casos prácticos y situaciones reales.

- Técnicas de *Mindfulness* Educativo: integración de prácticas contemplativas que faciliten la observación no reactiva de los estados emocionales, promoviendo una mayor conciencia interoceptiva.

3.2.4.3.- En la Educación Superior

En el ámbito universitario, el Etiquetado Emocional puede orientarse hacia la autorregulación académica y profesional mediante:

- Análisis Emocional de Procesos de Aprendizaje: reflexión sistemática sobre las emociones asociadas a diferentes tareas académicas, identificando patrones que faciliten u obstaculicen el rendimiento.

- Desarrollo de Competencias Socioemocionales Profesionales: preparación para el manejo emocional en contextos laborales específicos, incluyendo el reconocimiento de emociones propias y ajenas en situaciones profesionales complejas.

3.2.4.4.- Perspectiva Transdisciplinar

Desde una perspectiva transdisciplinar, el Etiquetado Emocional puede integrarse transversalmente en diferentes asignaturas:

- En Ciencias: reflexión sobre las emociones asociadas al proceso de investigación científica (curiosidad, frustración ante errores experimentales, satisfacción por descubrimientos, etc.).

- En Humanidades: análisis de las emociones de personajes históricos o literarios, desarrollando empatía histórica y comprensión de la dimensión afectiva de la experiencia humana.

- En Matemáticas: identificación y gestión de emociones asociadas a la resolución de problemas (ansiedad matemática, satisfacción por la resolución exitosa).

3.2.4.5.- Evaluación y Seguimiento

La implementación efectiva del Etiquetado Emocional requiere instrumentos de evaluación específicos como, por ejemplo:

- Escalas de Diferenciación Emocional Adaptadas: Utilización de instrumentos que evalúen la capacidad de los estudiantes para distinguir entre diferentes estados emocionales y expresarlos verbalmente.

- Porfolios Emocionales: compilación sistemática de evidencias del desarrollo de la conciencia emocional a lo largo del tiempo, incluyendo autorreflexiones, producciones artísticas y registros de observación.

- Observación Sistemática de Conductas Emocionales: implementación de protocolos de observación que documenten la evolución de las habilidades de etiquetado emocional en situaciones naturales de aula.

Por último, hay que tener en cuenta también que el Etiquetado Emocional debe considerar la diversidad cultural del alumnado, reconociendo que diferentes tradiciones culturales conceptualizan y expresan las emociones de maneras distintas. Es fundamental evitar la imposición de marcos occidentales de comprensión emocional sobre estudiantes de otras tradiciones culturales.

Además, debe garantizarse la confidencialidad y el respeto por la intimidad emocional de los estudiantes, estableciendo protocolos claros sobre el manejo de información emocional sensible.

3.2.5.- Análisis Emocional

El Análisis Emocional en el modelo de Hervás constituye una dimensión fundamental del bienestar psicológico que se centra en la capacidad del individuo para comprender, procesar y regular sus estados emocionales de manera adaptativa. Este componente trasciende la mera identificación emocional para adentrarse en procesos metacognitivos complejos que implican la reflexión consciente sobre las propias experiencias afectivas.

El Análisis Emocional se sustenta en la premisa de que el bienestar no depende únicamente de experimentar emociones positivas, sino de desarrollar una relación madura y reflexiva con todo el espectro emocional. Hervás conceptualiza este proceso como una competencia metacognitiva que involucra tres dimensiones interrelacionadas (Hervás, 2017):

- La dimensión cognitiva abarca la capacidad de identificar, nombrar y categorizar las emociones con precisión. Esto implica un vocabulario emocional rico y la habilidad de distinguir entre estados afectivos similares pero diferenciados. La precisión en el etiquetado emocional facilita el procesamiento adaptativo y reduce la ambigüedad que puede generar malestar adicional.

- La dimensión reflexiva se refiere a la capacidad de examinar las emociones desde una perspectiva analítica, considerando sus causas, consecuencias y significado personal. Esta dimensión permite al individuo establecer conexiones entre eventos, pensamientos y respuestas emocionales, desarrollando una comprensión más profunda de sus patrones afectivos.

- La dimensión integrativa implica la síntesis de la información emocional con otros aspectos de la experiencia personal, permitiendo que las emociones informen la toma de decisiones y el crecimiento personal sin dominar completamente el funcionamiento del individuo.

El Análisis Emocional opera a través de varios mecanismos psicológicos interconectados. La atención emocional focalizada permite dirigir recursos cognitivos hacia la experiencia afectiva sin evitación ni rumiación excesiva. Este proceso requiere un equilibrio delicado entre el "*engagement*" o implicación activa, compromiso profundo y conexión emocional con una actividad, persona, organización o causa. emocional y la distancia reflexiva.

3.2.5.1.- El engagement

En el ámbito educativo, el "*engagement*" estudiantil se conceptualiza como un meta-constructo multidimensional que incluye:

- *Engagement* académico: referido a la participación ~~activa~~ en actividades de aprendizaje, la persistencia ante desafíos académicos y la inversión de esfuerzo cognitivo en tareas educativas. Los estudiantes con alto *engagement* académico muestran curiosidad intelectual, buscan desafíos apropiados y persisten ante dificultades.

- *Engagement* social: involucra la participación en la vida escolar más amplia, incluyendo actividades extracurriculares, relaciones positivas con pares y educadores, y sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

- *Engagement* emocional: se refiere a las reacciones afectivas hacia la escuela, los maestros y el aprendizaje, incluyendo interés, disfrute, ansiedad y aburrimiento. Este componente es crucial para la motivación sostenida.

En el contexto de las relaciones humanas, el *engagement* se refiere a la calidad de presencia que una persona ofrece en sus interacciones. Implica:

- Atención plena: estar completamente presente en el momento de la interacción, sin distracciones mentales o físicas que interfieran con la conexión auténtica.

- Responsabilidad emocional: capacidad de sintonizar con las emociones y necesidades del otro, respondiendo de manera apropiada y empática.

- Reciprocidad: disposición a contribuir activamente a la relación, compartiendo pensamientos, emociones y experiencias de manera auténtica.

En cuanto a los factores que promueven y estimulan el *Engagement*, pueden y deben considerarse los siguientes:

1. Autonomía**.** La percepción de control y libertad para tomar decisiones relevantes aumenta significativamente el *engagement*. Las personas se comprometen más cuando sienten que sus acciones emergen de sus propias elecciones informadas.

2. Competencia. La sensación de eficacia y maestría en las actividades realizadas genera mayor implicación. El *engagement* se fortalece cuando las personas experimentan crecimiento en sus habilidades y logran objetivos significativos.

3. Propósito. La conexión entre las actividades realizadas y valores personales profundos o causas trascendentes amplifica el *engagement*. Las personas se comprometen más cuando perciben que sus acciones contribuyen a algo mayor que ellas mismas.

4. Relaciones**.** Las conexiones sociales positivas y el apoyo interpersonal crean un contexto favorable para el *engagement*. El sentido de pertenencia y la calidad de las relaciones influyen significativamente en los niveles de compromiso.

Respecto a los obstáculos que limitan y obstaculizan el *Engagement,* pueden destacarse:

1. Sobrecarga. El exceso de demandas puede agotar los recursos psicológicos necesarios para mantener el *engagement*, llevando al agotamiento y a la desconexión.

2. Falta de claridad. La ambigüedad en expectativas, roles o propósitos genera confusión que dificulta el compromiso profundo.

3. Desajuste. La incongruencia entre las características personales y las demandas del contexto puede impedir el desarrollo del *engagement*.

4. Ausencia de feedback. La falta de retroalimentación constructiva sobre el desempeño limita las oportunidades de crecimiento y ajuste que alimentan el *engagement*.

3.2.5.2.- Implicaciones prácticas

El cultivo del *engagement* requiere intervenciones sistemáticas que aborden sus múltiples dimensiones. En contextos educativos, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que sean relevantes, desafiantes y conectadas con los intereses de los estudiantes. En organizaciones, significa crear culturas que valoren la autonomía, proporcionen oportunidades de crecimiento y fomenten relaciones positivas.

El *engagement* no es un estado estático, sino un proceso dinámico que fluctúa en respuesta a factores contextuales e individuales. Su desarrollo requiere atención continua a las condiciones que lo facilitan y la disposición a realizar ajustes cuando se identifican obstáculos.

En última instancia, el *engagement* representa una forma óptima de funcionamiento humano donde la persona experimenta una alineación entre sus capacidades, valores y las demandas del entorno, resultando en experiencias de flujo, crecimiento y contribución significativa.

Por último, hay que señalar que la implementación exitosa de programas de Análisis Emocional requiere la preparación adecuada del profesorado. Los educadores necesitan desarrollar sus propias competencias de análisis emocional antes de poder facilitar este desarrollo en

sus estudiantes. Los programas de formación docente deben incluir componentes experienciales que permitan a los educadores vivenciar personalmente los procesos que posteriormente facilitarán.

Por otro lado, la creación de ambientes emocionalmente seguros constituye un prerrequisito fundamental. Los estudiantes deben sentirse protegidos para explorar y expresar emociones vulnerables sin temor al juicio o la exposición inapropiada. Esto requiere el establecimiento de normas claras de confidencialidad y respeto mutuo.

Finalmente, no hay que perder de vista que la integración curricular permite que el Análisis Emocional no se perciba como un añadido externo, sino como una dimensión natural del aprendizaje. Las emociones están presentes en todas las experiencias educativas, y reconocer explícitamente esta realidad enriquece tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.

En suma, el Análisis Emocional es la capacidad de reflexionar y comprender el significado, las causas y las implicaciones de las propias emociones. Capacidad, cuyo desarrollo, implica la realización de tareas como: 1) Descubrir el origen o la génesis de la emoción; 2) Descubrir el significado de esa emoción o cual es el hecho que la ha provocado y de qué nos está alertando; 3) Determinar la validez de la emoción, en el sentido de identificar si está objetivamente justificada o es simplemente una falsa alarma; 4) Aprendizaje o modificación de la propia conducta en función de la experiencia y las informaciones obtenidas a partir del análisis de la emoción experimentada.

3.2.6.- Modulación Emocional

La Modulación Emocional en el modelo de Hervás constituye uno de los componentes más sofisticados y dinámicos de la regulación emocional, representando la capacidad del individuo para ajustar, de manera flexible y contextualizada, tanto la intensidad como la cualidad de sus experiencias emocionales, en función de las demandas situacionales y los objetivos adaptativos.

La Modulación Emocional trasciende la simple supresión o amplificación de emociones, configurándose como un proceso metacognitivo complejo que implica la monitorización consciente de los estados afectivos y su calibración intencional, según criterios de funcionalidad y bienestar. Este proceso opera a través de múltiples niveles de procesamiento: desde mecanismos automáticos de ajuste hasta estrategias deliberadas de modificación emocional.

Hervás conceptualiza la modulación como un sistema de retroalimentación adaptativa que integra información contextual, experiencial y prospectiva para determinar el patrón emocional más apropiado en cada situación. Esta perspectiva se alinea con los enfoques de la psicología cognitiva

contemporánea que enfatizan la flexibilidad emocional como indicador de salud mental y competencia social. Con sus propias palabras:

> *«… Una estrategia emocional podría ser activar una emoción positiva; estrategias cognitivas serían activar un recuerdo positivo o modular la atención; y una estrategia conductual podría ser hacer una actividad que suponga una implicación cognitiva importante y que permita recuperar un estado emocional más positivo…»* (Hervás; Moral, 2017, p. 8).

3.2.6.1.- Dimensiones Operacionales de la Modulación Emocional

1. Modulación Temporal. Implica el ajuste de la duración y secuenciación de los episodios emocionales. En contextos educativos, esto se traduce en la capacidad del estudiante para mantener estados emocionales facilitadores del aprendizaje (como la curiosidad o el interés) durante períodos prolongados, mientras modula emociones disruptivas (ansiedad, frustración) hacia rangos manejables.

2. Modulación Intensiva. Se refiere al control sobre la magnitud de la respuesta emocional, permitiendo graduaciones sutiles que se ajusten a las demandas específicas de cada contexto.

Un estudiante competente en esta dimensión puede, por ejemplo, generar el nivel óptimo de activación emocional para una presentación oral sin caer en la sobreactivación ansiosa.

3. Modulación Cualitativa. Involucra la transformación selectiva de la valencia emocional, convirtiendo experiencias potencialmente negativas en oportunidades de crecimiento y aprendizaje. Esta dimensión conecta directamente con el concepto de resiliencia académica y la capacidad de reencuadre cognitivo.

3.2.6.2.- Aplicaciones en contextos educativos

En este ámbito, pueden implementarse las siguientes estrategias:

- Microintervalos de Regulación: implementación de pausas estructuradas de 2-3 minutos durante las clases, donde los estudiantes practican técnicas específicas de modulación emocional, como la respiración consciente o el escaneo corporal. Estas intervenciones, inspiradas en el *mindfulness* educativo, facilitan la autorregulación emocional en tiempo real.

- Cartografía Emocional Personal: desarrollo de instrumentos personalizados donde cada estudiante mapea sus patrones emocionales en diferentes contextos académicos, identificando desencadenantes específicos y estrategias moduladoras efectivas. Esta herramienta promueve la metacognición emocional y la personalización del aprendizaje autorregulado.

- Laboratorios de Simulación Emocional: creación de espacios experimentales donde los estudiantes pueden practicar la Modulación Emocional en situaciones controladas que replican desafíos académicos reales (exámenes, presentaciones, trabajo en equipo). Estos contextos permiten el ensayo seguro de estrategias moduladoras.

- Intervenciones Curriculares Transversales. Así, por ejemplo, en Matemáticas, puede y debe utilizarse la Modulación Emocional para gestionar la ansiedad matemática, enseñando a los estudiantes a transformar la aprensión inicial en curiosidad investigativa y a modular la frustración ante errores hacia persistencia constructiva. En el mismo sentido, la Modulación Emocional puede y debe aplicarse también en lengua y Literatura mediante el desarrollo de la capacidad para modular empáticamente las respuestas emocionales ante diferentes textos, promoviendo una lectura emocionalmente inteligente que enriquezca la comprensión literaria y el análisis crítico. También puede implementarse en Ciencias Sociales utilizando la modulación para gestionar las respuestas emocionales ante contenidos históricos o sociales controvertidos, promoviendo el pensamiento crítico ecuánime y la capacidad de análisis objetivo.

3.2.6.3.- Integración con enfoques transdisciplinares

Por último y desde la perspectiva de la complejidad educativa, la Modulación Emocional se entiende como un fenómeno emergente que surge de la interacción dinámica entre múltiples sistemas: cognitivo, afectivo, social y contextual. Esta visión sistémica demanda aproximaciones pedagógicas globales que consideren la Modulación Emocional como parte integral del desarrollo humano.

Así, podemos establecer y sugerir que la incorporación de elementos de Filosofía de la Educación enriquece esta perspectiva al plantear preguntas fundamentales sobre el propósito y los valores que orientan la Modulación Emocional en contextos formativos, promoviendo una reflexión ética sobre las metas educativas y los medios empleados para alcanzarlas.

3.3.- La Terapia de Aceptación y Compromiso

La conocida "*Terapia de Aceptación y Compromiso*" (ACT) es también un conjunto de estrategias cuya finalidad esencial reside en desarrollar la capacidad de autogestionar las emociones y superar los trastornos emocionales ligados a la misma, como podrían ser, entre otros, la ansiedad, el estrés o la depresión. Sin embargo, se trata de una terapia con un enfoque y unos fundamentos diferentes a las terapias convencionales conocidas hasta ahora. Por ello, se considera que pertenece a las llamadas terapias de 3ª generación, mientras que las de 1ª generación (introspección, psicoanálisis y conductismo) y las de 2ª generación (Terapias cognitivas en general) parten de otros supuestos.

En las propias palabras de su cocreador y codesarrollador, Steven Hayes, la ACT se basa en supuestos o conceptos diferentes a las terapias conocidas hasta ahora, supuestos que son entre otros:

> *«…1) El dolor psíquico es normal. Es importante y todo el mundo lo experimenta. 2) No puedes librarte a voluntad del dolor psíquico; lo que sí puedes, es hacer algo para evitar aumentarlo artificialmente. 3) Dolor y sufrimiento son dos estados diferentes. 4) No tienes que identificarte con tu sufrimiento. 5) Aceptar el dolor es un paso hacia la liberación del sufrimiento. 6) Tú puedes vivir una vida valiosa a partir de este mismo momento, pero, para ello, tendrás que aprender cómo salir de tu mente para entrar en tu vida. Por último, lo que ACT te pide es un cambio fundamental de perspectiva: un cambio en la manera en que manejas tu experiencia personal…»* (Hayes, 2021, p. 9).

Además de los supuestos anteriores, la ACT se fundamenta en diversas teorías y conceptos que describimos a continuación.

3.3.1.- Teoría del Marco Relacional

La Teoría del Marco Relacional (RFT), elaborada por Steven Hayes y sus colaboradores, parte de la evidencia de que todos los seres humanos tienen la capacidad innata de relacionar estímulos, experiencias y conceptos mediante el lenguaje y el pensamiento simbólico. Esta capacidad de relacionarlo todo supone que nuestras emociones y pensamientos, no solo responden a acontecimientos o estímulos externos, sino también a los significados y valoraciones internas que atribuimos a esos estímulos haciendo uso del lenguaje. En otras palabras, el modo en que procesamos la información que procede del exterior o de nuestro interior depende del significado que damos a dichas informaciones. En este sentido, el lenguaje humano ocupa un lugar trascendental en el establecimiento de los marcos relacionales.

Los marcos relacionales son, pues, formas o procedimientos mediante los cuales las personas organizan ~~nuestras~~ sus percepciones en función de diferentes tipos de relaciones que se establecen siempre dentro de un contexto situacional y utilizando un lenguaje comparativo. Así, podemos hablar de diferentes marcos relacionales, tales como:

> *«…Marcos de coordinación (tales como: "lo mismo que", "semejante a" o "como"). Marcos temporales y causales (incluyen: "antes" y "después", "si/entonces", "causa de", "padre de" y similares). Marcos comparativos y evaluativos (toda una familia de relaciones tales como: "mejor que", "mayor que", "más rápido que", "más bonito que" y otros por el estilo). Marcos deícticos (son marcos que se refieren a la perspectiva del hablante, como: "yo/tú" o "aquí/allí"). Marcos espaciales (como "cerca/lejos") …»* (Hayes, 2021, p. 27).

Para Hayes, el núcleo fundamental de nuestra capacidad de procesar información y de todas nuestras habilidades cognitivas de alto nivel, reside precisamente en los marcos relacionales que establecemos mediante el lenguaje. Así podemos establecer que nuestra capacidad de aprendizaje depende de los marcos relacionales que establezcamos y apliquemos. No obstante, hay que añadir que los marcos relacionales no solo son aplicables a nuestros pensamientos o estilos de procesamiento cognitivo, sino también a nuestras emociones y nuestras formas de procesarlas y regularlas. En suma, para Hayes, un marco relacional es:

> *«…Un comportamiento aprendido que presenta tres grandes propiedades bajo un control contextual arbitrario: implicación mutua, implicación combinatoria y transformación de la función estimular. Implicación mutua significa que el aprendizaje de una relación en una dirección también implica otro aprendizaje en la dirección opuesta (…) Implicación combinatoria significa que las relaciones mutuas se pueden combinar (…) las funciones de los acontecimientos en una red de relaciones de este tipo se pueden transformar en términos de las relaciones subyacentes…»* (Hayes et. al., 2015, p. 65-66).

3.3.2.- Contextualismo

Un aspecto sumamente importante en la Teoría de los Marcos Relacionales son los contextos situacionales, ya que estos contextos son los que van a determinar o influir en que emerjan unos marcos relacionales u otros. En este sentido, la RFT se fundamenta en la conocida teoría del "*contextualismo funcional*", desarrollada también por Steven Hayes y que viene a decirnos que cualquier acto humano, cualquier conducta o comportamiento por pequeño o irrelevante que lo consideremos, siempre nace y se desarrolla en un contexto. En consecuencia, la conducta humana no puede entenderse como una suma de partes o de actos individuales que existen al margen del contexto, sino como un todo que, en función de cada contexto, permite establecer determinados criterios o funciones pragmáticas o útiles. En este sentido, la unidad analítica de cualquier acción humana es el "*acto-en-contexto*", lo que quiere decir que el resultado de una conducta no depende exclusivamente de nuestra voluntad, sino también de las características y condiciones de cada contexto situacional. En suma:

> *«…Pensamientos y sentimientos tienen interés y son importantes, pero no tienen que dictar, necesariamente, lo que va a ocurrir a continuación. Su papel específico en cada caso depende del contexto psicológico en el que tienen lugar y es más variable de lo que puede suponer cualquier modalidad mental de solución de problemas (…) En el contexto de una mayor flexibilidad psicológica, sin embargo, el sufrimiento psíquico, que es inherente a las situaciones difíciles de la vida, puede ser aceptado por lo que es y es posible aprender de él; se puede cambiar el centro de atención hacia aquellos comportamientos que realcen la vida.* (Hayes, et. al., 2015, p. 40, 42).

Desde esta perspectiva, por tanto, todos los procesos mentales, como los pensamientos, los esquemas cognitivos, las emociones y los sentimientos se configuran a partir de la historia de vida del individuo y su existencia en diferentes contextos. En consecuencia, las relaciones entre los procesos y las acciones del organismo responden siempre a factores potenciados social y culturalmente y no a factores exclusivamente individuales supuestamente normales. En palabras de Hayes:

> *«… La unidad analítica nuclear del contextualismo es el "acto-en-contexto" en curso; es decir, la acción del organismo establecida sensatamente. Es hacer como se hace, tanto en un contexto histórico como en uno situacional, tal como el cazar, ir de compras o hacer el amor. El contextualismo es un enfoque holístico; a diferencia del formismo o del realismo elemental, lo primario es la totalidad del acontecimiento y las partes se derivan o abstraen cuando resulta útil hacerlo. La totalidad se entiende en referencia al contexto más que configurada por elementos…»* (Hayes et. al., 2015, p. 49).

3.3.3.- Fusión y defusión cognitivas

Para Hayes y la ACT, el sufrimiento humano se produce cuando las personas siguen al pie de la letra lo que nos dicen nuestros pensamientos o elaboraciones cognitivas, ignorando que dichos pensamientos se elaboran dentro de unos contextos situacionales y mediante nuestro lenguaje. En consecuencia, si no somos capaces de cuestionar la racionalidad de nuestros pensamientos quedando atrapados o fusionados en ellos, nuestro sufrimiento está garantizado. Así pues, la "*Fusión cognitiva*" es:

> *«…un proceso por el cual los acontecimientos verbales ejercen un fuerte control estimular sobre las respuestas con exclusión de otras variables contextuales. Dicho de otra manera,*

> *la fusión es una forma de dominancia verbal en la regulación de la conducta. Debido a que los contextos que apoyan la conducta verbal están generalizados, tendemos a comportarnos de manera verbal desde la mañana hasta la noche, describiendo, categorizando, relacionando y evaluando continuamente. En el modo normal de funcionamiento de nuestra mente, la función de las palabras está fusionada (etimológicamente, "vertida juntamente con") con la que se deriva de los pensamientos y descripciones. Como el comportamiento resulta cada vez más dirigido por relaciones derivadas de estímulo, la experiencia directa va desempeñando un papel cada vez menor. La fusión hace difícil que se pueda diferenciar entre ambas de manera que empezamos a responder a nuestras construcciones mentales como si lo estuviéramos haciendo directamente a una situación física.* (Hayes et- al., 2015, p. 92-93).

En cuanto a la "*defusión*", es la estrategia consistente en separarse de los pensamientos y los sentimientos fusionados con la realidad, considerándolos como lo que son, es decir, únicamente productos de nuestra mente apegada a la situación o a la realidad. Esto implica, claro está, un alto grado de flexibilidad cognitiva para situar y valorar los pensamientos como pensamientos y no como realidades.

Para Steven Hayes, la defusión implica:

> *«…aprender a ser consciente de los propios pensamientos en cuanto tienen lugar y aceptación implica el proceso activo de implicarse con -y, a veces, a pesar de- el incremento en la rica complejidad de las propias reacciones emocionales como medio de favorecer la apertura psicológica, el aprendizaje y la compasión hacia uno mismo y los demás. Estas habilidades implican la vivencia consciente de los sentimientos como sentimientos, de los pensamientos como pensamientos, de los recuerdos como recuerdos y así sucesivamente. Nos permiten observar desapasionadamente nuestra propia mente en funcionamiento al tiempo que, simultáneamente, "abrazamos el momento" y, de ese modo, permanecemos atentos a las claves o señales contextuales potencialmente importantes que, de otro modo, podrían pasársenos por alto…»* (Hayes et. al., 2015, p. 41).

3.3.4.- Evitación experiencial y aceptación

La "*evitación experiencial*" es, para Hayes, la acción consistente en evitar, suprimir, eliminar aquel acontecimiento, pensamiento o sentimiento que consideramos desagradable, dañino, aversivo o peligroso. Sin embargo, y dado que la mayoría de los pensamientos ansiosos o negativos se presentan por lo general en nuestra mente de forma sorpresiva e intrusiva y están siempre mediados por el lenguaje, la acción consciente de eliminarlos con nuestro lenguaje interior, lo que hace realmente es reforzarlos y así, a pesar de todos los esfuerzos que hacemos por eliminarlos, de hecho, se nos aparecen con más fuerza y persistencia. Esto es exactamente los que el psicólogo David A. Clark denomina "*paradoja del control mental*" (Clark, 2023), es decir, que cuantos más esfuerzos realizamos por controlar nuestra mente o nuestros pensamientos y sentimientos, más resistentes y presentes se nos manifiestan. Así, al seguir y continuar realizando esfuerzos mentales por suprimirlos y al presentarse con más fuerza los pensamientos intrusivos o negativos, terminamos por obtener el resultado contrario al que pretendíamos inicialmente de eliminar nuestra ansiedad y preocupaciones. Es decir, caemos en estados de ánimo más negativos y ansiosos y, en consecuencia, esta paradoja nos conduce a estados de malestar emocional. Así, pues:

> *«…pensar en exceso complica los esfuerzos por abordar los estados negativos como el pensamiento obsesivo, la preocupación y la rumiación. Las personas que piensan en exceso suelen esforzarse demasiado por controlar sus pensamientos no deseados y por eso suelen ser víctimas fáciles de la paradoja del control mental, en la que más esfuerzo equivale a menos control…»* (Clark, 2023, p. 134).

En definitiva, la "*evitación experiencial*" es para Hayes,

> *«…el proceso por el que uno intenta evitar las propias vivencias (pensamientos, sentimientos, recuerdos, sensaciones corporales, tendencias de conducta) incluso, aunque eso pueda llegar a ocasionarle dificultades de comportamiento a largo plazo (como, por ejemplo, no ir a una fiesta debido a la fobia social que se padece, o no hacer ejercicio porque uno se siente demasiado deprimido para salir de la cama). De todos los procesos psicológicos estudiados por la ciencia, la evitación experiencial es uno de los peores. La evitación experiencial tiende a amplificar artificialmente el "dolor de presencia" y es la fuente más importante de "dolor de ausencia" ya que la evitación es lo que más socava las acciones positivas. Desgraciadamente, esta estrategia se elabora mediante el lenguaje, debido a dos razones: el lenguaje apunta directamente a nuestras reacciones y no a las situaciones lo cual hace imposible controlar el dolor mediante el control de las situaciones ya que cualquier situación se puede relacionar arbitrariamente con el dolor y, de esa manera, lo evoca…»* (Hayes, 2021, p. 41).

¿Cómo podemos salir, entonces, del malestar producido por la evitación experiencial o por la paradoja del control mental? Pues, para Hayes, esta salida es "la aceptación". Aceptación entendida, no como un acto de pasividad, conformidad y resignación, sino como un reconocimiento de nuestros pensamientos y sentimientos sin resistirnos o luchar contra ellos ni tratar de cambiarlos de forma directa o de inmediato.

Para Hayes, la aceptación no significa resignarse pasivamente a las circunstancias o a las emociones negativas, sino más bien reconocer y permitir la experiencia de los pensamientos y sentimientos sin luchar contra ellos, ni tratar de cambiarlos directamente. La aceptación en la ACT implica estar en el momento presente observando lo que está ocurriendo en nuestra mente de una forma abierta, curiosa, compasiva y sin expectativas ni deseos. En suma, la aceptación para Hayes consiste en acoger plenamente la experiencia humana, incluidos los aspectos dolorosos, sin resistencia, y en última instancia, utilizar esa aceptación como base para el crecimiento personal y la consecución de estados mentales de mayor bienestar emocional. En sus propias palabras:

> *«…La "aceptación" en ACT se basa en el hecho de que, como regla general, el intentar librarse del dolor solo consigue amplificarlo, nos enreda más en él y lo convierte en algo traumático. Y, mientras tanto, nuestra vida se queda arrinconada. La alternativa para eliminar el dolor consiste en aceptarlo. Aceptación, en el sentido que aquí le damos al término, no es una autoderrota nihilista; ni tampoco consiste en sufrir y aguantar el dolor. Es algo muy, muy distinto a todo eso. Esas lúgubres, tristes y oscuras formas de "aceptación" son justo lo contrario del abrazo comprometido y vital al momento presente al que nos queremos referir…»* (Hayes, 2021, p. 15).

Para Hayes, la aceptación y la defusión constituyen dos características o habilidades fundamentales para regular nuestras emociones destructivas, afrontar el dolor y el sufrimiento y alcanzar mayores y mejores niveles de bienestar mental y emocional:

> *«…la defusión permite al individuo librarse del enredo innecesario con las vivencias y acontecimientos internos angustiosos e indeseados para pasar a considerarlos, sin juzgarlos, como una mera actividad del propio funcionamiento mental. La aceptación facilita que el sujeto se implique en sus experiencias de una manera más plena, con una actitud de curiosidad para aprender de ellas y abrir un espacio para que tengan lugar…»* (Hayes et. al., 2015, p. 92)

3.3.5.- Compromiso y valores

Defusión y aceptación como actitudes o habilidades básicas para comprender y superar los estados emocionales como la ansiedad, el estrés y la depresión serían netamente insuficientes e incompletos si el individuo no asumiese la responsabilidad de comprometerse coherentemente con sus propios valores. Es decir, si no consigue "*estar dispuesto*" a adoptar nuevas perspectivas en la consideración de sus pensamientos, sentimientos, sufrimientos y dolores. En palabras de Hayes y colaboradores:

> *«…Por compromiso no nos referimos tanto a una promesa que se hace sobre el futuro como a vivir el verdadero momento a momento desde un patrón de respuesta de cuya configuración se hace responsable el propio sujeto (…) Un compromiso consiste en la relación, momento a momento, entre acciones y valores al servicio de pautas más amplias basadas en valores. Sin un sentido claro de los valores y sin contacto con ellos, el compromiso de acción no puede ser dirigido y recalibrado de manera adecuada a lo largo del tiempo. En tal caso, la conducta irá dando tumbos desde una alternativa de "sentirse bien" a la siguiente…»* (Hayes et. al., 2015, p. 125, 404)

A partir de aquí, nos queda muy claro que comprometerse en el propio desarrollo personal y aspirar a estados emocionales cada vez mejores significa, también, encontrar un sentido a nuestros deseos, proyectos, actividades, trabajos y a nuestra propia vida (Frankl, 1998). Y esto obviamente no puede realizarse sin el concurso de unos valores que son a nuestro juicio, los hilos que tejen el sentido de nuestra vida. Regular entonces nuestras emociones no significa en ningún caso aislarse, encerrarse o concentrarse exclusivamente en nuestros pensamientos y sentimientos, sino todo lo contrario: abrirse a la vida mediante la aceptación y el compromiso con el momento presente guiado por nuestros valores.

Desde esta perspectiva, Steven Hayes nos pregunta:

> *«… ¿Estás viviendo la clase de vida que quieres vivir, en este mismo momento? ¿Tu vida está centrada en aquello que es más significativo para ti? ¿Tu modo de vivir la vida se caracteriza por la vitalidad y el compromiso o por el peso de tus problemas? Cuando nos enredamos en la lucha con los problemas psíquicos, a menudo dejamos en suspenso el resto de nuestra vida por creer que el dolor que estamos experimentando tiene que ser ventilado antes de que podamos empezar a vivir de nuevo. Pero ¿y si pudieras conseguir que tu vida se centrase en aquello que tú quieres, justo ahora, en este preciso instante? No te pedimos que creas que esto vaya a ser así; simplemente, que te abras a la posibilidad de que ocurra de ese modo…»* (Hayes, 2021, p. 16).

3.4.- Algunas Estrategias Generales de Regulación Emocional

Enfocando nuestra atención en el control de las emociones destructivas como la ira, el miedo y sus derivadas como la vergüenza, la culpa, la ansiedad, los celos, la envidia o el remordimiento, los modelos de RE de James Gross, Gonzalo Hervás y Steven Hayes son muy satisfactorios como así han demostrado sus aplicaciones clínicas. En todo caso, queda claro que cualquier estrategia, método o actividad específica de control o de regulación de nuestras emociones destructivas implica, como mínimo, la realización de los siguientes procesos o acciones (Matos, 2020):

1. Ser conscientes de la situación, el acontecimiento o el evento que ha provocado nuestra emoción, lo cual exige un esfuerzo de atención y de identificación del hecho que desencadena la emoción.
2. Percibir e identificar las emociones. Darnos cuenta de lo que estamos sintiendo, es decir, ser conscientes de nuestro estado emocional o sentimental siendo capaces de identificarlos aplicando los términos de vocabulario más adecuados a lo que se experimenta.
3. Descubrir que pensamiento hay detrás de la emoción. Ser conscientes de que toda emoción o todo sentimiento está siempre indisolublemente vinculado a un pensamiento o a una información de nuestra memoria. Siempre existe un por qué, una razón, un pensamiento o un dato cognitivo que hace posible esa emoción, pensamiento que puede ser racional o irracional. Si bien y por lo general, cuando experimentamos un sentimiento damos por supuesto que el pensamiento que lo sustenta es el único posible y el más adecuado, lo cierto es que esto no es así, como han dejado demostrado Aaron Beck y su Terapia Cognitiva conductual y Albert Ellis y su Terapia Racional Emotiva.
4. Comprender las emociones en el sentido de saber identificar y explicar los pensamientos, las reacciones corporales y neurofisiológicas, así como la conducta provocada por la emoción. Comprender las emociones y sentimientos es, en suma, la capacidad de identificar el por qué y el cómo de dicho sentimiento, una capacidad de extraordinaria importancia, dado que cuando se descubre el por qué, la emoción decae y el sentimiento disminuye. Comprender el por qué se convierte entonces en una estrategia, entre otras, de control y regulación emocional.

No obstante, estas estrategias generales de carácter eminentemente cognitivo, necesariamente, se completan con otras de carácter corporal y psicofisiológico, entre las que se encuentran todas las técnicas de relajación y meditación analizadas en el capítulo 1 dedicado al Autoconocimiento. Además, hay que tener en cuenta también, que nuestras emociones son muy variadas, ya se trate de emociones primarias o secundarias, y, por tanto, cada una de ellas requiere de alguna intervención específica

De la literatura referenciada y a modo de síntesis, las estrategias o procedimientos que resultan más adecuadas, desde nuestro punto vista, para gestionar y autorregular nuestras emociones, son las que destacamos a continuación.

3.4.1.- Actitud de apertura y flexibilidad.

Tanto los pensamientos como las emociones y sentimientos no son en ningún caso algo fijo, inmutable o imposible de controlar e incluso de cambiar o transformar. Algo, por cierto, que ya descubrió el budismo cuando afirma que uno de los principios de funcionamiento de nuestra mente es el conocido "*principio de impermanencia*" o de "*todo cambia*" y, por tanto, nuestros pensamientos y sentimientos son siempre perecederos, caducables y al mismo tiempo continuos. En consecuencia, antes de iniciar y a lo largo de todo el proceso de autorregulación emocional, es necesario abandonar cualquier pensamiento dogmático o inflexible acerca de nuestras posibilidades de cambio y transformación. Es decir, necesitamos eliminar la afirmación que muchas personas expresan cuando dicen "*Yo soy así*" alegando que se conocen muy bien a sí mismas y que no necesitan en ningún caso modificar su conducta y sus sentimientos. Obviamente se trata de personas que se estiman demasiado a sí mismas (hiperautoestima), con una fuerte dosis de egocentrismo y con tendencias tanto al narcisismo como al dogmatismo en sus convicciones.

3.4.2.- Aplazamiento

El aplazamiento emocional o sentimental significa ser capaz de aparcar o apartar la emoción durante un tiempo procurando olvidarse de ella en el momento presente. Obviamente, intentar suprimir, eliminar u olvidarse de lo que sentimos en un determinado momento, nos conducirá inevitablemente a que dicha emoción, sin que nos demos cuenta, aparezca de nuevo en nuestro escenario mental transformándose en un pensamiento repetitivo e intrusivo que nos puede conducir a estados permanentes de ansiedad. Esta estrategia, por tanto, aunque pueda dar como resultado momentáneo una cierta tranquilidad, no es en realidad una estrategia de autorregulación, sino más bien una estrategia de huida ante lo que sentimos.

En términos de habla cotidiana, esta estrategia de huida o de evitación, se la suele conocer como la "*técnica del frigorífico o del congelador*", es decir, conseguir que nuestro estado emocional se enfríe o se congele para olvidarse instantáneamente de él. Claro que, lo que realmente sucede, es que cuando se nos presenta un nuevo acontecimiento o hecho, volvemos a relacionar lo sentido y emocionalmente experimentado con hechos anteriores y recurrimos a lo que habíamos colocado en el frigorífico. Esto no quiere decir, claro está, que haya personas a las que esta técnica de evitación, aparentemente les funcione. Sin embargo, las emociones y sentimientos experimentados en el pasado siempre pueden volver a reproducirse e incluso con mayor intensidad ante nuevos acontecimientos, dada nuestra extraordinaria capacidad para relacionar y comparar mediante nuestro lenguaje, como muy bien nos señala la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT).

3.4.3.- Identificación situacional

De acuerdo con las aportaciones del modelo de autorregulación emocional de Gross y de acuerdo también con la evidencia de que nuestras emociones y sentimientos tienen su origen en un acontecimiento, hecho o situación que valoramos instantáneamente de un determinado modo, no cabe duda, de que un primer paso para controlar y gestionar nuestras emociones consiste en identificar el hecho o la situación que la ha provocado. En términos de la ACT, esto significa también comprender que todo lo que un ser humano piensa, siente, dice y hace está siempre situado, condicionado, influido e incluso determinado por un contexto situacional que puede ser histórico, interpersonal y cultural.

Conocer, ser conscientes, comprender e identificar aquellos elementos de una determinada situación o contexto social, cultural e histórico es esencial para identificar las causas de nuestras emociones y sentimientos, dado que no cabe duda tampoco, de que lo que pensamos, sentimos y hacemos es el resultado de complejos procesos de aprendizaje y modelado sociocultural. Obviamente, la capacidad para descubrir la situación que nos ha conducido o nos influye en la experimentación de una determinada emoción o sentimiento, no puede desarrollarse si no somos capaces de hacernos preguntas sobre nosotros mismos y como somos en base a los contextos en los que hemos vivido y vivimos. Algo que necesariamente exige disponer de procedimientos y habilidades de pensamiento crítico, una exigencia a la que lamentablemente no se presta suficiente atención, por no decir ninguna, en nuestras instituciones educativas de enseñanza obligaría.

3.4.4.- Conciencia e identificación emocional

La identificación emocional consiste en tomar plena conciencia de lo que sentimos, siendo capaces de etiquetar o sustantivar el sentimiento o la emoción que experimentamos.

Es obvio que no podemos controlar o gestionar nuestras emociones si no sabemos con precisión y nitidez lo que estamos sintiendo, lo cual requiere dotarnos necesariamente de un vocabulario emocional o sentimental compartido y homologado psicológicamente. En consecuencia, resulta indispensable proporcionar información y formación a toda la ciudadanía sobre la variedad y abundancia de nuestros sentimientos y emociones. Algo que debe hacer, claro está, tanto la familia como las instituciones educativas de enseñanza obligatoria.

No obstante, es necesario decir que, aunque dispongamos de un amplio catálogo de etiquetas sentimentales y emocionales, esto no significa que las personas experimentemos los sentimientos de la

misma manera, con la misma intensidad o por los mismos motivos. Cada ser humano es un ser único e intransferible que vive y siente de una manera específica y singular producto de sus experiencias vitales y también de los valores y motivaciones que orientan su conducta. En consecuencia, no basta con identificar mediante el lenguaje nuestras emociones, dado que, aunque las identifiquemos, hay que realizar después un esfuerzo por gestionarlas con el fin de obtener mayores y mejores estados emocionales. En todo caso, la conciencia y la identificación emocional no solo es el paso previo para la autorregulación, sino también un requisito esencial para establecer relaciones interpersonales y para comprender y tener empatía con los demás.

3.4.5.- Cambio cognitivo

Tanto la Terapia Cognitiva de Aaron Beck (1921-2021) como la Terapia Racional Emotiva Conductual de Albert Ellis (1913-2007) han demostrado y puesto de manifiesto que en el origen de diversos trastornos mentales como la depresión, la ansiedad y el estrés, está siempre un conjunto de pensamientos irracionales que el sujeto cree y dogmatiza. En consecuencia, para gestionar y autorregular nuestras emociones es indispensable que descubramos que pensamientos hay detrás o alimentan la emoción o el sentimiento que experimentamos. Así, y una vez descubiertos, sustituirlos por pensamientos más lógicos y racionales.

Como hemos analizado en el capítulo dedicado a la motivación del volumen 2 de esta serie de Educación Transdisciplinar, señalamos aquí, nuevamente, los pensamientos irracionales más comunes ofrecidos por Albert Ellis, el cual considera que estos pensamientos son los que

> *«…hacen que tenga sentimientos inapropiados y que se comporte de una manera ineficaz; son obstáculos que le impiden conseguir más de lo que quiere y menos de lo que no quiere. Empiezan con pensamientos "fríos" y con pensamientos "cálidos". Pero también incluyen pensamientos «calientes» que valoran intensamente lo que pasa y que son absolutistas, dogmáticos e impositivos. Cuando usted mantiene rígidamente ciertas creencias irracionales —cuando se impone de manera dogmática que tiene que hacerlo bien, que los demás tienen que darle su aprobación, que la gente tiene que tratarle equitativamente, y que siempre debería tener unas condiciones de vida fáciles y agradables—, cuando usted se aferra a estas creencias irracionales, tiende a hacerse sufrir a sí mismo innecesariamente y es probable que vaya en contra de algunos de los objetivos que más aprecia…»* (Ellis, 2014, p. 49).

Así pues, estos pensamientos irracionales son los que siguen:

1. "*Es una necesidad indispensable para toda persona ser amada y aprobada por la mayoría de las personas significativas de la sociedad*". Es la creencia que considera que exige e impone a los demás una determinada conducta o actitud, convirtiendo lo que es una decisión ajena o que no depende de nosotros en una especie de derecho propio, divino e irrenunciable. Obviamente, esta creencia conduce a la frustración permanente y a la intolerancia. En el caso del profesorado y de las relaciones profesor-alumno, consistiría en creer que necesariamente todos los alumnos sin excepción deben rendir admiración, simpatía y cariño total y por igual a su profesor. Una creencia que muy a menudo se racionaliza confundiéndola con el respeto.

2. "*Debo hacer las cosas bien y merecer la aprobación de los demás*". Es la creencia que sustenta y alimenta el perfeccionismo, del que ya hemos hablado cuando analizamos el apego insano en el volumen anterior. Pero, además, posee un carácter impositivo, en el sentido de exigir siempre y necesariamente la aprobación y el aplauso de los demás por todo cuanto hacemos. Se trata, por tanto, de una creencia nada realista que, por lo general, conduce también a la frustración y a la necesidad de aplauso y admiración. En el caso del profesorado, esta creencia consiste en esperar siempre el aplauso de los alumnos y en autocastigarse cuando sus intervenciones docentes no suceden como tenía previstas y planificadas.

3. "*Los demás deben actuar de forma considerada y justa*". Esperar que todas las personas que nos rodean o con las que nos relacionamos se comporten siempre de una manera justa,

considerada y amable con nosotros es, sin duda, una fuente permanente de frustración, decepción y, por tanto, de aparición de emociones destructivas. Es obvio, que la conducta de los demás no depende de nuestra voluntad y por tanto martirizarse o autocastigarse porque los demás no piensan, sienten y hacen como nosotros es algo radicalmente irracional. Muchas veces, los profesores esperamos que nuestros alumnos respondan y se comporten de la manera más adecuada o de una forma óptima y positiva. Sin embargo, la realidad nos muestra que, por mucho empeño que ponga un profesor en que sus alumnos se comporten como el desea, en última instancia, será la voluntad del alumno la que prime sobre cualquier tipo de deseo del profesor. Los profesores se flagelan muchas veces porque se dicen a sí mismos que no consiguen que sus alumnos hagan o aprendan lo que ellos desean o tienen planeado. De este modo se autoculpabilizan y generan en sí mismos emociones o sentimientos negativos que contribuirán a disminuir su entusiasmo, su alegría y su eficiencia como docentes. En este sentido, tal vez sea la profesión de enseñar la más necesitada de actitudes y comportamientos resilientes.

4. "*Si algo es peligroso o temible, debería sentirme terriblemente preocupado por ello*": Esta creencia lleva a la ansiedad excesiva. No todo peligro o temor debe generar una preocupación desmedida, lo cual exige, además de evaluar racionalmente la situación a partir de las evidencias, descubrir si nuestras preocupaciones están fundadas en creencias irracionales o distorsiones cognitivas.

5. "*Es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades que enfrentarlas*": Creer que evitar problemas es mejor que enfrentarlos es irracional. A su vez, cuando enfrentamos dificultades, no solo aprendemos a resistir, sino que desarrollamos actitudes resilientes, es decir, aprendemos a sacar partido de nuestros problemas convirtiendo las dificultades nuevas posibilidades de gestión de nuestras emociones.

6. "*Debo depender de alguien más fuerte que yo*": La dependencia excesiva de otros es irracional. Tomar conciencia y plena realización de nuestra autonomía personal, al mismo tiempo que disponer de una autoestima equilibrada, favorece nuestras posibilidades para hacer frente a nuevas situaciones y problemas.

7. "*Mis problemas emocionales son causados por factores externos y no por mis propios pensamientos y creencias*": Culpar a factores externos por nuestros problemas emocionales es una creencia irracional. Para afrontar y gestionar nuestras emociones destructivas, es indispensable que desarrollamos nuestro "locus de control interno", que consiste en hacernos responsables de nosotros mismos, comprendiendo y aceptando que nuestras emociones, sentimientos y pensamientos no constituyen, ni forman parte de nuestra identidad.

No obstante, cambiar de un pensamiento irracional a otro racional no es una tarea fácil, sobre todo, cuando nuestros pensamientos están sólidamente arraigados no solo a nuestras experiencias, sino también a todo un conjunto de normas, costumbres y hábitos socioculturales que se consideran normales. Esto hace que produzcamos numerosos pensamientos automáticos ante los que resulta muy difícil indagar su origen y cuestionar su racionalidad. Sin embargo y tal como nos señala la ACT, la cuestión esencial, antes de que sustituyamos nuestros pensamientos por otros más racionales, reside en desapegarse de nuestros propios pensamientos. Reside en dejar de considerar los pensamientos como realidades que necesariamente tienen que acontecer, abriendo así espacios para vivir plenamente el momento presente. Esto, como hemos visto anteriormente, es lo que la ACT, denomina "*defusión*".

3.5.- La práctica del desapego

Como ya hemos señalado en el libro anterior, el apego insano es una de las emociones destructivas más dañinas para nuestro equilibrio mental y nuestra paz interior. El apego es el deseo obsesivo o la actitud de aferrarse, vincularse y depender de cosas, costumbres, personas, creencias o cualquier objeto que consideremos indispensable para nuestro bienestar. El apego, entonces, proviene de un hábito mental que clasifica el mundo en "yo" y "todo lo demás". Es filtrar todo en función de los deseos, ambiciones e intereses de nuestro ego y, por tanto, todo apego conduce a la posesividad y a la tendencia a manipularlo, racionalizarlo o justificarlo todo para el propio beneficio personal.

Desde las teorías de gestión emocional analizadas, creemos que la principal estrategia para iniciar y continuar un proceso de desapego de todas aquellas vinculaciones que nos producen ansiedad, desasosiego y dependencia, necesariamente debe tener un doble carácter. De un lado, la estrategia debe contener el ejercicio o la práctica de algún procedimiento que nos permita agudizar y ampliar nuestras capacidades de atención y autoobservación. Y de otro, la comprensión y aceptación de que todos nuestros deseos o nuestras pérdidas son siempre caducos, finitos y terminan por desaparecer o extinguirse.

En este sentido, nos hace falta dotarnos de un mínimo conocimiento acerca de cuáles son los síntomas o las señales que están siempre presentes en las conductas de apego. Señales que, de acuerdo con Walter Riso, son básicamente *«…(a) la debilidad por el placer, (b) la incapacidad para resolver los déficits personales y buscar señales de seguridad, y (c) la ambición desmedida y la compulsión a «querer ser más…»*. (Riso, 2013, p. 42-44). Evidentemente, además de estos "tres síntomas" del apego, existen otros muchos, como ya hemos señalado cuando analizamos los tipos de apego. Esta es la razón por la que poner en marcha una estrategia de desapego exige, necesariamente, poner en marcha también diversos procedimientos para reflexionar sobre nosotros mismos y autoconocernos.

Las sugerencias, propuestas y consejos de los más diversos autores para practicar el desapego son numerosísimos y existen a disposición de quien quiera ilustrarse sobre este importantísimo asunto, una cantidad de información abrumadora en la Web, tanto en inglés como en español. En nuestro caso y después de haber explorado convenientemente la Web y la literatura específica de carácter psicológico, hemos optado por seguir las orientaciones del psicólogo clínico Walter Riso, en su obra "*Desapegarse sin anestesia. Cómo soltarse de todo aquello que nos quita energía y bienestar*" (Riso, 2013). Una obra basada en una triple fundamentación: los principios budistas, la Psicología Humanista y la propia experiencia clínica de Walter Riso.

A partir pues de la obra de Walter Riso, las estrategias que proponemos para iniciar, mantener y desarrollar un proceso de desapego son las que, a continuación, describimos.

3.5.1.- Ser conscientes de nuestros apegos

Es obvio que, si el objetivo que perseguimos es desapegarnos o abandonar nuestras obsesiones, aferramientos y dependencias emocionales, lo primero que tenemos que hacer es ser conscientes y conocer cuáles son esos apegos. ¿Se trata de cosas? ¿De sustancias? ¿De costumbres? ¿De creencias? ¿De personas? ¿De hábitos?

Nuestros apegos pueden ser de muy diferentes tipos, según se trate de unos objetos de apego u otros. Y, a su vez, pueden ser de diferente grado o intensidad: no es lo mismo considerar un objeto de apego indispensable y valorar que sin él no podemos vivir, o tener cierta capacidad para tolerar su ausencia.

En cualquier caso, los dos criterios de identificación de cualquier tipo de apego residen en el deseo de posesión y en la incapacidad de renuncia. Las personas apegadas son aquellas que desean obsesivamente poseer, tener, ser propietarias exclusivas de cualquier objeto de apego. Y, a su vez, las que manifiestan una dependencia podríamos decir que adictiva y a menudo tóxica que las lleva a la imposibilidad de renunciar al objeto de apego e incluso ni de planteárselo si quiera.

El procedimiento de identificación, a nuestro juicio, es bastante sencillo. Se trata simplemente de preguntarse por aquello que deseamos con mayor intensidad y que de ningún modo estaríamos dispuestos a renunciar a ello. Para las personas apegadas, solo el hecho de pensar o imaginar que les va a faltar el objeto de apego, ya genera en ellas estados mentales de ansiedad, inquietud, nerviosismo y desasosiego.

3.5.2.- Identificar los miedos e ideas irracionales

Cualquier tipo de apego, como dice el budismo, está fundado en la ignorancia que identifica el objeto de apego con nosotros mismos, nuestro carácter y creencias, así como en la distorsión cognitiva

de que aquello de lo que disfrutamos o nos lamentamos va a durar siempre. Así, tanto una como otra actitud están referidas a la finalidad de poner, por encima de cualquier otro hecho, circunstancia o voluntad ajena, la necesidad de afianzar, proteger y asegurar nuestro ego o nuestro "Yo".

Debajo y detrás de cada apego, siempre hay un miedo más o menos intenso a perder el objeto de apego, siempre hay una amenaza a nuestro Ego. En consecuencia, la persona apegada despliega todo un conjunto de estrategias mentales y conductuales protectoras de su Ego, con el fin de asegurar la permanencia y la presencia del objeto de apego.

La segunda regla, por tanto, consiste en preguntarnos ¿Qué nos ata? ¿A qué tengo miedo? ¿Qué nos produce la inquietud y la ansiedad? ¿Qué nos pasaría si no tuviéramos a nuestra disposición el objeto de apego? ¿Podría ser feliz sin él? En este sentido, Walter Riso añade algunas más y concluye:

> *«… ¿Qué me ofrece este o aquel apego?, ¿Compensa algunas de mis, que debilidades?, ¿Aporta a mi realización?, ¿Suple una necesidad impostergable?, ¿Me brinda algún placer adictivo? (…) Trata de descubrir la secuencia: déficit-miedo-apego, y allí encontrarás la estructura que define tu dependencia. La estrategia para acabar con el temor a perder la fuente de apego es como sigue: supera el déficit o acaba con la necesidad irracional, y el miedo caerá a medida que la dependencia pierda fuerza…»* (Riso; 2013, p. 87-88).

Además de hacernos estas preguntas, resulta de sumo interés descubrir, mediante la reflexión sobre nosotros mismos, aquellos pensamientos e ideas que damos por lógicas y verdaderas, pero que, en realidad, ni obedecen a la razón como tampoco a los hechos, generando además estados de ansiedad e inquietud. Son muchas las personas que funcionan mentalmente bajo perspectivas absolutistas y duales de todo-nada o siempre-nunca, siendo incapaces de descubrir matices, colores, diversidades en hechos, acontecimientos y fenómenos. E igualmente, son muchas las personas también que son incapaces de separarse de los hechos para observarlos con cierta perspectiva y objetividad, dado que todo lo refieren a su "Yo" o a su Ego. Detectar estos pensamientos y aplicar estrategias para sustituirlos por otros más racionales, realistas y objetivos es, por tanto, algo esencial para conseguir desapegarnos de aquello que nos ata y esclaviza. En este punto, valga recordar las aportaciones de Aaaron Beck y Albert Ellis acerca de las distorsiones cognitivas y los comportamientos neuróticos de los que hemos dado cuenta anteriormente.

3.5.3.- Aceptación incondicional

El concepto de "*Aceptación incondicional*" fue formulado por Carl Rogers (1902-1987), uno de los padres de la Psicología Humanista, en su conocida y famosa obra "*El proceso de convertirse en persona*" (Rogers, 1989). En ella nos dice:

> *«…Cuanto mayor sea la aceptación y el agrado que experimento hacia un individuo, más útil le resultará la relación que estoy creando. Entiendo por aceptación un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos. La aceptación también significa el respeto y agrado que siento hacia él como persona distinta, el deseo de que posea sus propios sentimientos, la aceptación y respeto por todas sus actitudes, al margen del carácter positivo o negativo de estas últimas, y aun cuando ellas puedan contradecir en diversa medida otras actitudes que ha sostenido en el pasado (…) La aceptación no significa nada si no implica comprensión. Sólo cuando comprendo los sentimientos y pensamientos que al cliente le parecen horribles, débiles, sentimentales o extraños y, cuando alcanzo a verlos tal como él los ve y aceptarlo con ellos, se siente realmente libre de explorar los rincones ocultos y los vericuetos de su vivencia más íntima y a menudo olvidada. Esta libertad es una condición importante de la relación. Se trata de la libertad de explorarse a sí mismo tanto en el nivel consciente como inconsciente, tan rápidamente como sea posible embarcarse en esta peligrosa búsqueda…»* (Rogers, 1989, p. 35).

Como puede observarse, esta concepción de Rogers de la "*Aceptación incondicional*" está referida a uno de los principios básicos tanto de la relación terapeuta-cliente, como también, a nuestro juicio, de la de educador-educando. ¿En qué consiste, entonces, la aceptación incondicional de uno mismo como criterio o principio a considerar en el proceso de desapego? Veamos.

De entrada, es necesario establecer que el agrado, respeto, valor, mérito y comprensión que Rogers señala como principios de la relación terapéutica, si lo trasladamos a la relación que permanentemente mantenemos con nosotros mismos, es evidente que la autoaceptación incondicional lleva implícita un alto grado de autoconfianza. Dicho de otra manera: por muy difícil que se nos presente la tarea de desapegarnos, o por muy negativos que sean los pensamientos que la acompañan, por encima de todos ellos tiene que haber un sentimiento de confianza básica en nuestras posibilidades de cambio y transformación. Claro que, disponer de autoconfianza no es precisamente un interruptor que se enciende y apaga a voluntad, dado que la autoconfianza y la autoestima son características que se desarrollan a partir de numerosas experiencias que forman parte de toda nuestra biografía. Y también porque precisamente en las personas muy apegadas este interruptor está apagado y si son apegadas, lo son porque su bienestar, su felicidad o su alegría la hacen depender de los demás o de factores que están fuera de su control. En consecuencia, embarcarse en tareas, proyectos, trabajos, decisiones que fortalezcan nuestra confianza, aunque no estén directamente relacionadas con nuestros apegos, serán, sin duda, un complemento esencial para salir de ellos. Ya hemos señalado que desapegarse no significa en ningún caso desvincularse o desconectar de todo, sino, por el contrario, identificar nuestras obsesiones e ideas irracionales acerca de aquellos objetos que nosotros mismos hemos decidido erróneamente que son indispensables para nuestro bienestar físico y mental.

Autoaceptación incondicional de sí mismo significa también un alto grado de comprensión y de humildad para aceptar tanto nuestras fortalezas como nuestras debilidades y sobre todo darse cuenta de que la perfección no existe. Somos humanos y nuestra condición no solo es compleja sino al mismo tiempo contradictoria y en cualquier momento podemos tropezar y cometer errores. Sin embargo, nuestra condición también dispone de fortalezas, de valores de desarrollo y en suma de posibilidades de crecimiento y maduración personal, posibilidades que únicamente se pueden actualizar o concretar en acciones mediante decisiones firmes y fundamentadas de nuestra voluntad.

Autoaceptarse, por último, significa también ser capaz de autoanalizarnos e imaginar o anticipar cuales podrían ser las consecuencias de nuestros actos y cómo podríamos afrontar situaciones de dificultad, malestar o pérdida. En este sentido, el budismo nos aporta una extraordinaria sabiduría para hacernos plenamente libres. Aceptar la vejez, la enfermedad, la muerte, el dolor, la pérdida o cualquier acontecimiento que nos hace sufrir y cuyo origen procede de lo externo a nosotros y que por tanto no podemos controlar, es esencial para obtener tranquilidad, paz mental y desapegarnos.

En este punto, Walter Riso nos aconseja que para desapegarse es necesario aceptar cualquier situación o hecho que no dependa de nuestra voluntad, incluso la peor que podamos imaginar:

> *«…Soltarse y dejarse ir. Matar toda esperanza, toda aspiración que te relacione con el apego, así sea por algunos minutos, como cuando meditamos o nos da un ataque pasajero de valentía. Para aceptar lo peor que pueda ocurrir hay que ir mentalmente hasta el final de la cadena de acontecimientos temidos…»* (Riso, 2013, p. 89)

3.5.4.- Honestidad, sinceridad, valentía y humildad

Es imposible iniciar y mantener un proceso de desapego si no somos honestos y sinceros con nosotros mismos. Honestidad y sinceridad para descubrir en nosotros aquellas creencias irracionales que damos por verdaderas, así como las acciones concretas de nuestra conducta que expresan o manifiestan apego, pero, además aquellos mecanismos de defensa y falacias que nosotros mismos utilizamos para fortalecer nuestra identidad, nuestro Yo o nuestro Ego.

No obstante, con la sinceridad no es suficiente. Es necesario adoptar una actitud resuelta, firme y decidida para acabar con el apego que hayamos decidido eliminar y esto requiere valentía para renunciar

al objeto de nuestro apego que genera en nosotros adicción o dependencia emocional. Claro que esto debe basarse también en la convicción de que disponemos de todas las capacidades y recursos necesarios para salir del apego por nosotros mismos. Y es que, como nos dice el budismo, los problemas de nuestra mente únicamente podemos resolverlos con nuestra mente y nuestra acción. Ser sinceros y valientes significa, en suma, aprender a decir no a nuestros apegos, renunciar a ellos, pero sin librar batallas permanentes que nos desgastan e incluso pueden reforzarlos. Se trata, sencillamente, de aprender a soltarlos, de aprender a dejarlos ir en la convicción de que ya no nos son necesarios para nuestra vida.

Además de honestidad, sinceridad y valentía para llevar a cabo cualquier estrategia de desapego, es esencial la virtud de la humildad. De una parte, manifestar una actitud humilde consiste en asumir y aceptar que nosotros no somos el centro de nada y que, por tanto, hay que abandonar la tendencia a filtrarlo todo en función de nuestro Yo. Y de otra, aceptar la necesidad de silencio, anonimato y privacidad en el sentido de que en ningún caso debemos alardear y presumir ante los demás de nuestros logros. En este sentido, Walter Riso nos dice que debemos "*ser anónimos*":

> *«…No me refiero a ser un ermitaño afectivo, sino a asegurarse un lugar personalizado, un hábitat emocional saludable: tu "ciudadela interior", tu fortaleza. Desapegarse es reconquistarse a uno mismo. No es egoísmo ni egolatría, sino pleno sentido de autopertenencia (…) Visita el silencio, habita la soledad de estar en las multitudes, navegando con tus propios pensamientos y emociones mientras estás rodeado de personas. Siéntete identificado con tu ser en cada sueño, en cada pulsación y por cada sitio que tu cuerpo transite. Tú con tu persona, abrazado a la más profunda existencia, convencido de que no habrá apego que pueda separarte de ti mismo…»* (Riso, 2013, p. 105).

3.5.5.- Evitar personas y relaciones tóxicas.

Casi siempre nuestras conductas de apego han sido generadas como consecuencia del condicionamiento sociocultural y de la imitación de modelos de referencia de personas significativas para nosotros. Esto es a lo que Anthony de Mello llama "programación" o conjunto de creencias irracionales y comportamientos que nos producen infelicidad y que hemos aprendido en la familia, la escuela, la sociedad, mediante la influencia de los medios de comunicación y que los damos por válidos y verdaderos (Mello, 2013).

Participar en relaciones sociales que objetivamente influyen o nos conducen a actuar de una manera que no es genuinamente singular y personal es dejar en manos de los demás nuestros sentimientos, pensamientos, palabras y acciones. Y si, además, comprobamos que nuestras relaciones están basadas en una especie de temor o miedo a ser rechazado, minusvalorado o despreciado de algún modo que nos impulsa a "quedar bien" con los demás y satisfacer sus expectativas, es evidente que no estamos siendo sinceros con nosotros mismos.

Así pues, si comprobamos que una determinada relación social, de amistad o incluso amorosa de pareja, nos hace sentirnos despreciados o marginados, insistir en esa relación, a lo único que nos puede conducir, es a mayores dosis de ansiedad y frustración. En este sentido, Walter Riso nos dice que cuando comprobamos que no somos bien recibidos en una reunión y acabamos por darle vueltas continuamente en nuestra mente al gesto de desprecio o marginación recibido, estamos sufriendo inútilmente y, por tanto:

> *«…La solución es sencilla y con carácter definitivo: si verificas que no fuiste bienvenido, empaca y vete, o no vuelvas. ¿Qué más te queda? No preguntes nada: mutis por el foro, silenciosa y decorosamente. Y mientras te vas yendo, que tu pensamiento repita como un ritual tibetano desconocido: "No merece estar conmigo quien no me quiera". Y adiós…»* (Riso, 2013, p. 59).

Nos parece importante destacar en esta estrategia de desapego, el concepto de "personas y relaciones tóxicas" que describimos brevemente a continuación.

Una sustancia, un objeto, una situación, una persona o una relación tóxica es aquel o aquella que produce un daño objetivo en nuestra salud o en nuestro bienestar físico, psíquico y social.

El daño que provocan las personas tóxicas se expresa mediante un abanico muy amplio de posibilidades. Van desde el extremo de causar daño físico mediante el ejercicio de la agresión violenta, pasando por el daño psíquico de la agresión verbal, la ridiculización y la humillación o, simplemente, provocando en las personas que se relacionan o interaccionan con ellas situaciones de malestar, desagrado, enojo y otros sentimientos negativos de rechazo. En general, podemos decir que las personas tóxicas son aquellas que intencionadamente persiguen hacer daño, humillar, molestar, incordiar o enfadar a los demás, por el puro y patológico placer de sentirse superiores y con poder para influir en ellos.

Las características de las personas tóxicas o incapacitadas para mantener relaciones sociales saludables, gratificantes y enriquecedoras, ya se trate de relaciones circunstanciales o esporádicas, de amistad o amorosas y de pareja, son muy variadas y no siempre es fácil detectarlas. En general, las personas tóxicas que impiden objetivamente unas relaciones horizontales, confiadas y saludables manifiestan, con frecuencia, los siguientes comportamientos:

1. **Egocentrismo**. Casi todas las comunicaciones, conversaciones o intercambios verbales terminan por estar referidos a sí mismas. Tratan de ser el centro de la conversación, tratando de demostrar que sus gustos, intereses, opiniones o conocimientos sobre un determinado asunto son siempre superiores y mejores a los de los demás.

2. **Narcisismo**. Dado que se sienten superiores a los demás, las personas tóxicas tratan de mostrar su supuesto conocimiento y superioridad de argumentación en todas las conversaciones. Además, adoptan ciertas costumbres, modas, formas de vestir, aspecto físico, etc. cuyo objetivo es llamar la atención y mostrar que son supuestamente originales, creativas, únicas y dignas de admiración. Se creen realmente hermosas, bellas y envidiables, de aquí que inviertan muchas energías en cuidarse físicamente y mirarse al espejo con mucha frecuencia.

3. **Control**. Las personas tóxicas se caracterizan por conductas de control, ya sea de sí mismas, mediante el perfeccionismo y la obsesión por un supuesto orden material y social que consideran sagrado, o mediante la vigilancia de las personas con las que se relacionan. Una vigilancia que les conduce a exigir a los demás que deben hacer en todo momento y situación y, por tanto, a utilizar diversos procedimientos de reproche y chantaje emocional para conseguir que los demás se conduzcan conforme a sus deseos. El control de los demás de las personas tóxicas y de las relaciones que mantienen se funda en una intensa desconfianza, lo que los lleva a las clásicas conductas de celos y envidias que pueden derivar en trastornos patológicos.

4. **Parasitismo**. Las personas tóxicas siempre procuran conseguir sus deseos y objetivos a partir de los recursos de los que disponen los demás. Su tendencia a la pereza, mezclada con sus sentimientos de superioridad, los lleva a rodearse de aquellas personas que le pueden proporcionar ganancias, beneficios, bienestar y comodidad. Y para conseguir la admiración y/o la rendición de las personas que las pueden beneficiar, utilizan los más diversos procedimientos de seducción, encantamiento, magnificación de sus supuestas cualidades, manipulación, chantaje emocional y, en los casos más graves, pueden llegar al acoso, la amenaza y cualquier otra forma de infundir miedo al otro. Se trata, pues, de personas, utilizando la terminología de Erich Fromm (Fromm, 1953), de carácter explotador, es decir, no producen. Copian, plagian y no tienen ideas originales. Muy habilidosas para presentar como propias ideas y trabajos que no son de su creación.

5. **Envidia**. La envidia es el deseo de poseer o disfrutar de aquello que tienen los demás. Por tanto, las personas envidiosas y tóxicas son aquellas que son incapaces de alegrarse por el bien o los éxitos que poseen o alcanzan los demás, siendo también renuentes e incapaces de mostrar comportamientos de sincero agradecimiento y felicitación. Y si los muestran, es siempre buscando su propio interés para que los demás sigan alimentándolos de bienestar y comodidad.

6. **Vanidad**. Los comportamientos de vanidad, vanagloria, autoalabanza o autobombo tal vez sean los más comunes en las personas tóxicas en cuanto que, de forma permanente, están deseando que se les ensalce, se les alabe y se les felicite por todo lo que hacen. Su obsesión consiste en demostrar su supuesta superioridad en todas las ocasiones en las que mantienen una relación social.

7. **Culpa**. Dado su evidente egocentrismo, en sus relaciones con los demás, intentan siempre dejar claro que la responsabilidad y la culpa de cualquier error que puedan cometer es debido a los demás a los cuales atribuyen la responsabilidad de sus actos. Se trata, por tanto, de personas irresponsables, incapaces de autocrítica, de expresar disculpas o de pedir perdón.

8. **Empatía**. Los comportamientos empáticos de las personas tóxicas son generalmente poco frecuentes, dado que tienen una gran incapacidad para escuchar, entender, comprender y ponerse en el lugar de los otros para aportar acompañamiento y ayuda. En la medida en que son escasamente empáticas, las personas tóxicas son proclives a no aceptar la conducta, las visiones, creencias y opiniones de los demás. Y si las aceptan, si aceptan al otro al que dicen amar, querer o acompañar, lo hacen siempre para conseguir sus muchas veces inconfesables objetivos de ganancia y beneficio. Son, por tanto, personas manipuladoras que acostumbran a utilizar dobles y triples lenguajes en función de que las circunstancias les sean más o menos favorables para conseguir los beneficios que pretenden en su relación con el otro.

9. **Emociones**. Dependiendo de los diversos contextos en los que mantienen relaciones sociales y en función de las diferentes circunstancias, las personas tóxicas se conducen emocionalmente de una manera o de otra. Si en los contextos en los que operan y se relacionan se sienten seguras y con la sensación de que controlan todas las situaciones, muestran, por lo general, conductas afectivas y emociones positivas. Por el contrario, si se desenvuelven en contextos que perciben inseguros porque no pueden controlar, acostumbran a mostrarse frías, distantes, calladas y ensimismadas en sus cosas, inhibiendo, por tanto, sus expresiones emocionales. A su vez, la conducta e incluso su simple presencia ante los demás, genera en las personas que lo acompañan emociones negativas. En consecuencia, son personas con serias dificultades para mantener relaciones de confianza, horizontalidad y amistad.

Y para terminar este apartado, vale la pena colocar aquí un cuento budista.

> *«…Durante muchos años y tras su iluminación, Buda se dedicó a recorrer ciudades, pueblos y aldeas impartiendo sus enseñanzas, siempre con infinita compasión y el anhelo de que hubiera personas que no tuvieran la consciencia excesivamente empañada y pudieran despertar. Pero sabido es que en todas partes hay personas aviesas y desaprensivas. Así, a veces surgían individuos que se encaraban al maestro y lo insultaban sin medida. Buda jamás perdía la media sonrisa y mantenía una calma imperturbable. Hasta tal punto conservaba la quietud y la apacible expresión del rostro, a pesar de los peores insultos que se le proferían, que un día los propios discípulos, extrañados, le preguntaron: —Señor, ¿cómo puedes mantenerte tan sereno ante los insultos? Y Buda repuso: —Los demás me insultan, pero yo no recibo el insulto…»* (Calle, 2019, p. 119).

3.5.6.- Resistir al síndrome de abstinencia

Los apegos son, en realidad, adicciones basadas en creencias irracionales y como toda adicción, al intentar llevar a cabo un proceso de desintoxicación o de desapego del objeto de dependencia, en sus etapas iniciales, provocan estados de incertidumbre, malestar psíquico y físico, dudas y en suma emociones de ansiedad e inquietud. Unas emociones que nos generan sufrimiento y a las que hay que dar con firmeza de voluntad una respuesta decidida y sostenible.

Una vez iniciado el proceso de desapego, hay que realizar un esfuerzo importante para abstenerse de seguir manteniendo el vínculo con el objeto de apego y este esfuerzo no solo va acompañado de duda, inseguridad e inquietud, sino que también va cargado de sentimientos de dolor y sufrimiento por la

pérdida. Es indispensable mantenerse firme e impertérrito en la acción de abstenerse del objeto y "soltarlo" o "dejarlo ir", aunque produzca malestar al principio. Un malestar que, como todo fenómeno mental, termina finalmente por extinguirse. De este modo, comienza la experiencia de una auténtica sensación de libertad e independencia.

Esta necesidad de afrontar y superar el síndrome de abstinencia la describe muy bien este viejo cuento oriental.

> *«…Un anciano tenía en su casa un loro encerrado en una jaula. Un día invitó a comer a un joven vecino. Durante la comida, el loro no dejó de clamar: "¡Libertad, libertad, libertad!". El joven se quedó tan conmovido que se propuso liberar al pobre animalillo. Una tarde en la que el anciano abandonó su casa para ir de compras, el joven, furtivamente, se coló por una ventana. Nada más entrar en el piso del anciano, ya comenzó a escuchar al loro clamando: "¡Libertad, libertad, libertad!". Entró en el comedor y se aproximó a la jaula. El loro no dejaba de clamar. Entonces, el joven abrió la portezuela de la jaula y el loro, en lugar de escapar, se lanzó al fondo de la jaula y se agarró vigorosamente con sus garras a los barrotes, mientras seguía clamando: "¡Libertad, libertad, libertad*!" …». (Calle, 2019, p. 20).

3.5.7.- Discernimiento

Como es sabido, el discernimiento es el hábito o la virtud que utilizamos para distinguir si obramos bien o mal, o para anticipar si las consecuencias de nuestras acciones serán beneficiosas o perjudiciales para nosotros. La palabra "discernir" equivale a evaluar, enjuiciar, comprender y distinguir el bien del mal, lo verdadero de lo falso o lo correcto de lo incorrecto.

Aplicado al desapego, significa comprender y distinguir las ventajas e inconvenientes o los beneficios y los perjuicios que nos proporcionan los apegos, diferenciando entre lo que son apegos sanos y apegos insanos. En consecuencia, todo lo que hagamos por desarrollar nuestro pensamiento crítico y autocrítico será una estrategia muy valiosa para enfrentarnos a todos los apegos.

No obstante, desapegarse no significa en ningún caso desprenderse o eliminar aquellas motivaciones, intereses o aficiones que nos llenan de satisfacción intrínseca, es decir, que nos satisfacen por la actividad o el trabajo que realizamos y no por los resultados que conseguimos. Una pasión o un apego sano es aquel que carece de expectativas de resultados y que no está movido por ningún tipo de obsesión y ansiedad. Al no esperar nada, lo que moviliza la pasión no son los resultados, la competición, el éxito o la comparación con los demás. Se trata, pues, de motivaciones y pasiones que dan lugar a acciones de producción o trabajos que son válidos y útiles en la medida en que en ellos se despliegan todas nuestras capacidades de autorrealización.

Por el contrario, las pasiones insanas son aquellas que generan sufrimiento y están siempre determinadas por la satisfacción de deseos que no dependen de nuestra voluntad, o también las que desencadenan acciones cuyo fundamento son las expectativas o la consecución de premios, distinciones, honores, fama y otros elementos de vanidad que alimentan nuestro Ego. Las personas apegadas, cuando diseñan o realizan un proyecto de trabajo, se obsesionan con los resultados y son incapaces de disfrutar del proceso y los esfuerzos que realizan. Su obsesión por la eficacia y la eficiencia, así como por ser las ganadoras de la competición, o bien las conduce a espirales de perfeccionismo estéril o a sentimientos de profunda frustración si los resultados no satisfacen sus expectativas. Se trata, también, de personas que anteponen el juicio y la valoración de los demás al suyo propio, haciendo siempre depender su autoestima de las opiniones de los demás.

Sobre la virtud del discernimiento y la importancia que esta tiene para afrontar y eliminar los apegos insanos, nos dice Anthony de Mello:

> *«… ¿Significa el no-apego que no debemos participar de impulsos tan humanos y creativos como son las esperanzas y los sueños? ¿La ausencia de apego supone que nos*

retiremos de los impulsos creativos humanos? No. Arrójate al fragor de la batalla. Y ¿sabes una cosa? Cuando no tienes apegos, cuentas con mucha más energía, créeme. Dispones de toda tu energía. El gran sabio chino Tranxu lo expresó maravillosamente. Dijo: "Cuando el arquero tira sin jugarse nada, dispone de toda su habilidad. Cuando está en juego un broche de bronce, se pone nervioso. Cuando hay en juego un galardón de oro, se ciega. Está fuera de sí. Ve dos blancos. Su habilidad no ha cambiado, pero el premio lo divide. Se preocupa. Piensa más en ganar que en tirar. Y la necesidad de ganar le quita las fuerzas". ¿Verdad que es sublime? La necesidad de ganar nos quita las fuerzas. Si no necesitamos ganar, disponemos de mucha más energía. Así pues, nadie se suma de manera tan maravillosa y creativa a la empresa humana de los sueños, de las esperanzas y de las metas como la persona que está libre de apegos…» (Mello, 2013, p. 37-38).

3.6.- Referencias

AGYAPONG, Belinda; OBUOBI-DONKOR, Gloria; BURBACK, Lisa; WEI, Yifeng. **Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review.** PMC. PubMedCentral, 2022. Disponible en: <Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review - PMC> Acceso: 31 Jul. 2025.

ALDUNATE, Consuelo et. al. **Instrumentos para medición de condiciones socioemocionales**. Educación Pública. Ministerio de Educación. Chile. 2020. Disponible en: < Instrumentos-para-medición-de-condiciones-socioemocionales.pdf> Acceso: 26 jul. 2025.

ALONSO, Francisco. **Una panorámica de la salud mental de los profesores**. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 66. 2014. Disponible en: https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf Acceso: 17 feb. 2025.

ARIAS, Walter L.; HUAMANI, Julio C; CEBALLOS, Karla D. **Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad**: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. Propósitos y Representaciones. Vol.7 no.3 Lima set. 2019. Disponible en: <Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa> Acceso: 31 jul. 2025.

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

BISQUERRA A., Rafael. **La inteligencia emocional según Salovey y Mayer**. Disponible en: https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/ Acceso: 17 feb. 2025.

BOLLOS, Rubens. **Janeiro Branco: um olhar sobre a vida e a saúde mental do professor.** Revista Educação, 2025. Disponible en: <Revista Educação | Janeiro Branco: um olhar sobre a saúde mental do professor> Acceso: 31 jul. 2025.

CALLE, Ramiro. **Cien narraciones espirituales para la transformación interior**. Barcelona: Luciérnaga, 2019. Edición Kindle.

CLARK, David. **Manual para dominar los pensamientos ansiosos**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2023. Ediciones Kindle.

CONANGLA, María; SOLER, Jaume. **Ecología emocional para el nuevo milenio**. Ediciones Kindle, 2014.

ELLIS, Albert. **Cómo controlar la ansiedad antes de que ella le controle a usted**. Barcelona: Paidós, 2003.

_____. **Usted puede ser feliz**: terapia racional emotiva conductual para superar la ansiedad y la depresión. Barcelona: Paidós, 2007.

FRANKL, Víctor. **El hombre en busca de sentido**. Barcelona: Círculo de Lectores, 1998.

FROMM, Erich. **Ética y psicoanálisis**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1953.

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

GROSS, James (Ed.) **Handbook of emotion regulation** (2nd ed.). New York: Guilford Press, 2014.

HAYES, Steven. **Sal de tu mente, entra en tu vida**. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2021.

HAYES, Steven; STROSHAL, Kirk; WILSON, Kelly. **Terapia de Aceptación y Compromiso**. Proceso y práctica del cambio consciente (*Mindfulness*). Bilbao: Desclée De Brouwer, 2015.

HERVÁS, Gonzalo. **Psicopatología de la regulación emocional**. El papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. Psicología Conductual, Vol. 19, N.º 2, 2011, pp. 347-372. Disponible en: psicopatologiadelaregulacionemocionalelpapeldelosdeficitemocionales.pdf (uned.es) Acceso: 26 abr. 2024.

HERVÁS, Gonzalo; MORAL, Gabriel. **Regulación emocional aplicada al campo clínico**. Focad, 2017. Disponible en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf Acceso: 28 abr. 2024.

JUNG, Carl. **Introducción a la psicología analítica**. Madrid: Trotta, 2017.

_____. **Psicología y Alquimia**. Barcelona: Plaza & Janés, 1977.

_____. **Recuerdos, sueños, pensamientos**. Barcelona: Seix Barral, 1996.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **El arte de vivir**. Barcelona: RBA, 2002.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y cantares**. Madrid: El País, 2003.

MARINA, José A.; LÓPEZ, Marisa. **Diccionario de los sentimientos**. Barcelona: Anagrama, 1999.

MATOS, Jesús. **Un curso de emociones**. Como entender lo que sientes y convertirse en la persona que quieres ser. Madrid: Urano, 2020.

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

McRAE, Kateri; GROSS, James J. **Emotion regulation**. American Psychological Association. Emotion. Vol. 20. 2020. Disponible en: https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-03346-001.html Acceso: 7 oct. 2023.

MELLO, Anthony de. **Redescubrir la vida**: despierta a la belleza de la realidad y redescubre la vida que te has estado perdiendo. Móstoles (Madrid): Gaia, 2013.

MESTRE, José; GUIL, Rocío. **La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social.** Madrid: Pirámide, 2012.

ORREGO, Vanesa. **Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19.** Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 45, pp. 12-29, 2022. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: < Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19> Acceso: 31 jul. 2025.

OZAMIZ-ETXEBARRIA, Naiara; DOSIL, María; IDOIAGA, Nahia; BERASATEGI, Naiara. **Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19.** Revista Española de Salud Pública. Vol 95, 2021. Disponible en: < Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19: e202102030 | Revista Española de Salud Pública> Acceso: 31 jul. 2025.

PRUSSE, Julián. **Entrenamiento de la Inteligencia Emocional**. Ediciones Kindle, 2020.

RISO, Walter. **Desapegarse sin anestesia**. Cómo soltarse de todo aquello que nos quita energía y bienestar. Barcelona: Planeta, 2013.

RIVERA, Laura G. de. **Las enfermedades psicosomáticas llenan las consultas de atención primaria.** Diario Público. 21/10/2023. Disponible en: < Las enfermedades psicosomáticas llenan las consultas de atención primaria | Público> Acceso: 31 jul. 2025.

ROGERS, Carl. **El proceso de convertirse en persona**. Barcelona: Paidós, 1989.

THIBAUT, Meurisse. **Domina tus emociones**. Ediciones Kindle, 2020.

WILLIAMS, James. **Manejo de la ira**. Ediciones Kindle, 2020.

ZANONI, Daniela; RODRIGUES, Maria B. **Saúde mental e trabalho docente.** Estudos de psicologia (Natal). Vol.23 no.3 Natal jul./set. 2018. Disponible em: < Saúde mental e trabalho docente> Acceso: 31 jul. 2025.

4.- El Ego y la Sombra

> *«…El ego es un mono que salta a través de la selva: totalmente fascinado por el reino de los sentidos, cambia de un deseo a otro, de un conflicto a otro, de una idea centrada en sí misma a la siguiente. Si lo amenazas, realmente teme por su vida. Deja partir a ese mono. Deja partir los sentidos. Deja partir los deseos. Deja partir los conflictos. Deja partir las ideas. Deja partir la ficción de la vida y de la muerte. Permanece simplemente en el centro, observando. Y después olvídate de que estás en él…»*
>
> Lao Tsé (570-490 A. C.)
> Hua-Hu-Ching

En la actualidad, el Ego representa uno de los constructos más complejos y fundamentales de la psicología contemporánea, funcionando como instancia mediadora entre las demandas internas y las exigencias del mundo exterior. La investigación académica revela que el desarrollo saludable del Ego requiere de un equilibrio delicado entre autonomía personal y conexión interpersonal, mientras que sus disfunciones generan patologías significativas que impactan tanto el bienestar individual como las relaciones sociales. Además, las evidencias neurocientíficas confirman bases neurales específicas del Ego en redes cerebrales identificables, mientras que intervenciones terapéuticas y educativas basadas en evidencia han demostrado eficacia notable en el tratamiento y prevención de problemas relacionados.

La relevancia contemporánea del concepto de Ego se fundamenta en su capacidad explicativa de fenómenos como el narcisismo patológico, los trastornos de personalidad y las dificultades relacionales, problemas que han aumentado significativamente en las sociedades individualistas y líquidas en las que vivimos.

No obstante, más allá del Ego como identidad o como instancia de mediación, aquí planteamos el Ego, como esa parte de nuestra personalidad o de nuestro Yo que nos induce al egoísmo, la egolatría, el egocentrismo o a la ausencia de generosidad, humildad y a la ignorancia o falta de conciencia de quienes somos realmente. El Ego, *así* entendido, hace referencia a la centración exclusiva en nosotros mismos (egocentrismo); a las conductas de ambición, avaricia, ganancia, acumulación, hedonismo, (egoísmo), pero también a la ceguera o incapacidad para "darnos cuenta" (ver, escuchar, sentir, comprobar, adivinar, intuir…) de aquello que sucede fuera y dentro de nosotros mismos ya que nuestra fijación egoica nos lo impide. No hay que olvidar que el Ego está en la base también de nuestras emociones destructivas como la ira, la soberbia, la vanidad, la envidia, la gula, la lujuria o la pereza y, en general, de todas aquellas conductas basadas en el apego, la recepción, la acumulación y la dependencia.

El Ego, pues, y sus concreciones egocéntricas y ególatras, ya sean expresadas como incapacidad para percibir la realidad, como dependencia negadora de transformación y liberación personal y social, o como fuente de desequilibrio, destructividad e infelicidad, se expresa y constituye en conductas que obstaculizan e impiden el desarrollo de nuestra conciencia y por consiguiente el desarrollo integral como personas. Es en el Ego, entonces, donde hay que situar el origen de nuestros estados emocionales destructivos, nuestros pensamientos negativos y conflictos internos que nos generan sufrimiento, ceguera, e incluso nuestras dificultades para aprender y para enseñar. Como señala el doctor Agustín de la Herrán,

> *«… las dificultades de aprendizaje, que, de tan frecuentes, pasan desapercibidas: para la apertura y flexibilidad mental, la capacidad de síntesis, la capacidad de cooperación, integración y convergencia, el sentimiento de unidad, la humildad, el autoconocimiento, la serenidad interior, la capacidad de duda, el sentido crítico no-dependiente, la capacidad de rectificación, la generosidad, la ética autógena, etc…»* (Herrán, 2006, p. 23).

Descubrirnos en nuestro egocentrismo o "darnos cuenta" de cuando nuestro Ego interviene y nos aparta de la conciencia de nuestro ser es, sin duda, algo muy difícil, complejo y no exento de avances y retrocesos, ya que el Ego tiene una gran capacidad de disimulo, persuasión y reconstrucción. Curiosamente, cuando creemos que estamos venciendo el Ego, el Ego vuelve a disfrazarse de nuevo e irrumpe en nosotros en forma de vanidad y autocomplacencia, haciéndonos retroceder a niveles inferiores del desarrollo de nuestra conciencia por falta de humildad y sencillez. Es, por tanto, una tarea bien difícil y llena de sorpresas que está ligada a nuestra capacidad mental para discernir, observarnos y también para considerar con atención y humildad aquello que los demás observan en nosotros, por lo que exige un trabajo constante de atención, vigilancia y autoconocimiento. Se trata, efectivamente, de "*un mono saltarín",* como nos dice Lao-Tsé. Un mono que podemos comenzar a percibirlo si somos capaces de comprender que la vida de un ser humano y el desarrollo de su conciencia puede ser pensada como un singular viaje o una peregrinación de ida y vuelta.

4.1.- Peregrinación y evolución del Ego

> *«…Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar…»* (Machado, 2003, XXIX)

Las personas que hemos tenido la fortuna de hacer "El Camino Santiago", generalmente sabemos que "El Camino", además de una gran experiencia, es, sobre todo, una extraordinaria alegoría de la vida y la existencia humana. Una alegoría, por cierto, repleta de acontecimientos que, aunque inicial y aparentemente se nos presentan como insignificantes, con posterioridad, comprobamos que no lo son. Y es que después, conforme van sucediendo otros nuevos caminos y vamos construyendo relaciones, les otorgamos un significado y un sentido mucho más profundo.

En nuestra opinión, "El Camino de Santiago", si se intenta hacer desde la experiencia interior, estando siempre muy atento y consciente de lo exterior, es, sin duda, una experiencia muy gratificante y sanadora. No importa el credo religioso, espiritual o ideológico que se profese, porque es realmente, o al menos lo fue para mí, una experiencia inefable, o de esas a las que Abraham Maslow (1908-1970), el padre de la Psicología Humanista llamaba "*Experiencias cumbre*". El Camino de Santiago nos proporcionó una de esas grandes experiencias, mágicas, misteriosas e incluso milagrosas, en las que cualquier detalle por pequeño o insignificante que nos pareciese, siempre adquiría un sentido mayor que lo trascendía. Y es en esa trascendencia, que es básicamente una construcción personal, singular y creativa de significados y conexiones, como nos dimos cuenta de que todos los seres humanos estamos inmersos en una aventura extraordinaria de bienestar y felicidad inigualable e intransferible, no exenta, obviamente de dolor y sufrimiento.

Es verdaderamente lamentable que El Camino de Santiago se haya convertido, casi exclusivamente, en un negocio turístico o folclórico-religioso de excursiones y consumo. Cualquiera que lo haya hecho varias veces, se habrá dado cuenta de que el espectáculo de caminantes que compiten entre sí para llegar a la meta de los albergues o para demostrar a los demás que son los más fuertes ha ido a más. Pero, lo más penoso es, por desgracia que, en los tiempos de aquella pandemia de 2020, numerosas empresas familiares, que vivían de su trabajo de servicio a caminantes y peregrinos, fueran prácticamente quebradas, como consecuencia de esta terrible crisis que nos asoló.

En cualquier caso, es necesario aclarar que no es lo mismo "ser caminante" que "ser peregrino". Un peregrino es, necesariamente, siempre un caminante. No se puede ser peregrino si no se está dispuesto a andar y andar haciendo camino, para lo cual obviamente hay que prepararse físicamente. Sin embargo, no todo caminante es un peregrino. Toda peregrinación, en el fondo de los fondos, es un viaje interior mediado por las sensaciones, observaciones y acontecimientos del viaje exterior. Toda peregrinación carece en realidad de expectativas y metas, porque lo importante son las emociones que se experimentan en el día a día y como esas emociones van configurando una experiencia interior única e irrepetible, pero que queda ahí marcada en la vida del peregrino para siempre. La meta del peregrino es simplemente el

propio caminar de cada día, en el que nunca se sabe que puede suceder o que encuentros vamos a tener la oportunidad de realizar. Por eso, creemos, con convicción que, para hacer "El Camino", es necesario tener y mostrar unos mínimos de apertura, atención, observación, generosidad y paciencia. Mínimos, a los que hay que sumar también, voluntad, perseverancia, silencio, agradecimiento y, sobre todo, contemplación de la magnificencia de la Naturaleza, la vida y la cultura. Por experiencia, nos atrevemos a decir que, en el caso de "El Camino de Santiago ", son muy numerosos y abundantes los caminantes, senderistas, ciclistas, corredores, paseantes, turistas, buscavidas etc., pero verdaderos peregrinos, nosotros al menos, hemos visto pocos.

La prueba que creemos puede utilizarse para distinguir a un caminante de un peregrino es muy simple y sencilla. Bastaría preguntar por los recuerdos que cada uno tiene de la caminata y si los recuerdos solo consisten en anécdotas de lo que vio, comió y bebió, o sobre el tiempo que tardó en culminar las etapas, está claro que se trata de un caminante. Por el contrario, si los recuerdos se centran en las emociones, las personas y sus historias, en los acontecimientos de solidaridad y fraternidad, o en las conmociones o experiencias interiores inefables, está claro que estamos ante un peregrino.

Para comenzar, hay que decir que las etapas de "El Camino de Santiago", aunque están ya estandarizadas y programadas por las numerosas guías que ofrece el mercado editorial y turístico, en la práctica, es cada peregrino el que decide libremente cuando, donde y de qué modo desea caminar cada día. A su vez y aunque todo el mundo asume y acepta que la meta es llegar a Santiago de Compostela, son tantas las circunstancias y acontecimientos que se viven, que nunca puede darse por cierto y seguro que se vaya a terminar en Santiago. De hecho, nuestra experiencia de varios caminos nos ha confirmado que, cuando más seguro, fuerte y protegido nos sentimos, es cuando se nos presentan las mayores dificultades e incluso aquellas insalvables que necesariamente nos obligan a abandonar. Por el contrario, cuanto más inseguro y dispuesto nos encontramos para volver a casa, en cualquier momento, más probabilidades se tienen de terminarlo. Y es que "El Camino" no solo es un camino de "ida", sino también y sobre todo de "vuelta", porque si bien, los avatares de las caminatas se producen sin parar, solamente es a la vuelta, cuando se es capaz de procesarlos y encontrarles un sentido mayor que está más allá de los acontecimientos de la ida. Por eso, entendemos que "El Camino de Santiago" es exactamente una alegoría o una sintética metáfora temporal, de lo que es la vida total o el paso por este mundo de cualquier ser humano.

Al principio, cuando somos jóvenes, el viaje de ida de nuestra vida nos parece extraordinariamente largo. Por ello, nuestra misión básica consiste en pertrecharnos de todo lo que consideramos necesario o deseable para el largo viaje vital. Si bien que, en este asunto, son nuestros padres, las normas sociales y la cultura dominante los que influyen en el tipo de equipaje y el contenido de este. A partir de esos condicionamientos y de nuestros propios intereses y decisiones, nos hacemos de una gran mochila en la que vamos introduciendo todo tipo de viandas, herramientas y objetos para iniciar de la forma más segura, placentera y satisfactoria el camino de nuestra vida. Con esa mochila a las espaldas de nuestro ser interno, que va aumentando de volumen conforme transcurre el tiempo, vamos asumiendo determinados roles y a la vez, consiguiendo o acumulando, con mayor o menor fortuna, todo tipo de propiedades, distinciones, títulos, vínculos, seguridades, responsabilidades, poderes, etc. Materialmente, en esto consiste la vida de un ser humano, en satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda y vestido además de las de afecto, seguridad, vinculación, autoestima, identidad, etc., sin olvidar nuestros deseos ocultos o manifiestos de poder, ambición, prestigio, éxito, riqueza, etc. Lo cierto es que, si contamos con unas mínimas condiciones sociales que nos garanticen trabajo, salud, educación, vivienda, etc., todo parece relativamente sencillo y fluye en el sentido de que nos hacemos adultos, conseguimos trabajar, formamos una familia, tenemos hijos, amigos y adquirimos una imagen pública que define con mayor o menor exactitud nuestra identidad.

Visto desde otra perspectiva, esta primera etapa de nuestro viaje de ida, aunque transcurre en los años de mayor fortaleza física, en los que el final se ve muy lejano, paradójicamente tiene un gran componente de miedo. El miedo a no ser reconocido. El miedo a no satisfacer las expectativas que los demás han depositado en nosotros. El miedo a ser invisible o a no ser considerado como alguien digno de valor. El miedo a las amenazas de fracaso, al castigo, la condena, la crítica o a la reprobación que

nuestros padres, educadores o la sociedad en general puedan hacer de nosotros. El miedo en definitiva a ser plenamente libres y auténticos, sin necesidad de depender de la aprobación de los demás o de recurrir a racionalizaciones, autojustificaciones y mecanismos de defensa que constituyen la máscara que configura nuestra personalidad visible.

Un miedo, como dice Krishnamurti, del que se encarga la educación institucionalizada que promueve la competición, la ambición y la agotadora tarea de consecución de metas y logros (Krishnamurti; 2002). Una educación que, en realidad, es una interminable carrera de obstáculos constituida, básicamente, por obediencia, sumisión, cumplimiento de normas, además de por continuos exámenes y pruebas de todo tipo para obtener credenciales y títulos. Se trata, en suma, de una carrera interminable que se disfraza de "*profesional*", "*académica*", "*laboral*", "*personal*", "*política*", "*artística*", etc. Disfraces que se completan y adornan con todo un variado abanico de apelativos, etiquetas y calificativos que fijan en nuestra mente la idea de que esa y solamente esa es la única vía, o la única forma posible para llegar a ser "*alguien en la vida*". Algo, por cierto, que con la mejor de las intenciones nos repetían nuestros padres, en la esperanza de que pudiéramos gozar de una posición social más importante y de mayor bienestar que la que ellos tuvieron.

Desde que somos niños y especialmente en la adolescencia, casi todos los mensajes que recibimos de los adultos significativos con los que convivimos, nos insisten en que debemos estudiar o hacer esto o aquello "*para el día de mañana"*. Muchas veces, es tanta la insistencia en "*el día de mañana*" o en esa constante preocupación de nuestros padres por asegurarnos una vida mejor que la que tuvieron ellos, que terminamos por comportarnos de forma automática y siempre obedientes, por miedo al castigo o a la reprobación.

Es obvio que, si siempre estamos obedeciendo y siguiendo los consejos de los adultos, ganaremos en seguridad, pero también en dependencia o en incapacidad para ir desarrollando nuestra creatividad y autonomía. De esta forma, en la adolescencia y juventud construimos nuestra identidad, a base de satisfacer los deseos de los demás, siendo los demás los que finalmente tienen la autoridad moral para decir si vamos o no por el "*buen camino"*. Claro que esto no es un proceso simple, sino extraordinariamente complejo, conflictivo y muchas veces cargado de sufrimiento psíquico. Y esto es así porque los deseos internos de cualquier joven, siempre se mueven entre "*el hambre de objeto y de afecto"*, como diría Erik Erickson (Erikson, 1992), o entre el deseo de sentirse reconocido, querido y aceptado y la imperiosa necesidad de ser y sentirse libre y hacer todo aquello que le dicten sus impulsos emocionales.

Por un lado, deseamos ser gratificados con la aprobación de los adultos significativos, algo que, desde luego, nos ayuda a desarrollar nuestra autoestima y la idea que tenemos de nosotros mismos. Y por otro, deseamos ser autónomos, libres y tomar nuestras propias decisiones, decisiones, por cierto, al menor costo posible, ya que no deseamos asumir el riesgo de la desaprobación. Nos enfrentamos, pues, al dilema de la obediencia/desobediencia, sin darnos cuenta de que el concepto que vamos elaborando de nosotros mismos es dependiente y está apegado a lo que los otros dirán de nosotros. De una u otra manera, nos enfrentamos al dilema entre obediencia/dependencia y la desobediencia/independencia. Un enfrentamiento que tiene sus efectos en la construcción de la identidad y el desarrollo de nuestra personalidad.

Si optamos permanentemente por conductas de obediencia y sumisión, es obvio que seremos gratificados por la aprobación de los adultos. Sin embargo, comenzará a crecer en nosotros una de las distorsiones del desarrollo de la autoestima: hacerla depender única y exclusivamente de la aprobación, el aplauso y las felicitaciones de los demás. Y si optamos por la desobediencia, correremos el riesgo de que nuestra autoestima disminuya o de que las consecuencias o efectos imprevistos de nuestros actos nos hagan sufrir o incluso nos conviertan en personas incapaces de mediatizar los deseos y, por consiguiente, actuaremos casi siempre a base impulsos caprichosos. De todas maneras, estos procesos son extraordinariamente singulares y de una complejidad enorme, por lo que no podemos establecer de ellos una ley general, ya que todo lo que nos sucede dentro está permanentemente conectado y mediado por todo que nos sucede fuera.

Lo que nos sucede fuera, ya sea con relación a nuestros vínculos sociales y de afecto o a las condiciones materiales de existencia en las que vive cada joven, va a influir de forma poderosa en lo que nos sucede dentro. En este sentido, lo que internamente experimenta un joven de una familia acomodada con todo tipo de recursos, no es nunca lo mismo que lo que siente aquel que vive en una familia humilde o sin recursos. Dicho en otras palabras: el origen de clase determina nuestra personalidad, determinación que está obviamente mediada por el carácter social, la cultura dominante y el momento histórico en que se vive.

La cuestión es que el tiempo va pasando y a medida que nos vamos haciendo adultos, aquellos conflictos juveniles generalmente terminan por superarse, aunque desde luego hay personas que los arrastran a lo largo de toda su vida. No obstante, siempre aparecen otros nuevos que, como en la juventud, están marcados también por la preocupación por el "*mañana"*.

Nuevas e inquietantes preguntas van apareciendo en el horizonte interno de cada ser humano: ¿Conseguiré lo que me propongo? ¿Terminaré mis estudios? ¿Encontraré pareja? ¿Será esta o este él o la más adecuada para mí? ¿Encontraré trabajo? ¿Trabajaré en aquello en lo que realmente quiero trabajar? ¿Formaré una familia? ¿Tendré hijos? ¿Tendré dinero suficiente? ¿Me lo pasaré bien? y en definitiva ¿Seré feliz? Unas preguntas que se multiplican y que, aunque no seamos conscientes de ellas, ni nos las planteemos siquiera, se enmarcan en las clásicas cuestiones existenciales de "*¿Quién soy yo? ¿Qué hago aquí? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy? ¿Qué sentido tiene todo esto?*" que son, en definitiva, las que nos van situando en la construcción de nuestra identidad y del sentido de nuestras vidas.

Todo este proceso interno, del que generalmente no somos plenamente conscientes, va acompañado del proceso real de ir llenando nuestra mochila existencial de los más variados objetos, sin darnos cuenta de que algunos son inservibles y otros demasiado pesados. En nuestra opinión, tanto el proceso interno de hacernos preguntas, como las decisiones externas de llenar nuestra mochila vital de objetos, se caracteriza por dos principios o esquemas de pensamiento que se aceptan como lógicos y verdaderos. De un lado, el pensamiento y la acción constante dirigida a conseguir objetivos "*para el día de mañana"*. Y de otro, la muchas veces neurótica necesidad de quedar bien, ser aplaudido, ser reconocido y admirado, no ser reprobado ni reprendido, pero tomando al mismo tiempo decisiones en base a una supuesta libertad sin condicionamientos. Obviamente, estos dos esquemas de pensamiento y aunque generalmente cuesta mucho tiempo darse cuente, no son tan lógicos y verdaderos como parecen.

Sobre el primero, está perfectamente claro que ni el cielo, ni la tierra prometida, ni el paraíso terrenal, ni la arcadia feliz existen. Y es que "*el mañana*" tampoco existe, lo único que existe es el ahora y, desde luego, para que uno se dé cuenta de esto, es necesario darse cuenta también de que somos seres de existencia y de conciencia y de que, por tanto, estamos vivos. Con esto, queremos decir que la preocupación y la dedicación exclusiva al "*mañana*" nos impide vivir plenamente el "*presente*", experimentando todas sus posibilidades y asumiendo todas las responsabilidades que se derivan de nuestros actos. Esta es la razón por la que creemos que tenemos que "*aprender a existir"*, un aprendizaje que únicamente se termina cuando dejamos de existir como mortales que somos. Y esta es la razón también por la que todo es "Camino" y la Educación no es otra cosa que un proceso permanente e inacabado de desarrollo personal que ayuda a que nuestra peregrinación sea lo más rica, diversa, creativa y feliz posible.

> *«…Aprender a existir no es lo mismo que aprender a vivir. La exhortación "aprender a vivir" significa en nuestro lenguaje dos cosas distintas: puede querer decir aprender las reglas de la vida civilizada, de la cortesía, de las buenas maneras … Y, por tanto, es una invitación a adecuarse a los modelos socialmente reconocidos, o bien quiere decir "sé listo, aprende a salir de los apuros y a no dejarte avasallar por los demás". También, en este segundo caso que pone el acento en el aprendizaje de las reglas sociales, aunque no sean las definidas formalmente, sino más bien de las que se han consolidado en la experiencia práctica de un mundo caracterizado por la competitividad y la capacidad de arreglárselas, aún en prejuicio de los demás Aprender a existir no es algo que se refiere a reglas, ni manifiestas, ni latentes. Quiere decir en primer lugar, adoptar una actitud de*

atención hacia la situación en que nos encontramos, para profundizar el conocimiento de las condiciones que la caracteriza. En segundo lugar, aprender a existir quiere decir disponerse a aprender, a través de la experiencia concreta, a no eludir esas mismas condiciones, sino aceptarlas con el fin de vivir lo más posible la existencia según la cara que le es propia. Como la existencia no puede abarcarse con una definición, sino sólo vivirse tal y como se da en su contingencia y en sus contradicciones, nadie puede enseñar a otro a existir, sino únicamente ayudarle a disponerse de tal modo que no eluda los riesgos que en realidad la existencia conlleva, ocultando sus aspectos más inquietantes; ayudar, por tanto, al otro a aprender por su cuenta a existir, enfrentándose con valor a la singularidad de una experiencia que sólo puede ser personal. En cierto sentido, se aprende a existir como se aprende a nadar: una vez que nos hemos tirado al agua es preciso hacer algo para mantenernos a flote. Cada uno de nosotros tiene alguna capacidad innata para bandearse en el mar de la existencia. Pero, en otro sentido, también es cierto que la existencia exige un aprendizaje que nunca puede ser considerado concluido…» (Crespi, 1996, p. 33).

Conforme va pasando el tiempo, nuestra mochila psíquica y existencial va aumentando de tamaño poco a poco y haciéndose cada vez más pesada. Pero, una vez conseguidas todas las pertenencias materiales que hemos sido capaces o hemos tenido la suerte de acumular y que nos proporcionan seguridad y protección, empezamos a darnos cuenta de que la vida humana no funciona exactamente así. Claro que esto es muy fácil de decir, porque como ya sabemos, ni el trabajo, ni la vivienda, ni la salud, ni la educación son, en la práctica, Derechos Humanos Universales, dado que nuestro modo de vida se asienta y fundamenta en el individualismo, la competitividad y el capitalismo que son los que configuran el carácter social de nuestra civilización. Por eso, debemos aclarar que este tipo de reflexiones las podemos hacer cuando tenemos todas nuestras necesidades materiales más o menos satisfechas, ya que el que carece de un mínimo de recursos para sobrevivir, casi todo su tiempo lo invierte en buscar los medios para su subsistencia, si bien, es obvio, que ningún ser humano es un estómago andante, aunque "*de todo hay en la viña del Señor*".

En cualquier caso y a las alturas de nuestra edad, cada vez tenemos más clara y nítida la visión de que efectivamente ha sido y sigue siendo el capitalismo en todas sus formas, el que nos ha inyectado o inoculado la creencia de que el tener, el hacer y el consumir son las claves de nuestra felicidad personal. Algo que, por cierto, dice de manera extraordinariamente brillante y magistral Erich Fromm:

«…El homo consumens es el hombre cuyo objetivo fundamental no es principalmente poseer cosas, sino consumir cada vez más, compensando así su vacuidad, pasividad, soledad y ansiedad interiores. En una sociedad caracterizada por empresas gigantescas, y por desmesuradas burocracias industriales, gubernamentales y sindicales, el individuo, que no tiene control sobre las circunstancias de su trabajo, se siente impotente, solo, aburrido y angustiado. Al mismo tiempo, la necesidad de lucro de las grandes industrias de consumo recurre a la publicidad y lo transforma en un hombre voraz, un lactante a perpetuidad que desea consumir más y más, y para el que todo se convierte en artículos de consumo: los cigarrillos, las bebidas, el sexo, el cine, la televisión, los viajes, e incluso la educación, los libros y las conferencias. Se crean nuevas necesidades artificiales y se manipulan los gustos del hombre. (El carácter del homo consumens en sus formas más extremas constituye un conocidísimo fenómeno fisiopatológico. Se encuentra en muchos casos de personas deprimidas o angustiadas que se refugian en la sobrealimentación, las compras exageradas o el alcoholismo para compensar la depresión y la angustia ocultas). La avidez de consumir (una forma extrema de lo que Freud llamo el "carácter oral-receptivo") se está convirtiendo en la fuerza psíquica predominante de la sociedad industrial contemporánea. El homo consumens se sumerge en la ilusión de felicidad, en tanto que sufre inconscientemente los efectos de su hastío y su pasividad. Cuanto mayor es su poder sobre las maquinas, mayor es su impotencia como ser humano; cuanto más consume más se esclaviza a las crecientes necesidades que el sistema industrial crea y

maneja. Confunde emoción y excitación con alegría y felicidad, y comodidad material con vitalidad; el apetito satisfecho se convierte en el sentido de la vida, la búsqueda de esa satisfacción, en una nueva religión. La libertad para consumir se transforma en la esencia de la libertad humana…» (Fromm, 1984, p. 33).

Lo cierto es que, en un determinado momento de nuestra vida, comenzamos a cuestionarnos aquellos pensamientos, ideas y sentimientos con relación al sentido de lo que hacemos, iniciando así un nuevo periodo de transformaciones. Algo que sucede de muy variadas formas y circunstancias, pero que, en definitiva, a todos los humanos les ocurre con mayor o menor intensidad, más tarde o más temprano. Puede ser como consecuencia de un acontecimiento en el que perdemos nuestras posesiones, nuestro trabajo o nuestra seguridad material. También puede ser como consecuencia de un accidente fortuito, de una enfermedad aguda o crónica, o también como efecto de una crisis sanitaria y socioeconómica como la de la pandemia del Covid. Pero, lo cierto es que en todos los acontecimientos de pérdida provocadas por las más diversas circunstancias y decisiones ajenas o propias, de pronto o por sorpresa, descubrimos nuestra vulnerabilidad y nuestra inseguridad. De esta manera, aparecen de forma sorprendente y persistente el miedo en toda su crudeza que, en algunas ocasiones, puede venir acompañado de pánico, histeria o de lo que conocemos como Trastornos Obsesivos Compulsivos.

El descubrimiento de la vulnerabilidad, caducidad, incertidumbre e inseguridad de nuestra existencia, también lo hacemos a medida que avanzamos en nuestro proceso de envejecimiento, o por sufrimientos acumulados de experiencias dolorosas, o porque la estructura social nos condena a vivir de una determinada manera. Así, caemos en la cuenta de que el peso de la mochila que hemos venido transportando a lo largo de nuestra vida es demasiado elevado para nuestras fuerzas y que la mayor parte del equipaje que necesitamos para el camino que nos queda por recorrer ya no nos resulta necesario, ni útil.

Es en ese momento, cuando comenzamos a tomar conciencia de que estamos iniciando el viaje de vuelta y que el final del trayecto no está tan lejos. Es en ese viaje de vuelta, cuando empieza a desarrollarse en nosotros una especie de desapego o de pérdida de interés y ambición por aquellas cosas que en el viaje de ida considerábamos como fundamentales, pero que ahora realmente ya no lo son. De esta forma iniciamos, unas veces de forma directa y visible, y otras de forma indirecta o implícita, "*el camino del ser*", un camino en el que el tener, el hacer y el consumir ya no nos sirven, ni para quitarnos el miedo, ni para aumentar nuestra seguridad, ni para satisfacer nuestros deseos.

De una u otra manera, ya sea con mayor o menor intensidad o de forma diferente para cada individuo, se produce en nuestro Yo una especie de pérdida de ambición, de desinflamiento, de vacío y aburrimiento. Estados emocionales que vienen, por lo general, acompañados de tristeza, melancolía, depresión, sufrimiento interno y desesperanza. Comprobamos, en suma, que los sueños, ambiciones y deseos de nuestra juventud y adultez temprana no solo no han sido satisfechos, sino que además ya no tenemos ni suficiente tiempo, ni tampoco energías para seguir manteniéndolos. No obstante, y a pesar del mayor o menor dolor psíquico con que comienza nuestro viaje de vuelta, provocado por las pérdidas, el cansancio, la enfermedad, los achaques físicos de la vejez, el vacío existencial, la soledad interior o el sentimiento de ser incomprendidos, o incluso la sensación de que todo lo que hiciste no fue suficiente o no valió la pena, algo misteriosamente comienza a cambiar y nos ayuda no sólo a sobrevivir, sino incluso a vivir más plenamente nuestra existencia.

Casi sin darnos cuenta, se va desarrollando en nosotros una nueva visión de lo que consideramos realmente importante en nuestra vida. Vamos agudizando, poco a poco, nuestra observación que al mismo tiempo se hace más en perspectiva y descentrada, dando lugar a la aparición de un significativo desinterés por todo aquello que antes daba sentido a nuestra vida y nos proporcionaba seguridad. Surgen, así, toda una serie de rasgos de los que carecíamos en el viaje de ida y que misteriosamente parecen dotarnos de una cierta conformidad, tolerancia y paciencia, así como de una relativa capacidad para estar a solas con nosotros mismos, dándonos cuenta de que, para ser "*alguien en la vida*", ya no necesitamos casi nada. Los miedos de antaño que tanta ansiedad, estrés e hiperactividad nos producían, no desaparecen del todo, sino que son sustituidos por otros nuevos más relacionados con el final de

nuestra peregrinación, pero ahora tienen un nuevo carácter porque ya no nos provocan conductas de consecución, sino más bien actitudes de conformidad. Una conformidad que no es pasiva, sino centrada en la apuesta por vivir el presente del modo más pleno y auténtico posible y en la que el miedo comienza a aceptarse como un componente más de nuestra vida psíquica, con lo que paradójicamente pierde toda la fuerza provocadora de las reacciones de antaño.

En el viaje de vuelta de nuestra peregrinación existencial, nuestra mochila de objetos, deseos y aspiraciones físicas y mentales se va haciendo cada vez más ligera, cada vez más suave y llevadera. Aquellas molestias e incluso dolores intensos en los hombros, producidas por el peso y el mal ajuste de la mochila a nuestro cuerpo, comienzan a desaparecer en cuanto que nos damos cuenta de que ya no hay que llegar el primero, ni incluso llegar siquiera. Es, a partir de ese momento, cuando sentimos que respiramos mejor y entonces descubrimos que el remedio infalible para evitar molestias y dolores es quitarse la mochila y descansar todo el tiempo que se nos antoje. O también descargarla de todo aquello que, al principio, nos parecía indispensable, pero que ahora comprobamos que es inútil, inservible e incluso perjudicial para nuestra caminada.

Comprendemos, entonces, que no hay metas, que no hay necesidad de machacarse o martirizarse física o psíquicamente por llegar. Que ya no tiene ningún sentido competir, ni con las circunstancias, ni con los demás, ni con uno mismo para dar satisfacción a nuestro Ego. Y así abandonamos esa culpabilidad, cargada muchas veces de masoquismo, cuyo fundamento está en creer que somos los responsables de todo lo que nos sucede porque pensamos que lo podemos controlar y cambiar todo, conforme a nuestros deseos e impulsos.

Así, pues, ya no hay necesidad de correr o avanzar con ansiedad para encontrar una plaza en el próximo albergue. Nos damos cuenta entonces de que tampoco hay necesidad de huir, esconderse, lamentarse, decepcionarse o deprimirse, porque toda esa carga existencial de ambiciones, proyectos y deseos irrefrenables que echamos en nuestra mochila al principio de nuestra caminata, la hemos ido tirando por el camino. Y así, mágica y misteriosamente, no solo seguimos caminando, sino que además ahora lo hacemos con una energía diferente que, incluso, nos permite sentir que una cuesta arriba puede tranquilamente convertirse en una cuesta abajo. Y esto es realmente así, porque la más auténtica manera de aprender algo de forma significativa, permanente e indeleble, es mediante nuestros errores, obstáculos, dificultades, fracasos, dolores y sufrimientos. No quiere decir esto, claro está, que haya necesariamente que pasarlo mal para aprender como creían aquellos salvajes domadores de niños que Goya pintaba en su famoso cuadro "*La letra con sangre entra*". Lo que queremos decir es que, por mucho que se insista en que, para incrementar nuestra autoestima, es necesario obtener éxitos, alabanzas, aplausos, premios, a lo sumo, lo que se aprende es a engordar nuestro Ego, sobre todo, si no somos capaces de construir dicha autoestima, desde nuestro interior y sin necesidad de estímulos externos. Es como si la felicidad de un ser humano dependiese de lo que los demás nos hagan, digan o piensen de nosotros, cuando ni lo que hacen, piensan, ni lo que sienten, ni lo que dicen los demás depende de nuestra voluntad.

En este punto, no me resisto a contar aquí una experiencia real que tuve en el último de mis Caminos a Santiago que no terminé y en el que tuve que abandonar, debido a una extraordinaria ampolla sangrante que no había manera de curar y de cortar la hemorragia.

Siempre, en todas mis caminatas, en las cuestas arriba, a mí me adelantaba toda la gente. Recuerdo que, en mi primer Camino, tuve varias tentaciones para acelerar el paso, pero cuando comprobé que físicamente no podía, desistí de seguir el ritmo de los demás o de competir conmigo mismo para demostrarme que estaba fuerte. Desde entonces, me inventé una estratagema mental para subir las pendientes a mi ritmo y sin ningún tipo de prisa o aceleración competitiva. Y desde entonces, también perdí toda ambición por llegar de los primeros, de destacar o de decirle a los demás lo que creía que esperarían oír de mí para obtener su aplauso o su reconocimiento.

La estratagema que se me ocurrió para subir las cuestas y que siempre, hasta ahora, me ha dado resultado, no solo en las cuestas arriba físicas, sino también en las psíquicas, era y sigue siendo algo muy

simple, pero puedo asegurar que a mí me sirve. Se trata, sencillamente, de combinar paradas periódicas de descanso físico y mental para respirar profundamente y tomar aire, para después volver a caminar con el ritmo mental que me proporciona la recitación de un mantra, que generalmente para mí, es la famosa oración de Santa Teresa de Jesús "**Nada te turbe**" .

Pues bien, siguiendo esta ocurrencia personal, en dos ocasiones tuve una sensación extrañísima y sorprendente al subir tres cuestas seguidas. Iba, como siempre solo y en aquellos momentos no me encontré a nadie ni por delante, ni por detrás. Y cual no sería mi sorpresa cuando completamente concentrado en mi paso lento y en el sonido de mis bastones, al mismo tiempo que miraba al suelo recitando la oración-mantra de Santa Teresa, experimento, compruebo y siento, en realidad, exactamente la misma sensación física de levedad, suavidad y comodidad que sentía al bajar las pendientes. Obviamente no me lo podía creer y me paré a mitad de la cuesta para serenarme de la emocionante sorpresa sensitiva que había experimentado. Me dije a mi mismo que seguramente sería una alucinación producida por el cansancio o debida a esos movimientos electromagnéticos de la corteza terrestre en determinados lugares. Sin embargo, al emprender de nuevo la subida, hasta en tres ocasiones volví a tener, incluso, una sensación de bajada, aun todavía más intensa que la anterior, cuando precisamente la cuesta era aún más pronunciada. Finalmente, todo esto lo asimilé a ese tipo de experiencias cumbre, de flujo o de autorrealización de la que nos hablan Abraham Maslow y Mihály Csíkszentmihályi y que, en mi caso, tuvo también un componente físico, psíquico y espiritual.

Siguiendo con el camino de vuelta de nuestra peregrinación existencial y alimentados por todas nuestras experiencias de caminatas, con mochilas supercargadas que vamos descargando con el tiempo, poco a poco, empezamos a perder el miedo a todo. Claro que el miedo siempre está ahí y nunca se va completamente, pero si nos llega, porque siempre llega, nos cogerá trabajando, haciendo o disfrutando de aquello que más y mejor nos realiza como seres humanos en permanente proceso de transformación. Perdemos así el hábito de "reaccionar" ante todo aquello que creemos agrede o afecta de manera negativa a nuestra seguridad, nuestro bienestar o a nuestro Ego. Y esto es algo que personalmente venimos hace tiempo experimentando, cuando tenemos la necesidad de cuestionar, criticar, argumentar o decirle al interlocutor que debate o discute con nosotros que está en un error. Y así, interiormente, muchas veces, nos decimos: "*¿Y qué más da? ¿Qué necesidad tengo yo de llevar razón o de quedar encima? ¿Qué necesidad hay de convencer a nadie a estas alturas? Si no está de acuerdo o no estoy de acuerdo, pues que no esté de acuerdo y no estoy de acuerdo y punto. Pero, ¿podría encontrarse un punto de acuerdo?*" En fin, lo cierto es que, en el viaje de vuelta, nos volvemos o al menos nosotros lo hemos vivido así, un tanto indiferentes y pasotas, pero no en el sentido relativista de perder cualquier tipo de referencia ética o moral, sino como una especie de serena conformidad íntima, pero no como reacción de desprecio o indiferencia hacia los demás, sino como acción que surge del propio interior, del propio ser. Así comienzan a desarrollarse en nosotros nuevas necesidades y capacidades que, en el viaje de ida, centrado en el tener, el hacer, el consumir y en el llevar razón siempre, no pasaban siquiera por nuestra imaginación.

Como por arte de magia, van apareciendo en nosotros actitudes, emociones y sentimientos que, en el viaje de ida, casi nunca aparecían. Sosiego, serenidad, calma, lentitud, saber esperar, paciencia, valoración del tiempo presente, siendo conscientes de que es único e irrepetible, atención plena a la tarea que realizas, contemplación del misterio de la Naturaleza, pararse y valorar todos los pequeños detalles por insignificantes que puedan parecer a los demás. Y, desde luego, todo ello mezclado y atravesado por un intenso, profundo y permanente agradecimiento a la Vida, al Universo, a Dios o a lo Incognoscible, por el simple hecho de estar vivo aquí y ahora, sentimiento interior que se incrementa de sobremanera, cuando ves como tus familiares o amigos más queridos, se van marchando hacia lo inexistente.

Comienza, en suma, una nueva etapa en la que se ven mejor los colores; se huelen más intensamente los olores; se disfruta más de los sabores; valoras muchísimo más los afectos, los encuentros y la amistad o sencillamente eres capaz de embelesarte con la forma de una nube pasajera o con una pequeña flor que te encuentras en el camino.

Una etapa, sin duda, de mayor claridad, no exenta de miedos, pero ahora con la diferencia de que somos conscientes de ellos. Ya no es necesario correr ni conseguir nada, porque comienzas a comprender, desde el fondo, que el pasado no tiene solución y que el futuro no existe, quedándote así únicamente el presente y descubriendo que esa conciencia es la que te permite mantenerte vivo, fresco y dispuesto a comenzar de nuevo sin idealizaciones del futuro y sin culpabilizaciones del pasado. Comenzamos, en suma, a aceptarnos a nosotros mismos rompiendo muchos de los condicionamientos y "*debería*" que habían fundado nuestra vida hasta que comenzamos el viaje de vuelta.

A este viaje existencial de ida que comenzamos llenos de ambiciones, proyectos, deseos y planes de futuro (sociales, culturales, físicos, mentales, ideológicos, etc,) y que continua en el viaje de vuelta en el que terminamos abandonando por el camino todo tipo de equipajes y objetos inservibles y pesados, muchos autores lo llaman "*proceso de maduración personal*". Un proceso que es también de limpieza y purificación interior, de disminución del Ego y de encuentro con el propio ser, pero que también está repleto de proyectos y experiencias, pero ya sin la ansiedad por la consecución de metas del viaje de ida. No obstante, este proceso singular e interminable, Carlo Rogers lo denomina "*El Camino del Ser*", una obra que publicó a los 78 años, siete años antes de su fallecimiento en 1987 (Rogers, 2007).

> *«…Reconozco que he sido inusualmente afortunado en cuanto a mi salud, mi matrimonio, mi familia, mis jóvenes y estimulantes amigos, y los inesperadamente adecuados ingresos procedentes de mis libros. Por consiguiente, no soy en sentido alguno un caso típico. Pero, para mí, estos últimos 10 años han sido fascinantes, repletos de intrépidos proyectos. He tenido la oportunidad de abrirme a nuevas ideas, nuevos sentimientos, nuevas experiencias y nuevos riesgos. Descubro cada vez más que estar vivo implica arriesgarse, actuar sin una certeza absoluta, comprometerse con la vida. Eso produce cambios y, para mí, el proceso de esos cambios es la vida. Me doy cuenta de que si fuera estable, prudente y estático viviría en la muerte. Por consiguiente, acepto la confusión, la incertidumbre, el miedo y los altibajos emocionales, porque ese es el precio que estoy dispuesto a pagar por una vida fluida, perpleja y excitante. Por tanto, creo que soy sincero al afirmar que, en su conjunto, esta ha sido la década más satisfactoria de mi vida. He logrado ser cada vez más yo mismo y he hallado la felicidad en ello. De joven era bastante enfermizo y mis padres me han dicho que, según los doctores, no llegaría a viejo. Este pronóstico ha resultado ser completamente falso en un sentido, pero profundamente cierto en otro. Creo que es correcto que no viviré hasta ser viejo. Ahora estoy de acuerdo con el pronóstico. Estoy convencido de que moriré joven…»* (Rogers, 2007, p. 49)

4.2.- Psicología del Ego

El concepto de Ego presenta múltiples definiciones, según las diferentes corrientes psicológicas, no obstante, es necesario diferenciarlos de otros conceptos psicológicos como el Self, la Identidad y la Personalidad:

- El Ego es la estructura psíquica mediadora con funciones ejecutivas específicas (prueba de realidad, control de impulsos, regulación emocional). En neurociencia, se asocia con redes neurales específicas incluyendo la corteza prefrontal medial y la red de modo por defecto.[13]

- El Self es un concepto más amplio que incluye la experiencia total de la persona, tanto consciente, como inconsciente. Engloba aspectos fenomenológicos, cognitivos, y experienciales de la identidad personal[14].

[13] Fuente: **The Self-Concept Is Represented in the Medial Prefrontal Cortex in Terms of Self-Importance**, JNeurosci, The journal of neuroscience. 2023. Disponible en: < The Self-Concept Is Represented in the Medial Prefrontal Cortex in Terms of Self-Importance | Journal of Neuroscience > Acceso: 27 Jul. 2025.

[14] Ibid.

- La Identidad es la síntesis específica de roles, valores y compromisos que definen "quién soy yo" en contextos sociales y temporales específicos. Erikson la definió como la integración de experiencias personales, expectativas sociales, y aspiraciones individuales (Erikson, 1992).

- La Personalidad está constituida por los patrones estables de pensamientos, emociones, y comportamientos que caracterizan a un individuo a través del tiempo y situaciones. Representa la manifestación observable del funcionamiento del Ego y Self.

4.2.1.- Perspectiva Psicoanalítica.

El Ego, según el modelo estructural freudiano, constituye la instancia mediadora entre las demandas del "Ello" (impulsos, instintos), las restricciones del "Superyó" (conciencia moral), y las exigencias de la realidad externa. Freud lo conceptualizó como un "órgano sensorial" para la percepción tanto de estímulos externos como internos, evolucionando desde un débil mediador hasta un poderoso contrapeso del "Ello".[15] El Ego opera según el principio de realidad, mediando entre las demandas instintivas del Ello y las restricciones morales del Superyó. Las funciones principales incluyen prueba de realidad, operaciones defensivas, función sintética, y regulación de impulsos.

Para Freud, las principales funciones del Ego incluyen (Freud; 2002):

- Función adaptativa. El Ego evalúa la realidad externa y busca satisfacer los impulsos del Ello de manera socialmente aceptable y realista. No elimina los deseos, sino que los modifica o pospone según las circunstancias.

- Función defensiva. El Ego desarrolla estrategias inconscientes (represión, sublimación, proyección, etc.) para manejar la ansiedad generada por los conflictos entre las diferentes instancias psíquicas.

- Función sintética, El Ego integra y organiza las experiencias psíquicas, manteniendo cierta coherencia en la personalidad y la percepción del mundo.

Para Freud, el Ego se forma gradualmente a partir del Ello, mediante el contacto con la realidad externa. Freud lo describe como una parte del Ello modificada por la influencia del mundo exterior. Este proceso implica la diferenciación progresiva entre el principio del placer (Ello) y el principio de realidad (Ego).

El concepto de Ego es fundamental para comprender la estructura de la personalidad, los conflictos intrapsíquicos, los procesos de adaptación y las patologías mentales. Para el psicoanálisis, el fortalecimiento del Ego es un objetivo terapéutico central. La famosa frase freudiana "Donde estaba el ello, debe advenir el yo" sintetiza el objetivo del psicoanálisis: expandir el dominio consciente del Ego sobre las fuerzas inconscientes (Freud, 2002).

Uno de los aportes más interesantes de la Psicología del Ego, desde la perspectiva psicoanalítica, es el realizado por la hija de Freud, Anna Freud (1895-1982), en su obra "*El Yo y los mecanismos de defensa*" (1993), en la que detalla, de manera exhaustiva, la teoría de los mecanismos defensivos del Ego, describiendo su función adaptativa y su papel en el desarrollo normal y patológico. Esta obra, cuya primera edición data de 1936, se convirtió en el texto fundacional de la Psicología del Ego. En ella, Anna Freud cataloga sistemáticamente los mecanismos de defensa (regresión, represión, formación reactiva, aislamiento, anulación, proyección, introyección, vuelta contra sí mismo, reversión, y sublimación), analizándolos, según las etapas evolutivas del desarrollo.

Igualmente, otro de los grandes estudiosos de la Psicología del Ego, desde el punto de vista psicoanalítico, es Heinz Hartmann (1894-1970), considerado el fundador de la moderna Psicología Psicoanalítica del Ego. Su obra representa una transformación paradigmática del psicoanálisis,

---

15 Fuente: Wikipedia. **Ego psychology**. Disponible en: < Ego psychology - Wikipedia > Acceso: 27 jul.2025.

desplazando el foco desde una "psicología de los impulsos" hacia una "psicología de las estructuras", con especial énfasis en las funciones adaptativas y autónomas del yo.

Hartmann (1961) introdujo una distinción crucial entre “adaptación” y “sometimiento”. Para él, la adaptación no implica conformismo pasivo, sino un proceso activo de modificación mutua entre el individuo y su entorno. Esta perspectiva revolucionó la comprensión psicoanalítica de la salud mental. Hartmann formuló la denominada “Teoría de la Autonomía del Ego”, en la que propone la existencia de dos tipos de Autonomía:

- Autonomía Primaria del Ego. Referida a las funciones innatas que no emergen del conflicto entre instintos y realidad, sino que se desarrollan independientemente desde el nacimiento y que implica la emergencia y el desarrollo de los aparatos autónomos primarios: percepción, motricidad, memoria, pensamiento, lenguaje, aprendizaje y umbrales de estimulación. Para Hartmann, estos aparatos constituyen la "esfera libre de conflictos" del Ego, un área de funcionamiento que permanece relativamente independiente de los conflictos neuróticos.

- Autonomía Secundaria del Ego. Referida a aquellas funciones que inicialmente emergen del conflicto, pero que, posteriormente, se autonomizan y funcionan independientemente de su origen conflictivo. En este tipo de autonomía emergen diversos procesos de autonomización como la sublimación estable (transformaciones de la energía instintiva que se consolidan); formaciones reactivas automatizadas (defensas que se transforman en rasgos caracterológicos) y síntesis creativas (procesos que integran elementos conflictivos en nuevas formaciones).

Hartmann describió el desarrollo del Ego como un proceso de diferenciación progresiva desde una matriz indiferenciada Ego-Ello:

1. Fase de Indiferenciación (0-2 meses) caracterizada por el estado simbiótico madre-hijo; la ausencia de diferenciación yo-no yo y el predominio de procesos primarios.

2. Fase de Diferenciación Temprana (2-6 meses). En la que emergen las funciones perceptuales y se inicia la diferenciación Self-Objeto.

1. Inicio de la diferenciación Self-objeto

2. Fase de Consolidación (6-18 meses), en la que se establece la constancia objetal y se desarrolla la memoria evocativa, consolidándose las funciones motoras.

3. Fase de Integración (18 meses-3 años), en la que aparece y se desarrolla el lenguaje simbólico, se integran representaciones contradictorias y se establece la identidad nuclear.

Hartmann (1961), también formuló la denominada “Teoría de la Regulación” que considera el Ego como un sistema de regulación que opera mediante:

- Principios Regulatorios: Principio de realidad (evaluación y ajuste a las condiciones externas); Principio de síntesis (integración de elementos dispares); Principio de automatización (eficiencia mediante la rutinización) y Principio de jerarquización (organización de prioridades funcionales)

- Mecanismos de Control: Control de impulsos (modulación de las presiones instintivas); Control cognitivo (regulación de los procesos de pensamiento); Control afectivo (modulación de las respuestas emocionales) y Control conductual (coordinación de las respuestas motoras)

Otro de los grandes autores de la Psicología del Ego, desde la perspectiva psicoanalítica y de la Adolescencia, fue Erik Erikson (1902-1994) que extendió la teoría psicoanalítica hacia el desarrollo psicosocial a lo largo de toda la vida, enfatizando las funciones adaptativas del Ego en diferentes contextos culturales. Sus contribuciones fundamentales expandieron y enriquecieron la Psicología del Ego desarrollada por Heinz Hartmann y sus colaboradores. Sus aportes representan una síntesis

creativa entre la teoría psicoanalítica clásica y una comprensión más amplia del desarrollo humano que integra factores psicosociales, culturales e históricos.

Mientras Hartmann se enfocó en las funciones autónomas del Ego y su capacidad adaptativa, Erikson amplió esta perspectiva hacia una comprensión psicosocial de su desarrollo:

- Ego como organizador de identidad. Para Erikson, el Ego no es simplemente un mediador entre impulsos y realidad, sino el organizador activo de la experiencia de identidad a lo largo de toda la vida.

- Ego sintético. Erikson desarrolló el concepto de la función sintética del Ego como la capacidad de integrar experiencias pasadas, presentes y expectativas en una narrativa coherente de identidad.

- Ego social. Conceptualizó el Ego como inherentemente social, desarrollándose siempre en interacción con el contexto sociocultural específico.

Para Erickson, el proceso de formación de la identidad en la adolescencia está mediado por (Erikson, 1992):

- La moratoria psicosocial o período de exploración activa, donde el adolescente puede experimentar con diferentes roles sin comprometerse permanentemente.

- El logro de identidad que se obtiene mediante el proceso de comprometerse con valores, roles y metas después de un período de exploración.

- La difusión de identidad, o estado patológico en el que el Ego no logra integrar una identidad coherente.

Una de las aportaciones más interesantes y útiles, desde el punto de vista educativo, es la formulación de Erickson acerca de que cada fase o etapa del desarrollo de la construcción de la identidad, y está ligada a la aparición y el desarrollo de virtudes que se constituyen en las fortalezas específicas del Ego:

1. Esperanza (Infancia): capacidad del Ego de mantener confianza básica en el futuro.

2. Voluntad (Primera infancia): capacidad de ejercer autocontrol y libre elección.

3. Propósito (Edad del juego): capacidad de dirigir comportamiento hacia metas.

4. Competencia (Edad escolar): capacidad de manejar habilidades y tareas.

5. Fidelidad (Adolescencia): capacidad de mantener lealtades a pesar de contradicciones.

6. Amor (Adultez temprana): capacidad de intimidad sin pérdida de identidad.

7. Cuidado (Adultez media): capacidad generativa de preocupación por otros.

8. Sabiduría (Adultez tardía): capacidad de aceptación informada y desapegada.

Estas virtudes representan capacidades específicas del Ego que permiten la adaptación compleja a diferentes contextos y desafíos, así como la regulación emocional apropiada para cada etapa vital, al mismo tiempo que se produce una integración social efectiva con el ambiente cultural y se mantiene la coherencia de la identidad a través del tiempo.

Por último, otra de las más relevantes aportaciones a la Psicología del Ego desde la perspectiva psicoanalítica, es la realizada por Margaret Mahler (1897-1985), que estudió detalladamente el desarrollo temprano del Ego y la formación de la identidad a través del proceso de separación de la figura materna. Sus aportes principales son:

- Las fases del desarrollo: autismo normal, simbiosis, separación-individuación.
- La teoría del objeto transicional.
- El análisis de las patologías del desarrollo temprano.
- La observación directa del desarrollo infantil.

Finalmente, y como características generales de la Psicología del Ego desde la perspectiva psicoanalítica, podemos señalar las siguientes:

1. Énfasis en la adaptación: el Ego como instancia mediadora eficaz.
2. Funciones autónomas: capacidades del Ego independientes del conflicto.
3. Desarrollo evolutivo: progresión de las funciones yoicas a lo largo de la vida.
4. Integración social: consideración del contexto cultural y social.
5. Investigación empírica: incorporación de métodos de investigación sistemática.

4.2.2.- Psicología Analítica Junguiana

En la Psicología Analítica de Carl Gustav Jung (1875-1961), el Ego constituye el centro de la conciencia y representa la parte de la psique que experimenta la continuidad de la identidad personal. Jung lo define como el complejo central del campo de la consciencia, diferenciándolo claramente del concepto freudiano. Para Jung, el Ego no es la totalidad de la psique, sino apenas una pequeña porción de ella, flotando como una isla en el vasto océano del inconsciente.

El Ego junguiano es fundamentalmente un complejo autónomo que se forma gradualmente durante el desarrollo infantil a través de la diferenciación progresiva entre el "yo" y el "no-yo". Esta estructura psíquica actúa como mediadora entre el mundo interior (inconsciente) y el mundo exterior (realidad consensual), cumpliendo una función adaptativa esencial (Jung; 2017).

En el modelo junguiano, el Ego presenta varias características distintivas:

1. Consciencia selectiva: el Ego funciona como un foco de atención que selecciona qué contenidos psíquicos alcanzan la consciencia, mientras otros permanecen en el inconsciente personal o colectivo.
2. Identidad personal: mantiene el sentido de continuidad del "yo" a través del tiempo y las circunstancias, proporcionando estabilidad psicológica.
3. Función adaptativa: permite la adaptación al entorno social y físico, mediando entre las demandas internas y externas.
4. Relatividad: frente a las diferentes concepciones del Ego que lo consideran absoluto, Jung enfatiza que el Ego es relativo y debe mantener una relación dinámica con otras instancias psíquicas.

A su vez, para Jung, el Ego mantiene relaciones complejas con diferentes componentes del aparato psíquico:

- Con el inconsciente personal: contiene los complejos reprimidos y los contenidos olvidados que pueden influir en el comportamiento consciente.
- Con el inconsciente colectivo: se relaciona con los arquetipos, especialmente con la Sombra (aspectos rechazados del yo), el Anima/Animus (contrapartida sexual inconsciente) y el Sí-mismo (totalidad psíquica).

- Con la Persona: la máscara social que el Ego adopta para funcionar en diferentes contextos sociales.

En el contexto actual, el concepto junguiano del Ego ofrece perspectivas valiosas para entender:

- La crisis de identidad postmoderna: la fragmentación identitaria contemporánea puede comprenderse desde la perspectiva de un Ego que ha perdido su conexión con las raíces arquetípicas.

- Espiritualidad secular: el proceso de individuación ofrece un marco para el desarrollo espiritual sin necesariamente recurrir a marcos religiosos tradicionales. (Racionero, 2001).

- Psicología transpersonal: la noción de que el Ego debe relativizarse ante instancias más amplias de la psique conecta con corrientes transpersonales actuales.

4.2.3.- Enfoques cognitivos-conductuales

La conceptualización del Ego en los enfoques y las terapias cognitivos-conductuales ha experimentado una transformación paradigmática fundamental en las últimas décadas, evolucionando desde modelos estructurales hacia enfoques procesuales y contextuales que integran neurociencia, filosofía contemplativa y personalización tecnológica. Esta evolución representa uno de los desarrollos más significativos en psicoterapia contemporánea.

En los Enfoques Cognitivo-Conductuales, el "Ego" no se entiende como una instancia estructural del aparato psíquico (como en Freud), sino más bien como un conjunto de creencias, pensamientos automáticos, interpretaciones y esquemas sobre el “Yo” que influyen en la conducta y las emociones del individuo:

- Albert Ellis, en su Terapia Racional Emotivo-Conductual (TREC), alude al Ego como el “valor personal” que los individuos se asignan a sí mismos en función de sus logros o fracasos. Para Ellis, el “ego inflado” o el “ego frágil” son fuentes de disfuncionalidad emocional (Ellis, 2005).

- Aaron T. Beck, fundador de la Terapia Cognitiva, se refiere a los esquemas cognitivos como estructuras del pensamiento que incluyen percepciones del yo. Una autopercepción negativa o distorsionada genera disfunciones emocionales, lo que se asocia al concepto de Ego vulnerado.

- Jeffrey Young, con la Terapia de Esquemas, profundiza en la formación temprana de esquemas nucleares desadaptativos, muchos de ellos centrados en la percepción del yo (por ejemplo: “soy indigno de amor”, “no soy suficiente”).

La evolución del constructo del Ego, en las Terapias y Enfoques Cognitivo-Conductuales, refleja un movimiento desde conceptualizaciones estáticas hacia modelos dinámicos, procesuales y contextualmente sensibles. Aaron Beck y sus colaboradores (2005) redefinieron el Ego como esquemas del Self: estructuras cognitivas complejas que procesan estímulos, proporcionan significados y activan sistemas psicobiológicos relacionados.[16] Esta conceptualización supera las limitaciones del Ego psicoanalítico al enfocarse en procesos de información más que en estructuras mentales fijas.

El Modelo Cognitivo Genérico actual distingue entre autoesquemas cognitivos (construcciones mentales subjetivas que actúan como filtros perceptuales), procesamiento dual del Self (sistemas automáticos versus reflexivo-controlados), y propiedades dinámicas como permeabilidad, densidad y energización. Esta aproximación permite intervenciones más precisas y culturalmente adaptadas.

La diferenciación fundamental con el psicoanálisis radica en que las Terapias Cognitivo-Conductuales conceptualizan el Ego como proceso dinámico de información más que como estructura

16 Fuente: Wikipedia. **Cognitive behavioral therapy**. Disponible en: <Cognitive behavioral therapy - Wikipedia> Acceso: 27 Jul. 2025.

mental fija, enfatizando la accesibilidad consciente, el cambio a través de reestructuración cognitiva, y el enfoque presente-futuro más que histórico-interpretativo.

Las características del Ego en el ámbito de los modelos cognitivo-conductuales son básicamente las siguientes:

1. Auto-Esquemas: son representaciones mentales generalizadas sobre uno mismo. Estos esquemas pueden ser positivos, negativos o neutros y guían la forma en que procesamos la información sobre nosotros mismos. Un esquema negativo sobre el "Ego" podría manifestarse en la creencia de ser "inútil", "indigno" o "incapaz".

2. Auto-Estima: se refiere a la evaluación subjetiva que hacemos de nuestro propio valor. Una baja autoestima puede estar relacionada con un "Ego" frágil o vulnerable, caracterizado por la necesidad de validación externa, miedo al fracaso y una autocrítica constante.

3. Auto-Eficacia: la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para lograr un objetivo específico. Una baja autoeficacia puede debilitar la confianza en el "Ego" para afrontar desafíos y alcanzar metas.

4. Diálogo Interno: la forma en que nos hablamos a nosotros mismos (auto-diálogo) influye directamente en nuestra percepción del "Ego". Un diálogo interno negativo y autocrítico perpetúa una imagen desfavorable de uno mismo.

5. Necesidad de Aprobación: la búsqueda excesiva de aprobación externa puede ser un reflejo de una inseguridad interna y una falta de validación del propio "Ego".

En las Terapias Cognitivo-Conductuales el desarrollo de una autopercepción saludable y un "Ego" resiliente o capaz de afrontar dificultades y desafíos se logra a través de:

- Terapia Cognitiva: identificación y modificación de pensamientos y creencias irracionales sobre uno mismo.

- Técnicas Conductuales: exposición gradual a situaciones temidas, entrenamiento en habilidades sociales, establecimiento de metas realistas y refuerzo positivo.

- Reestructuración Cognitiva: desafiar y modificar los pensamientos negativos y distorsionados sobre uno mismo, reemplazándolos con pensamientos más realistas y positivos.

- Entrenamiento en Auto-Compasión: desarrollar una actitud amable y compasiva hacia uno mismo, especialmente en momentos de dificultad.

- Desarrollo de Habilidades de Afrontamiento: aprender a manejar las emociones difíciles y los pensamientos negativos de manera efectiva.

Las Terapias de Tercera Generación han revolucionado el trabajo psicoterapéutico con el Ego, desarrollando la distinción más influyente de la psicología contemporánea: yo como contexto versus yo como contenido[17]. Steven Hayes, fundador de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) que hemos descrito en el capítulo anterior, desarrolló esta conceptualización que emerge de la Teoría de Marco Relacional y representa un cambio paradigmático fundamental.

[17] Fuente: **The evolution of cognitive behavioral therapy – The third generation and its effectiveness**. ElSevier. European Psychiatry. Vol 40, 2017. Disponible en: <The evolution of cognitive behavioural therapy – The third generation and its effectiveness - ScienceDirect > Acceso: 27 Jul. 2025.

4.2.4.- Psicología Humanística

El Ego, en la Psicología Humanística, representa un concepto central que difiere significativamente de las concepciones psicoanalíticas tradicionales. En este enfoque, el Ego se entiende como una parte integral del Self total, relacionada con la autoconciencia, la identidad y la capacidad de autodirección. El Ego se conceptualiza como la estructura organizadora de la experiencia consciente que permite al individuo funcionar en el mundo. A diferencia del psicoanálisis, donde el Ego media entre el Ello y el Superyó, en el enfoque humanístico el Ego representa la capacidad de autoconciencia y autorrealización. Es visto como un aspecto saludable y necesario del funcionamiento humano cuando está integrado armoniosamente con el Self total.

El Ego, desde la Psicología Humanística, se caracteriza por varios elementos distintivos:

- Función integradora: actúa como centro organizador de la experiencia, permitiendo la coherencia y continuidad de la identidad personal.
- Orientación hacia el crecimiento: se concibe como una estructura dinámica orientada hacia la autorrealización y el desarrollo del potencial humano.
- Conciencia reflexiva: capacidad de autoobservación y autoevaluación que permite el crecimiento personal consciente.
- Flexibilidad adaptativa: un Ego saludable es flexible, capaz de adaptarse a nuevas experiencias sin perder su centro.
- Relación con el Self: el Ego no es visto como separado o en conflicto con otros aspectos del Self, sino como parte de un todo integrado.

En cuanto a los autores más destacados de la Psicología Humanística que han realizado aportaciones y conceptualizaciones sobre el Ego y el Self, destacan:

- **Carl Rogers (1902-1987).** Desarrolló el concepto del "Self real" vs. "Self ideal", situando el Ego como parte del Self del organísmico total. Destaca la importancia de la congruencia entre la experiencia vivida y el autoconcepto. (Rogers, 1989; 2007).
- **Abraham Maslow (1908-1970).** Formula el concepto de "ego-trascendencia" en personas autorrealizadas, concibiendo el Ego como un instrumento de autorrealización e integrándolo en su conocida “Jerarquía de las necesidades” (Maslow, 1991)
- **Rollo May (1909-1994)** se destaca por la integración de perspectivas existenciales con el concepto de Ego considerándolo como el centro de la voluntad y la toma de decisiones. Realiza también un análisis entre Ego, ansiedad y creatividad (May, 2000).
- **Fritz Perls (1893-1970).** Fundador de la Terapia Gestalt que considera el Ego como función de contacto y límite. No es una estructura fija o entidad, sino un proceso dinámico que opera en la frontera entre el Self y el mundo exterior. Fritz Perls lo conceptualizó como el sistema de identificaciones y alienaciones que determina qué aspectos de la experiencia son asimilados como "yo" y cuáles son rechazados como "no-yo". El Ego, para la Gestalt tiene las siguientes características:
    - **Función de frontera-contacto**: el Ego opera en el límite entre el organismo y el ambiente, regulando el intercambio de energía, información y experiencia.
    - **Proceso de identificación**: determina con qué aspectos de la experiencia nos identificamos momento a momento, creando el sentido del "yo" en el aquí y ahora.
    - **Mecanismo de elección**: funciona como un sistema de selección que decide qué necesidades atender y qué acciones emprender en cada situación.

- **Naturaleza temporal**: el Ego sano es flexible y cambiante, adaptándose a las necesidades del momento presente sin fijarse en patrones rígidos.

- **Claudio Naranjo (1932-2019)**. Para este autor, el trabajo con el Ego, en la Terapia Gestalt, trasciende el mero ajuste creativo o la mejora del contacto. Su enfoque busca (Naranjo, 2009):

    1. Reconocer la estructura caracterológica del Ego.
    2. Comprender sus mecanismos y fijaciones.
    3. Experimentar alternativas a través del trabajo terapéutico.
    4. Trascender las limitaciones del ego hacia el Ser esencial.
    5. Integrar la personalidad con la esencia en una totalidad funcional.

    La visión de Naranjo amplía significativamente el concepto gestáltico original del Ego, convirtiéndolo en un puente entre la psicoterapia occidental y las tradiciones de sabiduría perenne, manteniendo siempre el énfasis experiencial y el trabajo en el aquí y ahora característicos de la Gestalt.

4.2.5.- Psicología Transpersonal

La Psicología Transpersonal representa una corriente psicológica que trasciende los límites del Ego personal para explorar dimensiones más amplias de la experiencia humana, incluyendo estados de conciencia expandida, experiencias místicas y el desarrollo espiritual.

Esta corriente psicológica busca comprender el Ego no como el punto final del desarrollo humano, sino como una estructura necesaria, pero transitoria en el camino hacia estados más elevados de conciencia. Se propone cartografiar los estados prepersonales, personales y transpersonales del desarrollo psicológico, ofreciendo una visión integral que incluye tanto la patología como los potenciales superiores del ser humano.

Sus objetivos específicos incluyen la investigación de experiencias cumbre, estados alterados de conciencia, fenómenos meditativos y contemplativos, así como el desarrollo de metodologías terapéuticas que integren lo espiritual con lo psicológico. También busca crear puentes entre la sabiduría tradicional de las grandes tradiciones espirituales y los métodos científicos contemporáneos.

Sus contenidos fundamentales abarcan los siguientes campos o aspectos:

1. Estructura del desarrollo de la conciencia. Los contenidos centrales abarcan el modelo de desarrollo de la conciencia que distingue entre niveles prepersonales (donde el Ego aún no se ha formado completamente), personales (donde el Ego es funcional y necesario) y transpersonales (donde se trasciende la identificación exclusiva con el Ego). Esta progresión implica una comprensión evolutiva de la psique humana.

2. Estados de conciencia. Se estudian diversos estados de conciencia, desde los ordinarios hasta los no-ordinarios, incluyendo experiencias inducidas por meditación, rituales, sustancias psicodélicas o que surgen espontáneamente. Cada estado ofrece perspectivas diferentes sobre la naturaleza del Ego y sus limitaciones.

3. Cartografía de la psique. La disciplina desarrolla mapas comprehensivos de la psique que incluyen dimensiones biográficas, perinatales y transpersonales, proporcionando un marco más amplio para entender tanto el sufrimiento como el potencial humano.

La principal aportación de la Psicología Transpersonal consiste en redefinir el Ego no como una entidad fija y central, sino como una construcción temporal y funcional de la conciencia. Esto permite entender mejor tanto los trastornos narcisistas, como las posibilidades de crecimiento más allá de las

limitaciones del Ego. A su vez, aporta la integración sistemática de conocimientos derivados de tradiciones contemplativas milenarias con metodologías científicas modernas, ofreciendo una comprensión más rica y matizada de la experiencia humana que integra y concreta en aproximaciones terapéuticas que van más allá de la adaptación social hacia la autorrealización y el despertar espiritual, incluyendo técnicas como la respiración holotrópica, la terapia psicodélica asistida y diversos métodos experienciales.

Desde la Psicología Transpersonal, el Ego se considera como una estructura transitoria y necesaria para el funcionamiento en el mundo consensual, pero no como la totalidad de la identidad humana. Representa un nivel específico de organización de la conciencia caracterizado por la separación sujeto-objeto, la identificación con el cuerpo-mente individual y la percepción dualista de la realidad. El ego, pues, cumple funciones adaptativas cruciales como la supervivencia, las relaciones sociales y la organización de la experiencia cotidiana. Sin embargo, cuando se convierte en la única forma de identidad, genera sufrimiento a través del apego, la aversión y la ilusión de separación fundamental.

La trascendencia del Ego, desde la perspectiva de la Psicología Transpersonal, no implica su destrucción, sino su integración en estructuras más amplias de identidad. Este proceso involucra el reconocimiento de niveles más profundos del ser que incluyen, pero trascienden la personalidad individual.

Los autores más destacados de la Psicología Transpersonal son, entre otros:

- **Stanislav Grof**. Psiquiatra checo-estadounidense, considerado uno de los padres fundadores de la Psicología Transpersonal campo. Sus aportaciones incluyen la cartografía de la psique humana en tres niveles (biográfico, perinatal y transpersonal), el desarrollo de la Respiración Holotrópica como técnica terapéutica, y la investigación pionera con sustancias psicodélicas en contextos clínicos. Su modelo de las Matrices Perinatales Básicas revolucionó la comprensión de cómo las experiencias del nacimiento influyen en la psique adulta. Grof hace hincapié en que las otras fuerzas de la psicología hacen poco énfasis en la espiritualidad. Movido por esta creencia, comenzó a acercarse a diferentes prácticas que creía que podían integrarse en el estudio de la mente humana y realizó investigaciones con pacientes en estos ámbitos. Así, rescató la espiritualidad como un aspecto legítimo de nuestra psique.[18]

- **Ken Wilber**. Filósofo estadounidense que desarrolló la Psicología Integral creando mapas comprehensivos del desarrollo de la conciencia que integran Oriente y Occidente. Su teoría de los niveles y líneas de desarrollo, junto con su modelo de cuadrantes (individual-colectivo, interior-exterior), proporciona un marco sistemático para entender la evolución de la conciencia desde perspectivas múltiples. Sus conceptos de estados y estructuras de conciencia son fundamentales en la Psicología Transpersonal.

- **Charles Tart**. Psicólogo estadounidense pionero en el estudio científico de los estados alterados de conciencia. Acuñó el término "estados específicos de conciencia" y desarrolló metodologías rigurosas para su investigación. Sus trabajos sobre la parapsicología experimental y los estados de conciencia inducidos por diversas técnicas establecieron estándares científicos para el campo transpersonal.

- **Abraham Maslow**. Psicólogo humanista estadounidense que, aunque no exclusivamente transpersonal, sentó bases cruciales con su concepto de "experiencias cumbre" y la jerarquía de necesidades que culmina en la autorrealización y autotrascendencia. Sus últimos trabajos exploraron explícitamente dimensiones transpersonales, acuñando términos como "Psicología de la Cuarta Fuerza".

---

18 Fuente: Stanislav Grof: vida y obra. La Mente es Maravillosa. Disponible en: < Stanislav Grof, vida y obra - La Mente es Maravillosa> Acceso: 28 jul. 2025.

- **Roberto Assagioli**. Psiquiatra italiano creador de la Psicosíntesis, un enfoque que integra aspectos espirituales en la psicoterapia. Desarrolló conceptos como el "yo superior" y mapas detallados de la psique que incluyen dimensiones transpersonales. Su trabajo influyó significativamente en el desarrollo de terapias que incorporan la dimensión espiritual del ser humano.

- **Michael Washburn**. Filósofo y psicólogo estadounidense que propuso el modelo de "regresión al servicio de la trascendencia", ofreciendo una alternativa al modelo evolutivo lineal de Wilber. Su teoría del "Fundamento Dinámico" sugiere que el desarrollo transpersonal implica un retorno consciente a fuentes preegóicas de energía psíquica, reintegrándolas en niveles superiores de organización.

- **Stanislav y Christina Grof**. Además de los trabajos individuales de Stanislav, la colaboración con Christina Grof resultó en importantes desarrollos, especialmente en el área de emergencias espirituales. Acuñaron el término "emergencia espiritual" para distinguir crisis de crecimiento espiritual de patologías mentales, estableciendo redes de apoyo internacionales para personas que atraviesan estos procesos.

- **Frances Vaughan**. Psicóloga clínica estadounidense que integró principios transpersonales en la práctica terapéutica. Sus contribuciones incluyen la sistematización de enfoques terapéuticos transpersonales y la exploración de cómo la conciencia y el despertar espiritual se relacionan con la salud mental. Desarrolló marcos prácticos para terapeutas interesados en incorporar dimensiones espirituales.

- **Roger Walsh**. Psiquiatra australiano-estadounidense especializado en estados de conciencia y prácticas contemplativas. Sus investigaciones sobre meditación, estudios comparativos de tradiciones espirituales y análisis de prácticas transformativas han proporcionado puentes importantes entre la ciencia occidental y las tradiciones contemplativas orientales.

- **Jorge Ferrer**. Psicólogo español-estadounidense que desarrolló el enfoque "participativo" en espiritualidad, cuestionando los paradigmas perennialistas tradicionales. Su trabajo sobre espiritualidad creativa y críticas constructivas a modelos jerárquicos del desarrollo espiritual ha revitalizado debates teóricos importantes en el campo.

- **John Welwood**. Psicoterapeuta y autor estadounidense que acuñó el término "bypassing espiritual", describiendo cómo las prácticas espirituales pueden usarse para evitar trabajo psicológico necesario. Sus integraciones de budismo occidental con psicoterapia han sido influyentes en desarrollar enfoques más equilibrados que honran tanto el trabajo psicológico como el espiritual.

- **Jenny Wade**. Psicóloga estadounidense conocida por sus investigaciones sobre desarrollo de la conciencia y experiencias transpersonales. Su trabajo sobre estados de conciencia en diferentes etapas de la vida, incluyendo experiencias prenatales y de muerte cercana, ha expandido la comprensión de la conciencia más allá de los límites convencionales.

- **Ira Progoff**. Psicólogo estadounidense creador del método del "Diario Intensivo", una técnica de autoexploración que integra dimensiones transpersonales. Su enfoque fenomenológico de la psique y métodos para acceder a la sabiduría interior han influido en numerosas prácticas de desarrollo personal y espiritual.

- **Manuel Almendro**. Psicólogo español pionero en la introducción de la Psicología Transpersonal en España. Ha desarrollado enfoques que integran chamanismo, psicología junguiana y métodos experienciales. Sus trabajos sobre "Psicología del Caos" y estados alterados de conciencia han sido influyentes.

Estos autores, junto con muchos otros, han construido colectivamente un campo de estudio que expande los límites tradicionales de la psicología para incluir las dimensiones más profundas y elevadas de la experiencia humana, creando puentes entre ciencia, espiritualidad y transformación personal.

En la actualidad, existe una nueva generación de investigadores europeos trabajando en neurociencia contemplativa, estudios de conciencia y psicoterapia integrativa en países como Reino Unido, Alemania, Países Bajos y España, continuando y expandiendo las tradiciones establecidas por estos pioneros.

La contribución europea a la psicología transpersonal se caracteriza por una fuerte integración con tradiciones filosóficas y espirituales europeas y orientales, enfoques fenomenológicos y existenciales, y una tendencia hacia síntesis creativas entre diferentes corrientes de pensamiento.

4.3.- La Teoría Estructural-Jerárquica de Ken Wilber

Kenneth Earl Wilber nació en Oklahoma (Estados Unidos), en el año 1949 y comenzó su formación universitaria en medicina, cambiando después a la bioquímica. Sin embargo, pronto se empezó a interesar por la filosofía y la psicología occidental, el misticismo y las religiones y filosofías orientales, abandonando su destino universitario para desarrollar una verdadera carrera como escritor que le ha posicionado como una figura relevante en la psicología transpersonal e integral.[19]

La obra de Wilber surge en el contexto del auge de la psicología transpersonal y humanista de la segunda mitad del siglo XX. Su trabajo representa una contribución integradora contra las limitaciones del conductismo y el psicoanálisis tradicional, buscando un modelo que incluya dimensiones espirituales y trascendentales del desarrollo humano.

Para Wilber, el Ego no es una entidad fija, sino una estructura de la conciencia que emerge en el desarrollo humano. El Ego no es el verdadero sujeto. No es más que un objeto que puede ser percibido, verse y hacerse consciente, aunque contenga determinados aspectos inconscientes:

> *«…La persona se identifica más básica e íntimamente con una sola faceta de la totalidad de su organismo, y esta faceta, que siente como su auténtica realidad, se conoce con diversos nombres: la mente, la psique, el ego o la personalidad (…) lo que el individuo siente como su propia identidad no abarca directamente el organismo como un todo, sino solamente una faceta del organismo, a saber, el ego. Es decir que el individuo se identifica como una imagen mental de sí mismo, más o menos precisa, y con los procesos intelectuales y emocionales que van asociados a dicha imagen (…) Al extender la identidad de la persona desde la mente o ego hasta la totalidad del organismo como tal, se liberan los vastos potenciales del organismo total, poniéndolos a disposición del individuo…»* (Wilber, 1985; p.14, 16, 23).

El Ego, según Wilber, es una construcción necesaria pero transitoria en el desarrollo de la conciencia. Representa un estadio crucial donde el individuo desarrolla:

- Diferenciación: capacidad de distinguir entre self y no-self.
- Individualización: desarrollo de una identidad personal coherente.
- Integración: capacidad para coordinar diferentes aspectos de la experiencia.
- Trascendencia: potencial para ir más allá de la identificación egóica.

Wilber identifica diversos trastornos asociados con el desarrollo egóico (Wilber, 1994):

- Trastornos narcisistas: caracterizados por falta de empatía, necesidad constante de admiración y una visión grandiosa del Self.
- Fragmentación egóica: incapacidad para integrar diferentes aspectos de la personalidad.
- Rigidez egóica: resistencia excesiva al cambio y crecimiento.
- Disolución prematura: intento de trascender el Ego sin haberlo desarrollado adecuadamente.

[19] Fuente: Meditación y conciencia. Ken Wilber. Cultura física y tradiciones religiosas orientales, 2020. Disponible en: <Meditación y Conciencia. Ken Wilber | Cultura Física y Tradiciones Religiosas Orientales> Acceso: 29 jul. 2025.

4.3.1.- El modelo evolutivo general

Wilber propone un modelo de desarrollo que abarca tres grandes estadios evolutivos (Wilber; 1994):

1) Estadio Prepersonal (Pre-egóico) que corresponde a los ámbitos inferiores del desarrollo y está centrado en tres características o momentos:

Fulcro 1: Sensorio-físico: identificación con el cuerpo emergente y sus sensaciones.

Fulcro 2: Ego corporal: diferenciación del medio material, desarrollo sensorio-motriz.

Fulcro 3: Mente representacional: emergencia de símbolos, ideas y conceptos básicos.

2) Estadio Personal (Egóico) representado por la trascendencia del estadio prepersonal mediante la interiorización:

Fulcro 4: Mente regla/rol: desarrollo de la capacidad de asumir roles sociales.

Fulcro 5: Reflexivo formal: pensamiento abstracto y autorreflexión.

Fulcro 6: Visión-lógica (Centauro): Integración mente-cuerpo, pensamiento sistémico.

3) Estadio Transpersonal (Trans-egóico) en el cual el Egos trasciende hacia niveles más elevados de conciencia:

Fulcro 7: Nivel psíquico: expansión de la percepción más allá de los límites ordinarios.

Fulcro 8: Nivel sutil: desarrollo espiritual intermedio, experiencias arquetípicas.

Fulcro 9: Nivel causal: conciencia de unidad sin fronteras, identificación con el Self supremo.

Ken Wilber desarrolló posteriormente un modelo más detallado de la evolución del Ego y la conciencia en doce niveles:

A) Niveles Prepersonales:

1. Arcaico: supervivencia básica, instintos primarios.
2. Mágico: pensamiento mágico, fusión sujeto-objeto.
3. Mágico-Mítico: primeras diferenciaciones, pensamiento animista.

B) Niveles Personales:

4. Mítico: desarrollo de narrativas coherentes, roles definidos.
5. Racional: pensamiento lógico, científico, diferenciación clara.
6. Posmoderno: pluralismo, relativismo, conciencia multicultural.
7. Integral: síntesis de perspectivas, pensamiento de segundo grado.
8. Integral Maduro: consolidación del pensamiento integral

C) Niveles Transpersonales:

9. Paramente: primeras experiencias transpersonales.
10. Metamente: desarrollo espiritual intermedio.

11. Sobremente: estados avanzados de conciencia.

12. Supermente: realización suprema, unidad cósmica.

4.3.2.- El proceso de disminución del egocentrismo

Wilber describe el desarrollo de la conciencia como un proceso continuo de disminución del egocentrismo:

- Fisiocentrismo (Fulcro 1): identificación con el cuerpo físico.
- Biocentrismo (Fulcro 2): identificación con los procesos vitales.
- Egocentrismo (Fulcro 3): identificación con el ego mental.
- Etnocentrismo (Fulcro 4-5): identificación con el grupo cultural.
- Mundocentrismo (Fulcro 6): identificación con la humanidad.
- Cosmocentrismo (Fulcros 7-9): identificación con el cosmos integral.

A su vez, Wilber identifica múltiples líneas de desarrollo que evolucionan de manera relativamente independiente:

- Línea cognitiva: desarrollo del pensamiento.
- Línea moral: evolución ética.
- Línea emocional: inteligencia emocional.
- Línea interpersonal: habilidades sociales.
- Línea espiritual: desarrollo trascendental.
- Línea estética: sensibilidad artística.
- Línea kinestésica: desarrollo corporal.

4.3.3.- Implicaciones para la Educación

El modelo de Ken Wilber representa, a nuestro juicio, una extraordinaria aportación que identifica y sintetiza todas las experiencias personales y los procesos educativos asociados a ellas, con el proceso sumamente amplio, diverso, complejo y singular del desarrollo de la conciencia. Desarrollo de la conciencia que conduce tanto a una disminución del egocentrismo, como al acceso a niveles trascendentes de percepción mediante los que se desarrolla una espiritualidad integral.

Podría decirse, siguiendo el modelo de los cuatro cuadrantes de Ken Wilber, que el punto de partida o el principio central que orienta cualquier estrategia o intervención educativa consiste en considerar y aceptar que todo ser humano crece, madura y vive en la medida en que es capaz de asumir perspectivas más amplias y profundas, en función de que su conciencia sea más global, más crítica, más sensible y sutil.

El proceso de maduración personal es, en realidad, un proceso de integración en el que se procesan, entre otras, dimensiones tales como el concepto de sí mismo, la percepción de la realidad, la satisfacción de necesidades fundamentales y las diversas posibilidades de participar, interaccionar y controlar determinados aspectos del medio externo e interno. Y esto no es otra cosa que un proceso de expansión de la propia conciencia, expansión que va unida a percepciones más globales y ecosistémicas de la realidad y de nosotros mismos, pero también a procesos de autonomización, descentración, a procesos

en suma de una mayor autonomía moral y por tanto menos egocéntricos y narcisistas, así como más solidarios e integrados. (WILBER, 2001).

En consecuencia, toda Educación necesariamente tiene que ser integral, es decir, tiene que contemplar e intervenir en todos los ámbitos del desarrollo humano corporal, racional, emocional, y espiritual, al mismo tiempo que este desarrollo, debe considerarse ligado al compromiso personal, social y político, entendiendo este compromiso como lo entiende Paulo Freire cuando afirma que:

> *«…La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden, sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa…»* (Freire, 1976, p. 92).

Ampliar, pues, nuestra conciencia, hacerla más atenta, cuidados, amorosa, comprometida y solidaria y por tanto menos heterónoma, dependiente y egocéntrica, exige a la Educación situarse en una perspectiva más global en la que el desarrollo humano supone intervenir de forma integral en los niveles corporal, mental y espiritual, en las cuatro inseparables dimensiones que nos propone Ken Wilber en su modelo AGUAL (Wilber, 2001):

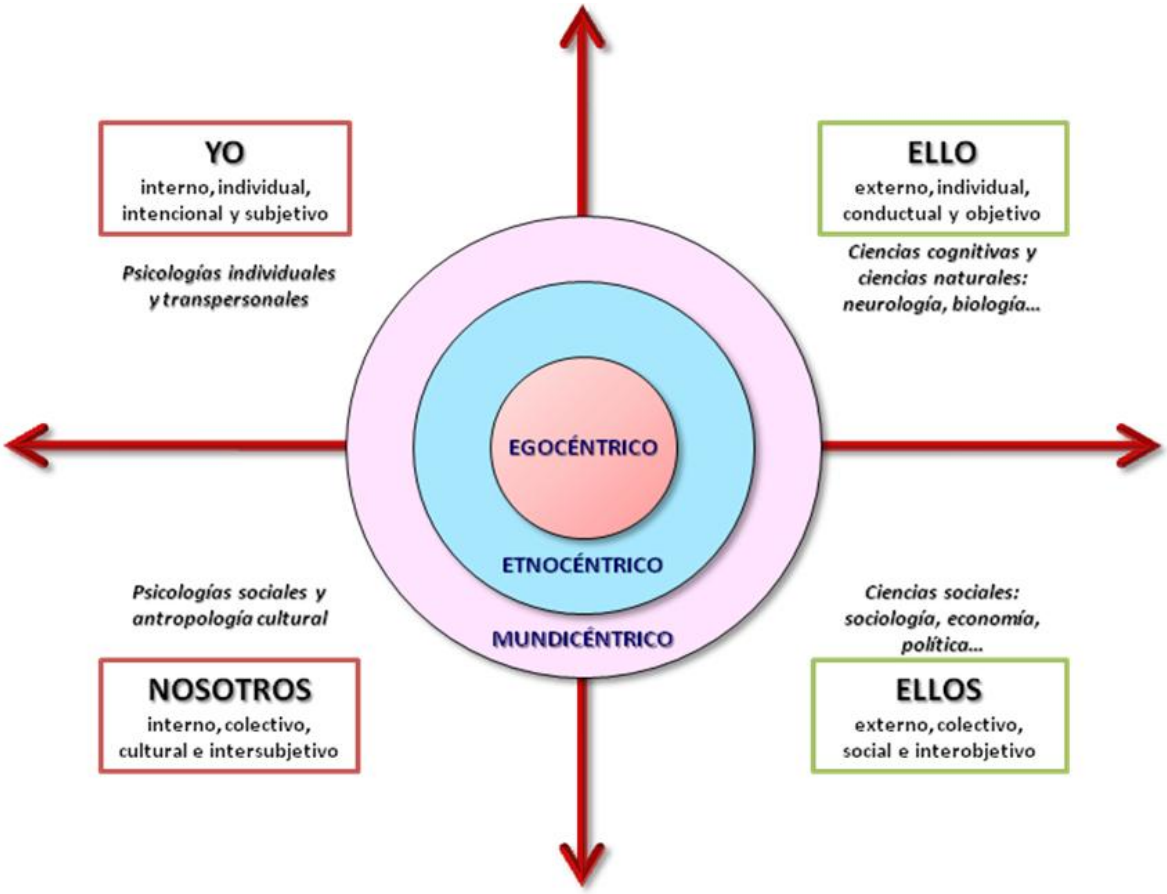
1. El YO interno individual (intencional y subjetivo): el lugar en donde se generan y manifiestan las sensaciones, percepciones, símbolos, impulsos, emociones y sentimientos, o donde se producen las motivaciones, pero también donde se procesan y construyen subjetivamente los conocimientos. El lugar, en suma, donde reside el pensamiento, el sentimiento y esa singular originalidad a la que llamamos YO o identidad personal.

2. El NOSOTROS interno colectivo (cultural e intersubjetivo): dimensión que agrupa todas aquellas características y elementos que describen y configuran las superestructuras culturales, las estructuras arquetípicas y en general todos aquellos elementos cognitivos, emocionales, mágico-simbólicos, míticos, racionales, etc, que son compartidos de forma consciente o subconsciente por la sociedad y que están presentes en las estructuras cognitivas individuales.

3. El ELLO externo individual (conductual y objetivo): el espacio en el que se producen los cambios observables, la manifestación de la conducta, la ejecución, la acción y/o el movimiento. Forman parte de él las habilidades, automatismos, hábitos y las actitudes en la medida en que marcan tendencias a actuar de una determinada manera, así como también las decisiones como ejecución de elecciones y, por tanto, hacen referencia a la acción integrada cuyo origen se sitúa en el cerebro triuno (instintos-impulsos-reptiliano; emociones-sentimientos-mamíferos y pensamientos-cognición-neocórtex).

4. El ELLOS externo colectivo (social e interobjetivo): lugar en el que se producen las interacciones, las relaciones, el diálogo, la vinculación, el compromiso, lo político, las convenciones y en donde radican las características del modo de producción, así como las estructuras de participación, de distribución y también de dominación y explotación.

A nuestro juicio, este modelo integral del desarrollo humano creado por Ken Wilber, como él mismo afirma, no es más que un mapa para guiarnos por el complejo y apasionante proceso de descubrimiento y desarrollo de nuestra conciencia, un mapa que no hay que confundir con el territorio (Wilber, 2007), nos permite situar las diferentes finalidades, funciones y actividades de la Educación, así como también de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica en un marco más comprensivo y global, pero al mismo tiempo más interdisciplinar y transdisciplinar y por tanto más adecuado y eficaz para responder a las necesidades educativas de las personas.



4 El enfoque integral de Ken Wilber. Cuadrantes y niveles de desarrollo

Adoptando la propuesta cartográfica de Wilber, tanto el problema de la educación como el de la orientación, consisten en proporcionar ayudas y crear ambientes de aprendizaje en el vivir/convivir (MORAES, 2008) que permitan a cada persona evolucionar desde el egocentrismo o el desarrollo moral preconvencional, pasando por las convenciones y/o la conocida "*regla de oro*" por la que expresamos y manifestamos nuestro grado de conciencia en relación a la pertenencia a un mismo grupo humano (estadio convencional o etnocéntrico) hasta llegar al estadio postconvencional, en el que nuestra identidad viene dada por nuestra pertenencia a una misma especie y por nuestra condición terrestre de hijos de la gran Pachamama que nos nutre, protege y nos da la vida (estadio mundicéntrico).

A su vez, estos estadios de desarrollo de la conciencia (egocéntrico, etnocéntrico y mundicéntrico), para Wilber se corresponden con el desarrollo corporal, mental y espiritual, en cuanto que cada uno de ellos está respectivamente ligado, identificado y/o centrado en lo físico, corporal, impulsivo y/o de supervivencia (cuerpo-ego); a lo social, al reconocimiento de la existencia de los demás como legítimos otros, lo cual exige descentración y existencia de convenciones (mente-sociedad), pero también a lo espiritual, entendido como una expansión del nosotros, de lo social, una expansión que trasciende y sitúa al ser humano en dimensiones más amplias de pertenencia a la madre Tierra y al Universo (espíritu-universo).

Al mismo tiempo, estos tres grandes estadios de desarrollo personal y/o de desarrollo de la conciencia y de disminución del Ego están referidos a contenidos específicos del desarrollo, contenidos a los que Wilber llama «*líneas de desarrollo*» (Wilber, 2007) que son los que, por ejemplo, constituyen las diferentes inteligencias según el modelo de «*inteligencias múltiples*» de formulado por Howard Gardner (Gardner, 2001), líneas que son igualmente contenidos educativos y de orientación psicopedagógica y que incluyen los siguientes elementos de desarrollo:

1. CORPORAL. Dirigido a la conciencia del propio cuerpo, de sus estados, movimientos, así como de su relación e integración con las demás líneas del desarrollo. Incluye aspectos de sensaciones, desarrollo sensorial, autocuidado y adquisición de habilidades, así como ejercicio y desarrollo armónico de todas las funciones y posibilidades corporales.

2. COGNITIVO. Dirigido a la conciencia de lo que es, a lo que puede denominarse percepción objetiva de la realidad. Incluye los tipos de razonamiento verbal, lógico-matemático y espacial, así como aspectos de búsqueda, adquisición, tratamiento y procesamiento de información con objeto de producir conocimiento.

3. EMOCIONAL. Conciencia de las emociones y de los sentimientos, así como también de cómo éstos influyen y/o determinan nuestra conducta. Incluye aspectos de reconocimiento de emociones, de identificación de estas en otras personas, de control y tratamiento de aquellas emociones negativas que obstaculizan el bienestar personal y el desarrollo.

4. AFECTIVO. Conciencia de sentir afecto, cariño, interés, vinculación comprometiéndose en la donación y recepción, especialmente con relación a personas. Incluye aspectos de vivencias en las que se experimenta satisfacción y un estado de sentir cariño y amor, así como deseos de ayudar incondicionalmente a otros.

5. PSICOSEXUAL. Conciencia de sentir atracción, deseos de fusión, amor erótico en todos sus niveles y aspectos, desde los más básicos e impulsivos, hasta los más sutiles y espiritualizados.

6. INTERPERSONAL. Conciencia de que los demás existen como legítimos otros, lo cual exige conciencia de la necesidad de convenciones. Incluye aspectos y modalidades de cómo nos relacionamos con los demás, ya sean desde habilidades sociales básicas, hasta el ejercicio de derechos y deberes de ciudadanía.

7. AXIOLÓGICO. Conciencia de los valores que fundan la conducta, o de los valores por los que se opta, así como de la diferencia entre los valores declarados y los valores practicados. Incluye aspectos cognitivos y afectivos, tanto en el sentido de capacidades de identificación y discriminación, como de razones para la elección y las decisiones.

8. MORAL. Conciencia de valores éticos o de principios que rigen no sólo la convivencia mediante convenciones, sino también de normas para el saber vivir una vida plenamente humana mediante el ejercicio de la virtud. Incluye aspectos cognitivos, afectivos y especialmente de sensibilidad ante el bien y ante lo bueno universalmente considerados.

9. ESTÉTICO. Conciencia de la belleza y/o de aquellas vivencias y experiencias de sentido y realización por medio del arte cualquiera que sea la forma que éste adopte. Incluye aspectos de desarrollo afectivo, de creatividad y especialmente de sensibilidad para experimentar y expresar vivencias únicas de apreciación y valoración de la belleza, así como también aspectos de codificación simbólica, de lenguaje y de habilidades de expresión.

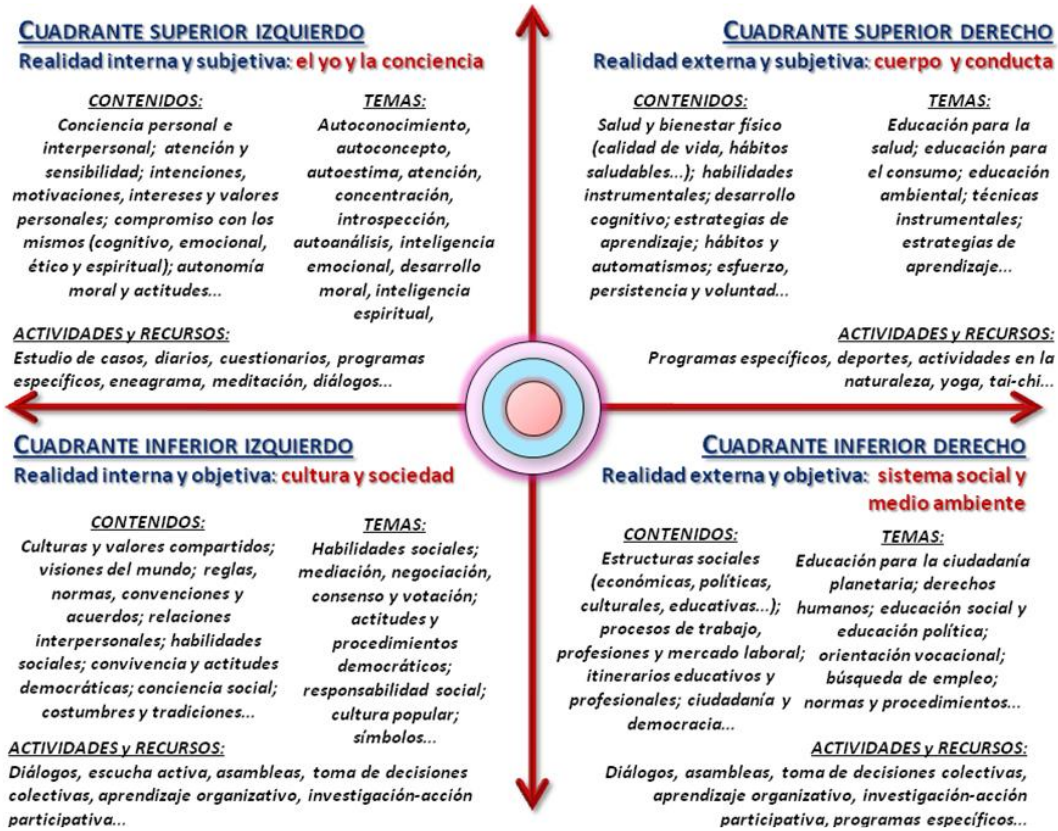
10. NECESIDADES. Conciencia de la vida personal como un proceso complejo e interminable de crecimiento y desarrollo dirigido a satisfacer necesidades cada vez más elevadas y sutiles, necesidades que pueden expresarse a través de una jerarquía en cuya cúspide se encuentran las necesidades de autorrealización (Maslow, 2000). Incluye aspectos cognitivos, afectivos, éticos y estéticos, así como también de autoconocimiento, creatividad y experiencias de flujo (Csikszentmihalyi,1998).

11. AUTOCONCIENCIA e IDENTIDAD DEL YO. Conciencia de sí mismo y construcción de la propia identidad. Incluye aspectos de conocimiento de sí mismo, de construcción y desarrollo del autoconcepto y la autoestima.

12. ESPIRITUALIDAD y TRANSCENDENCIA. Conciencia de los límites del conocimiento, de las relaciones y conexiones, de las contingencias, de la complejidad y de cómo la realidad es aquello que está más allá de toda representación. Incluye aspectos tanto éticos y estéticos, como transpersonales y de armonía, sosiego, serenidad, paz, desapego y amor incondicional.

Desde esta visión, la Educación y también la Psicopedagogía pueden y deben intervenir en cada uno de los cuatro cuadrantes que componen el mapa del enfoque integral del desarrollo de Wilber (Yo, Nosotros, Ello y Ellos), ayudando a conseguir niveles cada vez más amplios y abarcantes, que van desde lo estrictamente corporal, manipulativo, orgánico y fisiológico hasta lo más cognitivo, emocional, sentimental, sutil y espiritual, o desde lo más individual y personal hasta lo más colectivo, social y planetario. Las dimensiones de la Educación, por tanto, hay que entenderlas como las propias del propio desarrollo humano, desarrollo que no es posible abordarlo si no adoptamos una perspectiva compleja y transdisciplinar, es decir, orientada por los operadores cognitivos de la complejidad y por el trabajo transdisciplinar que salta más allá de lo estrictamente racional-positivista, para comprender otros niveles de realidad más integradores y productores de bienestar psicofísico sustentable en armonía con el medio socionatural.

A partir de aquí, las múltiples y variadas actividades educativas y curriculares, así como de orientación e intervención psicopedagógica que pueden y deben realizarse ya sea en instituciones educativas formales o informales, o a lo largo de un año escolar, una etapa o durante toda la vida, las entendemos de una forma transdisciplinar, que al verlas bajo el mapa de los cuadrantes y de los niveles de desarrollo de Wilber, quedan así:



5 Cuadrantes del desarrollo integral, Educación y orientación psicopedagógica. Adaptado de Brown (2004), citado por Hochachka (2005)

Si tomamos como referencia estas cuatro grandes áreas de intervención educativa que son, al mismo tiempo, áreas de desarrollo personal constituidas por líneas y/o contenidos que siguen un proceso gradual que va desde lo más primario y egocéntrico a lo más universal o mundicéntrico, o desde lo más corporal y físico hasta lo más sutil y espiritual, podemos establecer que ~~la~~ tanto la Educación en general, como la intervención psicopedagógica en particular, posee cuatro grandes dimensiones:

1. Dimensión personal: el yo y la conciencia (aprender a ser). Se incluyen en esta dimensión todos los ámbitos de orientación que habitualmente son considerados de prevención y desarrollo tales como la orientación personal, el autoconocimiento y la orientación vocacional entre otros.

2. Dimensión corporal-cognitiva: cuerpo y conducta (aprender conocer y a hacer). Se incluyen en esta dimensión los ámbitos de orientación escolar y académica, con especial énfasis es aspectos de aprender a aprender, aprender a diseñar planes, proyectos e itinerarios académico-profesionales.

3. Dimensión interpersonal: cultura y sociedad (aprender a convivir). Se incluyen en este ámbito todos los aspectos relacionados con la inteligencia interpersonal, la relaciones y habilidades sociales; las normas, costumbres y tradiciones explícitas e implícitas; todo lo relativo a prejuicios, estereotipos, creencias y supuestos; educación para la paz, así como el aprendizaje y ejercicio del diálogo, la mediación, la negociación y la resolución pacífica de conflictos en todas sus formas, etc.

4. Dimensión eco-socio-política: sistema social y medio ambiente (aprender a comprometerse). Se incluyen en este ámbito todos los aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía y los derechos humanos; educación para la igualdad y la no discriminación; educación en y para la democracia, etc.

Al mismo tiempo y para cada una de estas dimensiones educativas, la orientación psicopedagógica tiene que contribuir a garantizar la singularidad y originalidad del particular desarrollo de cada persona lo que significa que una de sus misiones fundamentales habrá de ser la de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, misión que obviamente es transversal a cada una de las dimensiones, dado que cada ser humano forma una unidad que se visibiliza a partir de las relaciones con el contexto, de las características individuales y de su propia historia o biografía.

4.3.4.- Recursos y estrategias

De entre las estrategias y recursos educativos dirigidos y orientados al desarrollo de la conciencia y a la disminución del Ego, destacamos aquellas que hemos conocido y experimentado en nuestra práctica personal y profesional:

ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL DESARROLLO	CUESTIONES BÁSICAS	TEORÍAS Y AUTORES
Desarrollo cognitivo, pensamiento racional y pensamiento crítico	*¿Por qué pienso lo que pienso? ¿En qué y cómo afecta lo que pienso a mis estados emocionales y viceversa? ¿Cómo puedo cambiar mis estados emocionales negativos cuestionando y transformando mi pensamiento?*	Terapia cognitiva de A.T. Beck y racional emotiva de A. Ellis
Desarrollo de la atención, la observación y la capacidad de vivir el presente, aquí y ahora.	*¿Qué me sucede? ¿Cómo darme cuenta de lo que siento, lo que pienso, lo que digo y lo que hago? ¿Cómo hacerme cargo de mí mismo actuando con responsabilidad?*	Terapia Gestalt de Fritz Perls y Paul Goodman.
Autoconocimiento	*¿Quién soy yo realmente? ¿Cómo puedo cambiar mis fijaciones y mis tendencias conductuales? ¿Cómo puedo conocerme y desarrollarme más plenamente como ser humano*	Eneagrama de Claudio Naranjo
Aprender a ser persona. Desarrollo de la comprensión empática y la escucha activa.	*¿Cómo llegar a ser una persona auténtica?*	Terapia centrada en el cliente de Carl Rogers.
Desarrollo de la creatividad y de experiencias de autorrealización.	*¿Cuáles son mis necesidades? ¿Cómo puedo satisfacerlas? ¿Qué es aquello que me realiza y desarrolla plenamente como ser humano?*	Necesidades, creatividad y autorrealización de A. Maslow.
Desarrollo de la creatividad y experiencias de autorrealización. La personalidad autotélica.	*¿Qué vale realmente la pena ser aprendido y realizado? ¿Cómo puedo imaginar, diseñar y realizar mis propios fines?*	Flujo y personalidad autotélica de Mihaly Csikszentmihalyi.
Identificación, conocimiento de las emociones y los sentimientos	*¿Cuáles son y en qué consisten mis emociones? ¿Qué efectos tienen sobre mi conducta y sobre los demás? ¿Cómo puedo identificarlas y manejarlas?*	Inteligencia emocional de Daniel Goleman.
Construcción y desarrollo del autoconcepto, la autoestima y el pensamiento positivo	*¿Cómo me percibo y me valoro a mí mismo? ¿Cómo preservar y sostener la dignidad personal? ¿Cómo afrontar retos y desafíos?*	Los pilares de la autoestima de Nathaniel Branden.
Desarrollo de la afectividad, la vinculación y la creatividad.	*¿Qué es lo que me vincula realmente a los demás y a mi contexto? ¿Cómo puedo dar y recibir afectos? ¿Cómo puedo desarrollar vitalidad y creatividad?*	Educación biocéntrica de R. Toro y Ruth Cavalcante. Desarrollo de la creatividad de R. Stenberg y J. Renzulli.

ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL DESARROLLO	CUESTIONES BÁSICAS	TEORÍAS Y AUTORES
Construcción y aprendizaje de la PAZ mediante el desarrollo de la conciencia	*¿Cómo integrar el desarrollo corporal, mental y espiritual en la dinámica sociocultural, personal y natural? ¿Cómo hacer frente a las psicopatologías sociales?*	Universidade Holística da Paz de Pierre Weil, Jean I. Leloup y Roberto Crema.
Construcción de significados y búsqueda de sentido. Tolerancia a la frustración y capacidad para hacer frente a las adversidades.	*¿Cuál es el sentido de mi vida? ¿Cómo puedo encontrarlo? ¿De qué forma puedo hacer frente a la adversidad, el dolor y el sufrimiento?*	Logoterapia de Víctor Frankl
Capacidad para afrontar el dolor y trascenderlo. Percepción de conexión universal y de unidad.	*¿Quién soy yo? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy? ¿Qué hay más allá? ¿Cómo construir un maestro interior? ¿Cómo desarrollar valores universales de serenidad, paz, amor y compasión?*	Inteligencia espiritual de Danah Zohar e Ian Marshall

4.4.- La Teoría Espiral-Dinámica de Michael Wasburn

Michael Washburn ha sido profesor de filosofía en la Universidad de Indiana, South Bend. Se doctoró en 1970, bajo la dirección de Herbert Marcuse, en la Universidad de San Diego, especializándose en filosofía de la psicología y psicología de la religión. Desde 1977, ha desarrollado una extensa obra en Psicología Transpersonal.

Washburn propone un modelo de desarrollo humano que integra el psicoanálisis, la teoría de las relaciones objetales[20] y la psicología profunda junguiana y que denomina "espiral-dinámico", mientras que el modelo de Ken Wilber lo caracteriza como "estructural-jerárquico". Su enfoque representa una renovación de la psicología analítica de Jung aplicada al ámbito transpersonal.

Su teoría concibe el desarrollo como un camino en espiral, que gira en torno a lo que denomina "*Fundamento Dinámico*": una dimensión profunda del inconsciente de naturaleza espiritual, con la cual la persona mantiene contacto durante la primera etapa de su desarrollo[21]. El "*Fundamento Dinámico*" es, para Washburn, la fuente energética primordial de la psique - una fuerza vital, creativa y numinosa que constituye el núcleo más profundo del ser humano. No es meramente inconsciente, sino transconsciente: una realidad que trasciende la dicotomía consciente/inconsciente y que contiene tanto potencialidades creativas como destructivas.

El "*Fundamento Dinámico*" constituye el concepto central de la teoría transpersonal de Washburn, que concibe el desarrollo humano como un movimiento espiral que se desarrolla entre el Ego y su fuente última: el "*Fundamento Dinámico*". Representa la dimensión más profunda y primordial de la psique humana, funcionando como el núcleo energético y espiritual del ser. (Washburn, 1997).

El "Fundamento Dinámico" no es simplemente "inconsciente", en el sentido freudiano tradicional, sino que constituye una realidad transconsciente que trasciende la dicotomía habitual entre consciente e inconsciente. Es una dimensión de la psique que existe más allá de estas categorías duales. Funciona como el reservorio primordial de energía psíquica, siendo la fuente de toda vitalidad y creatividad en el ser humano. Es la fuente primordial de vida que nutre y sustenta todos los procesos psicológicos y espirituales. A su vez, el "*Fundamento Dinámico*" contiene las cualidades sagradas y trascendentes de la experiencia humana. Una dimensión numinosa que conecta al individuo con lo con el extraordinario milagro y misterio de la existencia humana. (Washburn, 1997).

Las características de este "*Fundamento Dinámico*" son, para Washburn, las siguientes (Washburn, 1997):

- **Bipolaridad Inherente.** El "*Fundamento Dinámico*" presenta una naturaleza bipolar que incluye aspectos luminosos (creatividad, amor, sabiduría, conexión espiritual) y aspectos sombríos (fuerzas destructivas, caos primordial, energías instintivas). Esta bipolaridad en fuerzas o potencias de luz y oscuridad constituye un proceso natural de la existencia humana que debe ser aceptado e integrado en el desarrollo humano completo. Como diría Edgar Morin, la condición humana es, al mismo tiempo, sapiens/demens, así como orden/desorden y razón/afectos/impulsos (Morin, 2001).

---

[20] La teoría de las relaciones objetales es una escuela de pensamiento dentro del Psicoanálisis que se centra en cómo las relaciones tempranas con los cuidadores primarios influyen en el desarrollo de la personalidad y las relaciones posteriores. Desarrollada a principios del siglo XX por la psicoanalista austriaca Melanie Klein (1882-1960), la teoría postula que los infantes transforman figuras significativas en sus vidas, particularmente sus cuidadores primarios, en "objetos" dentro de sus mentes inconscientes. La teoría se centra en las etapas de desarrollo del Ego y explora las relaciones entre personas externas, así como imágenes internas y las relaciones encontradas en ellas.

[21] Fuente: Michael Washburn. Nodualidad.Info. Disponible en: <Maestros y Autores Enfoque Integral: Michael Washburn> Acceso: 29 jul. 2025.

- **Naturaleza psicosomática.** El inconsciente psicodinámico del "*Fundamento Dinámico*" significa que trasciende la separación entre lo mental y lo corporal, constituyendo una realidad psicosomática unitaria que se manifiesta tanto en experiencias corporales como espirituales.

- **Función atractora magnética.** El misterioso atractor gravitacional describe cómo el "*Fundamento Dinámico*" ejerce una fuerza magnética sobre la conciencia, atrayendo al Ego hacia la reunificación y la integración transpersonal.

Para Washburn, el "*Fundamento Dinámico*" se manifiesta y se expresa evolutivamente atravesando las siguientes fases (Washburn, 1997):

1. Fase 1: Unidad Primordial (Infancia Temprana). En los primeros años de vida del niño existe como una especie de integración simbiótica con el "*Fundamento Dinámico*". Esta unidad representa una experiencia oceánica de totalidad en la que no hay diferenciación entre ego y no-ego integrado en un estado de vulnerabilidad y dependencia total.

2. Fase 2: Represión Primaria (desarrollo del Ego). La represión primaria y el cierre del "*Fundamento Dinámico*" ocurren como proceso necesario para el desarrollo del Ego. Durante esta fase el Ego se separa defensivamente del "*Fundamento Dinámico*", estableciéndose la identidad personal diferenciada. Se produce la división del poder del Fundamento en energía psíquica y libido latente perdiéndose temporalmente el acceso a la dimensión transpersonal.

3. Fase 3: Reintegración Regenerativa (madurez espiritual). El despertar del poder del Fundamento como espíritu numinoso caracteriza el retorno consciente al Fundamento. Este proceso incluye el despertar espiritual y desrepresión instintiva y procediéndose a la integración del Ego en el "Fundamento Dinámico".

Para Washburn, el "*Fundamento Dinámico*" se expresa y concreta en la vida personal de cualquier ser humano en:

- En la Experiencia Corporal. Energía vital (flujos energéticos, sensaciones de poder y vitalidad); experiencias somáticas (fenómenos físicos durante la transformación espiritual) e integración psicosomática (unidad entre mente y cuerpo).

- En la Experiencia Psicológica. Creatividad espontánea (surgimiento de comprensiones profundas sorprendentes e intuitivas e inspiración artística); estados alterados de conciencia (experiencias místicas, visiones, revelaciones), así como también procesos de sanación y curación o de regeneración psicológica y moral.

- En la Experiencia Espiritual. Éxtasis y beatitud (estados de unión mística); sabiduría transpersonal (comprensiones que trascienden lo personal) y compasión universal (amor incondicional y conexión con todo lo existente)

El viaje de nuestra existencia personal o de peregrinación, como hemos relatado, un viaje de trascendencia del Ego, Michael Washburn lo describe en tres grandes etapas que no son lineales, sino en espiral y que no necesariamente se suceden unas a otras porque su presencia y permanencia siempre depende tanto de nuestras interacciones con el medio, como de nuestro desarrollo personal (corporal y mental) y de nuestras fijaciones, adherencias, condicionamientos y sombras.

Aunque Washburn se basa en la teoría psicoanalítica, su propuesta es, en realidad, una integración transpersonal entre el concepto clásico de "Yo" (la instancia reguladora del "Ello" y el "Superyo") y lo que aquí venimos defendiendo como Ego, esa tendencia a la centración en el Yo (egocentrismo, egoísmo y egolatría) que nos impide la generosidad, la paz interior, el amor incondicional y el desarrollo de nuestra conciencia y de nuestra espiritualidad. Sugiere así, que en la evolución del Ego pueden establecerse tres etapas no lineales de diferente duración e intensidad (Washburn, 1997):

1. **Etapa preegoica**, o también llamada de ego corporal de carácter somático, instintivo, sensual y que abarca desde el nacimiento hasta los primeros años escolares en los que comienzan a establecerse las primeras relaciones de reciprocidad. Se trata de la clásica etapa egocéntrica de Piaget y Kholberg en la que predominan las relaciones objetales, la moral heterónoma, el desarrollo cognitivo (sensoriomotor, preoperacional y de operaciones concretas) y la dependencia de los cuidadores primarios (los padres) y secundarios (los profesores o cuidadores externos).

2. **Etapa egoica** o de ego mental, que abarca desde los 7 u 8 años hasta incluso la vida entera y que comprende por lo general, el periodo de latencia, pubertad, adolescencia y adultez temprana o tardía, o incluso la vejez. En lo emocional y social, se trata de una etapa caracterizada por el establecimiento de normas, una infraestructura de control y represión de impulsos. Además de la explosión emocional y sexual de la adolescencia, una moral de reciprocidad mediante "*la regla de oro*" y una necesidad imperiosa de objeto y de afecto. En lo cognitivo, las operaciones concretas y formales, el pensamiento hipotético-deductivo y el pensamiento abstracto. Es la etapa en la que se inicia el viaje de ida, un viaje que puede durar la vida entera sin llegar a niveles superiores de moralidad autónoma o de desarrollo de la propia conciencia, aunque en la adolescencia se produzcan numerosos conflictos de carácter existencial, de descubrimiento y asunción de valores y de construcción de la identidad.

3. **Etapa transegoica** o de transformación e integración de valores que puede conducir al descubrimiento y a la experimentación de lo espiritual o a la integración plena del Ego en la estructura de la personalidad. Es el viaje de vuelta que hemos descrito caracterizada por una progresiva descentración del Ego que evoluciona según el paradigma estructural jerárquico de Ken Wilber hacia lo sociocéntrico, etnocéntrico, mundicéntrico y cosmocéntrico, haciéndose presente y manifiesta la dimensión espiritual, ya sea como sabiduría de vida, visión transcendente de la existencia, fe religiosa o vinculación con lo sagrado (Wilber, 2005). Al mismo tiempo, se desarrollan capacidades intuitivas, creativas, de mayor atención y sensibilidad, redescubriendo valores de apertura, flexibilidad, espontaneidad, comprensión y empatía hacía los demás, así como procesos de generosidad y amor no dependiente o incondicional. Una etapa que, según Washburn, es la que con menos frecuencia se presenta en las personas.

La etapa transegoica, que aquí hemos narrado como viaje de vuelta, además de ser poco frecuente, cuando aparece, por lo general, se presenta demasiado tarde, cuando ya queda poco tiempo para el final. Pero, además, siendo esta etapa la más importante para la transformación del Ego y la que nos conduce al encuentro con el Ser a través del desarrollo de nuestra conciencia, es precisamente a la que se presta menor atención desde la educación y sus instituciones formales e informales. Algo bastante incoherente y contradictorio, a pesar de las abundantes evidencias que tenemos de su necesidad y que, hoy, se expresan en recomendaciones de foros Internacionales[22] y de instituciones como la Unesco[23].

A partir de la propuesta de etapas de Wasburn, el Ego no debe ser confundido con la necesidad de un yo equilibrado, armónico, con un buen concepto de sí mismo, asertivo y capaz de desarrollo más allá de la etapa egoica. El Ego está constituido por las corazas, costras, máscaras e "*ideas duras*" que tenemos acerca de nosotros mismos y que nos impiden acceder a etapas y niveles más integradores de nuestra conciencia y de nuestras relaciones con el mundo exterior e interior. Como dice Patricia May

> *«…el Ego vive en el olvido y la negación de su Ser. El "éxito" máximo del ego es llegar a generar una estructura tan dura que la persona ya no consiga sentir la herida que generó esa construcción. Por ejemplo, que no se dé cuenta que debajo de su prepotencia y seguridad hay una inmensa fragilidad y anhelo de ser visto y aceptado; o que tras la*

---

22 Ver "*Carta de Fortaleza. Por una educación transformadora: los siete saberes de la educación para el presente*". Conferencia Internacional celebrada en Fortaleza (Ceará) –Brasil- en septiembre de 2010. Disponible en: https://www.academia.edu/87475032/Carta_de_Fortaleza Acceso: 14 may. 2024.

23 A este respecto, pueden consultarse los Informes de la Unesco, "*Aprender a ser. Hacia una ciudad educativa*" de Edgar Faure, en 1972; "*La educación encierra un tesoro*" de Jacques Delors, en 1996 o "*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*" de Edgar Morin, en 1999. O también las obras de Jiddu Krishnamurti, Pierre Weil, Danah Zohar, Maria Candida Moraes, Gary Zukav, Anthony de Mello, Claudio Naranjo, Ken Wilber y otros muchos que plantean la educación como un proceso de desarrollo de la conciencia o de aprender a ser.

fachada de víctima y exaltación del sufrimiento, hay un intento de llamar la atención, pues se siente menoscabada; o que tras su entregarse entero por los demás, hay una soberbia que le lleva a sentir que tiene más que los otros y tiene que hacerse cargo de ellos; o que tras su actitud de persona llena de proyectos, planes y actividades, hay una ansiedad y una necesidad de engullirse la vida, pues no logra sentirse satisfecha; o que tras su ser buena persona, pacífica, adaptable y servicial, hay una negación de sí mismo, un no atreverse a ser por temor al rechazo…» (May, 2007, p. 150).

El Ego es, entonces, todo ese conjunto de adherencias, máscaras, costras, apegos, dependencias, racionalizaciones, identificaciones, supuestos, creencias, actitudes que, en el transcurso de la vida, o bien terminan por hacernos sufrir, o en su defecto nos sumergen en un estado de sueño e ignorancia permanente, en el que confundimos la realidad, con la representación que nosotros hacemos de ella.

4.5.- Trabajar el Ego

Por "*trabajar el ego"* queremos expresar, aquí, la necesidad de investigar en nosotros mismos esa variedad de apegos, adherencias y comportamientos automáticos que, al mismo tiempo, que nos producen ceguera, nos desvinculan de la realidad social y natural, haciéndonos creer que nosotros somos el centro de esta (egocentrismo y antropocentrismo). Trabajar el ego es, pues, una actividad dirigida a un triple objetivo:

1. Practicar el pensamiento descentrado dirigido a construir una moral autónoma y al mismo tiempo universal, a partir del reconocimiento de nuestros semejantes como iguales a nosotros.

2. Desapegarnos de aquello que nos condiciona, limita y esclaviza, de aquello que nos impide ejercer nuestra libertad esencial para llegar a ser más plenamente humanos; desapegarnos del tener y del hacer, así como de cualquier tipo de actitudes puramente dependientes, receptivas, acumulativas y mercantiles.

3. Iniciar el camino de la etapa transegoica ampliando y expandiendo nuestra conciencia, mediante el desarrollo de nuestras capacidades de atención, sensibilidad y compasión aprendiendo, así, a crear lazos de interdependencia, apoyo mutuo y generosidad incondicional.

De una u otra manera, el Ego, entendido como la totalidad del "yo" consciente corporal, racional, emocional y transcendente, es el resultado de miles de años de evolución en los que el ser humano ha alcanzado un grado de autonomía y desarrollo que le ha permitido sobrevivir como especie en interdependencia con su medio ambiente natural y social. Por esta razón, el Ego, como adherencia o máscara del "yo" cargada de fijaciones egocéntricas, es algo que nos acompaña permanentemente y que no podemos suprimir a voluntad, porque de un modo u otro, este "*mono saltarín"* siempre camina con nosotros adoptando la más variada gama de disfraces.

Trabajar el Ego, no es pues negarlo, ni reprimirlo siquiera, sino más bien observarlo con atención y cautela, sabiendo que siempre está ahí, al acecho y a la espera de convertirnos en su servidor y esclavo. Y observarlo de tal modo que, por el simple hecho de su contemplación, facilitemos la creación de espacios internos y externos capaces de estimular acciones más conscientes y consideradas con nosotros mismos y con los demás, sin olvidar que son también los demás los que pueden ayudarnos como espejo para ver con mayor nitidez y amplitud nuestra propia conducta.

Trabajar el Ego es, en realidad, un ejercicio de autoconocimiento que, al mismo tiempo que nos permite reconocerlo y darnos cuenta de su presencia e influjo, nos lleva de forma misteriosa a trascenderlo sin necesidad de represión, porque paradójicamente, al reprimirlo y hacerle frente de manera reactiva, lo que hacemos, en realidad, es alimentarlo y fortalecerlo como adversario que, de seguro, encontrará nuevas maneras para salir triunfante en nuestra lucha por eliminarlo.

Trabajar el Ego es, por tanto, una tarea de observación sin identificación, de contemplación desapegada y sin juicio que permite conocer el origen y el recorrido de sus diferentes disfraces, conocimiento que paradójicamente provoca su desactivación y su integración en la estructura de nuestra personalidad. Se trata de algo parecido a la historia que nos cuenta Anthony de Mello:

> *«…la historia de un gran maestro zen de quien se decía que había alcanzado la iluminación y un día su discípulo le dijo: Maestro, ¿Qué ha obtenido con la iluminación? –y él le respondió: - Bien, te diré esto: antes de ser iluminado solía estar deprimido… Después de haber sido iluminado seguí estando deprimido.»* (Mello, 1986).

Aplicada esta historia al trabajo del Ego, quiere decir, que el Ego siempre va a estar ahí independientemente de que seamos o no conscientes de él. Nuestra tarea, entonces, consiste en dejar de prestarle atención; evitar que se convierta en el centro de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones sin necesidad de reprimirlo, sino sencillamente siendo consciente de sus objetivos, del camino a que nos lleva. Se trata, en suma, de observarlo en su continua danza para mantenerlo bajo un control a distancia que nos permitirá evitar que "*el mono*" corra libre y desaforadamente, instalándose en cualquier lugar de nuestra conciencia, ocasionando destrozos y sufrimiento.

Trabajar el Ego, en definitiva, es un amplio y permanente proceso de transformación interior-exterior que nos permite superar el egocentrismo y prevenir cualquier forma de egolatría, para lo cual necesariamente hay que desarrollar y aplicar todo un amplio abanico de aprendizajes paralelos que únicamente son posibles por la vía de la práctica y/o de la experiencia. Estos aprendizajes creemos que son entre otros:

1. **Tolerar frustraciones**, comprender y aceptar que, en la vida, no todo son conductas de realización y consecución, entre otras razones porque nos movemos siempre en contextos cambiantes y afectados por variables que no dependen de nuestra voluntad. Las frustraciones, decepciones, fracasos o situaciones de dificultad, aunque en un primer momento nos producen dolor ante el duelo o la pérdida, influyendo negativamente en nuestra autoestima, son algo realmente misterioso y paradójico. Movidos por la necesidad de escapar del sufrimiento producido por la perdida, paradójicamente pueden emerger espacios interiores de autoconfianza como consecuencia de la necesidad de buscar experiencias compensatorias en las que podemos sentir sensaciones de autocompetencia. Y si esta circunstancia se produce, comenzamos a desarrollar nuestro "*locus de control interno*"[24], es decir, la percepción de que somos nosotros los autores de nuestra propia vida y de que son nuestros esfuerzos y responsabilidades las que pueden cambiar el curso de los acontecimientos. Tolerar frustraciones no es, pues, resignarse o abandonarse a la indolencia, sino sencillamente aceptar que, aunque todo es incierto e inseguro, nuestra actitud y compromiso ante los acontecimientos pueden cambiar las circunstancias, al mismo tiempo que misteriosamente nos cambiamos a nosotros mismos.
2. **Cuestionar**, reflexionar y profundizar sobre los efectos que producen en nuestra conciencia la cultura de la ambición, la acumulación, la ganancia, el éxito, la competitividad, la excelencia y el triunfo. Y esto nos conducirá a desarrollar nuestra capacidad de desapegarnos, incluso, de nuestras propias creencias, siendo capaces de relativizarlas y contextualizarlas. Se trata como de una especie de abandono de aquellos equipajes que en su momento pudieron resultarnos útiles para nuestro crecimiento personal, liberándonos así de la necesidad de tener razón, de vencer en las discusiones y debates, de ganar a toda costa, de ser el primero, de decir la última palabra, de sentirse ofendido o de haber obtenido el premio y/o el reconocimiento de los demás. Algo, por

[24] El "*locus de control*" puede ser descrito como un rasgo de nuestra personalidad o de nuestro psiquismo mediante el cual atribuimos la responsabilidad de los acontecimientos vividos o todo aquello que nos sucede, bien a factores de carácter externo o interno. Los factores externos son aquellos que no dependen de nuestros actos, sobre los que no tenemos control y frente a los cuales no podemos hacer nada. Los factores internos sin aquellos que dependen de nosotros, de nuestras elecciones, decisiones y acciones y sobre los cuales podemos intervenir para modificar el curso de los acontecimientos. El "*locus de control* externo" está ligado o se alimenta de concepciones ingenuas, mágicas o escasamente realistas de nuestra existencia y por lo general está asociado a la baja autoestima, el fatalismo, o la creencia en un destino o una realidad que no podemos modificar. Por el contrario, el "*locus de control interno*" se presenta en personas con una autoestima equilibrada, un fuerte sentido de la responsabilidad personal y la convicción de que la realidad puede ser modificada mediante nuestras decisiones y acciones. Fue introducido en la psicología por Julián B. Rotter en 1966.

cierto, que también nos indica Lao-Tsé cuando afirma que «*El hombre de conocimiento, produce, pero no posee, produce, pero no se apropia. Dirige las cosas, pero sin buscar su dominio. Cuando se han logrado, no las reclama y no reclamándolas, no las pierde*».

3. **Construir una sana autoestima** a partir de la conciencia de que la misma, aunque en los años de la infancia y la adolescencia sea necesario reforzarla con estímulos externos, la maduración personal exige construirla con estímulos internos, que son, en definitiva, los que nos conducirán a construir fuentes de motivación intrínseca que nos permitan a nuestra propia realización personal. Si hacemos depender nuestra autoestima de las expectativas de los demás, de las opiniones ajenas o del supuesto sentido común de una sociedad enferma, no sólo no podremos desarrollarnos como personas, sino, sobre todo, no podremos utilizarla como dispositivo psíquico que nos inmuniza frente a las frustraciones y fracasos, porque nuestro locus de control no es interno, sino externo.

4. **Mediatizar, aplazar**, e incluso renunciar a los deseos, como camino al desapego esencial y a la ausencia de miedo. Adquirir la conciencia de que la satisfacción de cualquier deseo lleva implícita la creación de un vacío, de una ausencia, de una pérdida producida por la elección o la satisfacción que nos impulsa siempre a una espiral interminable de conductas de búsqueda y consecución, impidiendo así el sosiego y la serenidad necesaria para vivir despiertos y en paz. No en vano, la sabiduría budista nos enseña que, en realidad, todo es sufrimiento y que este sufrimiento es siempre causado por el deseo, por el mono saltarín del Ego y que, para controlarlo y así eliminar el sufrimiento, es necesario ese "*óctuple sendero*" integrado de correcta percepción, pensamiento, palabra, acción, medios, esfuerzo, atención y concentración.

5. **Observar sin juicio** nuestros pensamientos y sentimientos. El Ego, como "*mono saltarín*", tiene la capacidad de escabullirse, disfrazarse, autojustificarse, autopremiarse, haciéndonos creer que somos víctimas o seres disminuidos necesitados de él. El Ego puede adoptar cualquier forma. La del que quiere satisfacer sus impulsos de inmediato. La del estudioso que escribe o da conferencias hablando del Ego. La del profesor que persigue una loca carrera de títulos y publicaciones e, incluso, la del meditador y aprendiz espiritual que aspira a ser mejor y más sabio que nadie. Ante esta versatilidad teatral, tenemos que estar sumamente atentos a cada instante de nuestro presente, en especial a nuestras interacciones con las personas, las cosas, las tareas, los trabajos. Y es que, en cualquier momento, el "*mono saltarín*" puede saltar sobre nosotros y apartarnos del camino, mediante el miedo y las promesas de bienestar caduco, provocando así sufrimiento, dolor y enfermedades psíquicas y físicas.

6. **Practicar el silencio y la soledad** con nosotros mismos mediante las diversas técnicas y procedimientos existentes a nuestra disposición, ya sean prácticas psicofísicas, meditación, contemplación, oración, lecturas estimulantes, visualizaciones que generan estados de serenidad, etc. O técnicas de introspección, autoobservación, autoanálisis y autoconocimiento, que pueden también ser compartidas y dialogadas en grupo, lo que, sin duda, representaría una importante fuente de conocimiento personal. En este sentido, por ejemplo, el Eneagrama,[25] como teoría y metodología de autoconocimiento, nos resulta una herramienta de extraordinario valor.

7. **Ligeros de equipaje.** Ir, poco a poco, comprendiendo que, para iniciar el viaje de vuelta de nuestra peregrinación existencial, para aceptar la adversidad, la enfermedad, la vejez y la muerte, tenemos que ir desprendiéndonos de todo nuestro equipaje, de todas nuestras mochilas, de todas las adherencias que hemos ido acumulando a lo largo de la vida. Descargado, entonces, de todos nuestros pensamientos egocéntricos, podremos caminar libre y sin miedo hacia la playa de ese mar oceánico en el que se abren las puertas de la eternidad y del universo.

---

25 El Eneagrama de la Personalidad, popularmente conocido como "*Eneagrama*", es una teoría y una metodología de autoconocimiento y desarrollo personal que propone la existencia de nueve tipos diferentes de personalidad, cada uno con diferentes rasgos que están orientados por una característica o pasión dominante Aunque sus orígenes son remotos, la formulación actual, divulgación y desarrollo que hoy conocemos ha sido fundamentalmente debida a los trabajos de Claudio Naranjo.

4.6.- Referencias

BAGGINI, Julián. **La trampa del ego**. Barcelona: Paidós, 2012.

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

CRESPI, Franco. **Aprender a existir**. Barcelona: Alianza, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, Milhayi. (1998) **Aprender a fluir**. Barcelona: Kairós, 1998.

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

ERIKSON, Erik. **Identidad, juventud y crisis**. Madrid: Taurus, 1992.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

FREUD, Anna. **El yo y los mecanismos de defensa**. Barcelona: Paidós, 1993.

FREUD, Sigmund. **Más allá del principio del placer**. Psicología de las masas y análisis del yo; El yo y el ello. Barcelona: RBA, 2002.

FROMM, Erich. **Sobre la desobediencia y otros ensayos**. Barcelona: Paidós, 1984.

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

GROF, Stanislav. **La mente holotrópica**. Barcelona: Kairós, 2023.

HARTMANN, Heinz. **La psicología del yo y el problema de la adaptación**. México DF: Paz-México, 1961.

HERRÁN, Agustín de la. **Nuevos aprendizajes para el siglo XXI**. Una mirada evolucionista y gruyeriana, 2006. Enfoque radical e inclusivo de la formación y la educación. Disponible en: https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/nuevosaprendizajes.pdf Acceso: 16 may. 2024.

HOCHACHKA, G. **Desarrollando la sustentabilidad. Desarrollando el ser**. Un enfoque integral al desarrollo internacional y comunitario. DRISHTI. Centre for integral action. Canadá. Disponible en < (99+) Desarrollando la sustentabilidad, desarrollando el ser : un enfoque integral al desarrollo internacional y comunitario > Acceso: 30 jul. 2025.

JUNG, Carl. **Introducción a la psicología analítica**. Madrid: Trotta, 2017.

JUNG, Carl. **Psicología y Alquimia**. Barcelona: Plaza&Janés, 1977.

_____. **Recuerdos, sueños, pensamientos**. Barcelona: Seix Barral, 1996.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **El arte de vivir**. Barcelona: RBA, 2002.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y cantares**. Madrid: El País, 2003.

MAHLER, Margaret S. **Separación—Individuación**. Buenos Aires: Paidós, 1990.

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

MASLOW, Abraham. **El hombre autorrealizado.** Hacia una psicología del Ser. Barcelona Kairós, 2000.

MAY, Patricia. **De la cultura del ego a la cultura del alma**. Santiago de Chile: Serpa Consultores Asociados, 2007.

MAY, Rollo. **El dilema del hombr**e. Respuestas a los problemas del amor y de la angustia. Barcelona: Gedisa, 2000.

MELLO, Anthony de. **Redescubrir la vida.** Despierta a la belleza de la realidad y redescubre la vida que te has estado perdiendo**.** Móstoles: Gaia, 2013.

MORAES, Maria C. **Ecologia dos saberes.** Complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo/ SP/ Brasil: Willis Harman House/Antakarana, 2008.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 2000.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Barcelona: Paidós, 2001.

NARANJO, Claudio. **Sanar la civilización**. Vitoria-Gasteiz: La Llave, 2009.

RACIONERO, Lluís. **Oriente y Occidente: Filosofía Oriental y Dilemas Occidentales**. Barcelona: Anagrama, 2001.

ROGERS, Carl. **El proceso de convertirse en persona**. Barcelona: Paidós, 1989.

ROGERS, Carl. **El camino del ser**. Barcelona: Kairós, 2007.

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida**. Santiago de Chile: Dolmen, 2000.

WALKER, Brian. **Hua-Hu-Ching**. Madrid: Edaf, 2006.

WASHBURN, Michael. **El ego y el fundamento dinámico**. Una teoría transpersonal del desarrollo humano. Barcelona: Kairós, 1997.

WILBER, Ken. **La conciencia sin fronteras**. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal. Barcelona: Kairós, 1985.

WILBER, Ken. **Psicología integral**. Barcelona: Kairós, 1994.

WILBER, Ken **Una teoría del todo**. Barcelona: Kairós, 2001.

WILBER, Ken. **Antología**. Barcelona: Kairós, 2005.

WILBER, **Espiritualidad integral**. Barcelona: Kairós, 2007.

ZWEIG, Connie y ABRAMS, Jeremiah. **Vivir con la sombra.** Iluminando el lado oscuro del alma. Barcelona: Kairós, 1999.

ZWEIG, Connie y ABRAMS, Jeremiah (Coord.) (2008) **Encuentro con la sombra**. El poder del lado oculto de la naturaleza humana. Barcelona: Kairós, 2008.

5.- Resiliencia: conceptos fundamentales

> *«…La resiliencia es una metáfora que intenta encontrar respuesta a la pregunta: ¿cómo puedo seguir siendo humano a pesar de los golpes que me depara el destino? El discurso resiliente intenta explicar qué es lo que permite que una persona se recupere ante la adversidad mientras que otras se ven invadidas por sentimientos de desesperanza y abandono (…) la resiliencia es la capacidad de un grupo o persona de afrontar, sobreponerse a las adversidades y resurgir fortalecido o transformado. En otras palabras, la resiliencia facilita un mejor desarrollo para seguir proyectándose en el futuro, a pesar de cruzarse con acontecimientos desestabilizadores, encontrarse con condiciones de vida difíciles y padecer traumas graves…»* (Forés; Grané, 2012, p. 12-13)
>
> Anna Forés y Jordi Grané.
> **La resiliencia**. 2012.

El término "resiliencia" proviene del latín *resilire*, que significa "saltar hacia atrás" o "rebotar". Inicialmente fue utilizado en la física para describir la capacidad de los materiales de recuperar su forma original después de haber sido sometidos a una fuerza deformadora. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Español (DRAE), en su 23ª edición de 2014, define el término "resiliencia" con dos acepciones familiares de lenguaje coloquial:

1. *Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos*.

2. *Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había sido sometido*»[26]

En consecuencia, el término "resiliencia" puede ser concebido, inicialmente, como adaptación a situaciones de dificultad, daño o perjuicio objetivo de un determinado individuo, o también como capacidad de restauración ante cualquier desequilibrio provocado por cualquier circunstancia, situación o hecho causante de daño objetivo. Así pues, las personas resilientes son aquellas que superan las adversidades de la vida y resurgen fortalecidas:

La resiliencia no es una capacidad innata y estática para hacer frente a las dificultades, daños, conflictos y problemas que plantea la adversidad, sino una capacidad dinámica que se desarrolla a partir de los diferentes contextos sociales en los que el sujeto se desenvuelve, que son los que les proporcionan oportunidades de aprendizaje para construirla. La resiliencia, más que una capacidad, un talento natural, o un rasgo individual y original exclusivo o "don", es, en realidad, una actitud personal y original que se configura en un modo singular de enfrentarse a las dificultades. Y evidentemente se va desarrollando día a día y en función de los diferentes contextos y las más variadas circunstancias y situaciones de adversidad o de dificultad por las que cualquier individuo pasa a lo largo de su vida.

A nuestro juicio, la resiliencia es más bien un modo de ser e, incluso, una manera de vivir y de afrontar todos los acontecimientos, circunstancias y vivencias que experimentamos. Un modo de ser que, en realidad, es una actitud que se aprende y desarrolla, por tanto, ni es pasiva, ni es conformista o de mera aceptación de la realidad, como tampoco permanente y fija o que aparezca siempre de forma segura cada vez que nos encontramos en situaciones adversas. Es más bien una combinación compleja de resistencia ante los daños que no dependen de nosotros y del sufrimiento que estos nos producen, que se mezcla, a su vez, con sentimientos internos y expresiones de nuestra conducta externa de

[26] Fuente. DRAE. Resiliencia. Disponible en: < resiliencia | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE> Acceso: 6 ago. 2025.

desobediencia, oposición, huida o acción manifiesta para evitar esos daños, contrarrestarlos y hacer todo lo posible porque no se repitan.

En consecuencia, con esta concepción tenemos que rechazar la opinión de que el constructo psicológico de resiliencia signifique simplemente una estrategia más del neoliberalismo para conformarnos con el orden social impuesto y establecido (Fusaro, 2024). La resiliencia, tal y como la entendemos, es un proceso de adquisición de actitudes críticas y constructivas que nos permite, por un lado, adaptarnos a las condiciones objetivas que nos generan dolor y sufrimiento con objeto de liberarnos y obtener un equilibrio personal generador de bienestar emocional. Pero, por otro, capacitarnos para afrontar, con decidido, firme y resolutivo compromiso de transformación, a aquellas circunstancias y situaciones que dificultan o impiden nuestro desarrollo personal y emocional, así como nuestro desarrollo profesional y bienestar social. Se trata, por tanto, a nuestro juicio, de una actitud que, si bien tiene un componente adaptativo, lo esencial es su carácter liberador para proporcionarnos bienestar individual, social e incluso sentido a nuestra propia vida y profesión como veremos más adelante.

La evolución del constructo de resiliencia ha sido profundamente estudiada por Ann Masten, Ángela Narayan y por Margaret O'Dougherty (2023). Para estas autoras, el último medio siglo de investigación sobre resiliencia ha producido avances notables en teoría, métodos, hallazgos y enfoques de intervención, así como factores promotores y protectores claves que representan sistemas y procesos adaptativos fundamentales que apoyan la adaptación y el desarrollo humano en el contexto de experiencias adversas. Los hallazgos sugieren que la resiliencia es dinámica, moldeada por interacciones complejas multisistémicas que configuran trayectorias hacia el ajuste positivo y negativo en relación con los desafíos de la vida.

Estas autoras distinguen cuatro oleadas o etapas en el desarrollo del concepto y de la investigación de la resiliencia en los últimos cincuenta años. La primera oleada de trabajo produjo buenas descripciones de los fenómenos de resiliencia, junto con conceptos básicos y metodologías, y se enfocó en el individuo. La segunda oleada produjo una explicación más dinámica de la resiliencia, enfocada en comprender los procesos que podrían explicar las manifestaciones de resiliencia observadas en la primera oleada, adoptando un enfoque sistémico del desarrollo para la teoría e investigación sobre adaptación positiva en el contexto de adversidad o riesgo. La tercera oleada se enfocó en intervenciones dirigidas a fomentar la resiliencia y por tanto cambiar las trayectorias del desarrollo en direcciones más positivas. Finalmente, la cuarta oleada hasta la fecha se ha enfocado en comprender e integrar procesos de resiliencia a través de múltiples niveles de análisis, con creciente atención a procesos epigenéticos y neurobiológicos, desarrollo cerebral, influencias culturales, y contextos sociales y ecológicos, así como las formas en que los sistemas interactúan para dar forma al desarrollo (Masten et. al., 2023).

5.1.- Primera oleada: factores protectores y de riesgo (1970s-1980s)

El estudio científico de la resiliencia emergió alrededor de 1970, cuando un grupo de investigadores pioneros comenzó a notar el fenómeno de adaptación positiva entre subgrupos de niños que eran considerados "en riesgo" de desarrollar psicopatología posterior.

Los primeros investigadores que estudiaron la resiliencia cambiaron completamente la forma de entender y tratar los problemas psicológicos. Antes, cuando los científicos estudiaban a niños con alto riesgo de desarrollar problemas mentales, se enfocaban principalmente en observar las consecuencias negativas de las dificultades; entender los procesos que llevaban a los trastornos y comprender la enfermedad y los déficits.

En esa época, el campo de la salud mental estaba dominado por dos enfoques, la teoría psicoanalítica y un modelo médico que veía la enfermedad como algo que estaba dentro de la persona. Pero, los investigadores de la resiliencia se dieron cuenta de que estos enfoques tenían limitaciones importantes:

- No explicaban por qué muchos niños en riesgo no desarrollaban problemas.
- No mostraban cómo algunos niños lograban salir adelante a pesar de las dificultades.
- Ofrecían poca información útil para ayudar a otros niños en situación de riesgo.

Estos pioneros hicieron una contribución fundamental: reconocieron que, para prevenir y tratar problemas psicológicos, era esencial entender cómo algunos niños se desarrollan positivamente, incluso cuando enfrentan adversidades. Este cambio de perspectiva —de estudiar solo lo que sale mal a estudiar también lo que sale bien— fue revolucionario y abrió nuevas posibilidades para ayudar a los niños en riesgo (Masten et. al., 2023).

Al inicio, la investigación sobre resiliencia estuvo muy influenciada por la cultura estadounidense, que valora mucho el individualismo. Existía la creencia de que las personas podían salir adelante por sí solas y tener éxito solo con su esfuerzo personal, como en las historias de Horatio Alger (1834-1899)[27]. Siguiendo esta mentalidad, los primeros investigadores y periodistas llamaban "invulnerables" a los niños que lograban funcionar bien a pesar de vivir situaciones muy difíciles, de aquí que los estudios iniciales sobre la resiliencia se enfocaran en las cualidades personales de estos niños a los que se atribuía una fortaleza interior especial que los hacía invulnerables a las adversidades y dificultades.

Con el tiempo, conforme los investigadores estudiaron más casos y diferentes tipos de traumas, se dieron cuenta de que el término "invulnerabilidad" no era adecuado y lo sustituyeron por otros nuevos como “resistencia al estrés” y “resiliencia”, comprendiendo así que:

- La resiliencia no es algo fijo, sino dinámico que cambia con el tiempo.
- No depende solo de la persona, sino de la interacción entre diferentes factores.
- Involucra tanto procesos de riesgo como procesos protectores.
- Se desarrolla a través de las relaciones con la familia y el entorno social más amplio.

De entre estas investigaciones y estudios pioneros sobre la resiliencia, destacan, a nuestro juicio, los autores que relacionamos a continuación.

5.1.1.- Norman Garmezy (1918-2009)

Norman Garmezy (1985) fue uno de los pioneros fundamentales en el estudio científico de la resiliencia. Estableció las bases teóricas y metodológicas que siguen influyendo en la investigación contemporánea. Sus contribuciones fundamentales se centraron en el conocido “*Modelo Triádico de la Resiliencia*”, que considera que la resiliencia está influenciada y se configura a partir de una triada de factores de riesgo y protección que operan a tres niveles: individual, familiar y ambiental[28].

---

[27] Horatio Alger (1834-1899) fue un influyente escritor estadounidense, conocido por sus libros infantiles de aventuras que motivaron a muchos jóvenes de su época a superar adversidades y alcanzar el éxito. A través de sus relatos, Alger presentó historias de chicos que, pese a la pobreza y las dificultades, lograban mejorar su situación mediante el esfuerzo, la honestidad y el trabajo arduo. Las novelas de Alger no solo hicieron eco de las luchas personales de los protagonistas, sino que también reflejaron un mensaje optimista sobre el sistema de valores estadounidense. La idea de que cualquier persona, independientemente de su origen social, podía alcanzar la prosperidad a través del esfuerzo personal y el trabajo duro fue un concepto central en las obras de Alger. Aunque sus novelas fueron de limitada importancia literaria en términos de estilo y profundidad narrativa, el impacto de sus mensajes perduró durante décadas, especialmente en la juventud de la clase media y baja de Estados Unidos. (Fuente: **Horatio Alger (1834-1899): El escritor que inspiró a generaciones con sus relatos de superación personal.** MCN Group. Disponible en: <Horatio Alger (1834-1899): El escritor que inspiró a generaciones con sus relatos de superación personal - MCN Biografías> Acceso: 9 ago. 2025)

[28] Fuente: GARMEZY, Norman. **Vulnerability and resilience**. En D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Personality and development* (pp. 377–398). American Psychological Association, 1993. Disponible en: <.Studying lives through time : personality and development : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive > Acceso: 7 ago. 2025.

- **Factores individuales**: atributos individuales como alta inteligencia, habilidades de afrontamiento efectivas y un autoconcepto positivo, que permiten a los niños interpretar y manejar situaciones desafiantes de maneras que promueven su bienestar.

- **Factores familiares**: cohesión y calidez familiar, caracterizada por entornos familiares estables y de apoyo.

- **Factores ambientales/comunitarios**: redes de apoyo externas que incluyen la familia extensa, la escuela, instituciones religiosas, vecindario y otras asociaciones comunitarias.

El trabajo de Garmezy incluyó el Proyecto Competencia Longitudinal (PCLS), que contribuyó con definiciones operacionales y marcos teóricos para el estudio de la resiliencia considerada como una competencia. Iniciado alrededor de 1974, el PCLS fue desarrollado para permitir una investigación de resiliencia más estructurada y rigurosa[29]. En suma, Garmezy concibió la resiliencia como un paradigma para guiar la comprensión de cómo las personas pueden trascender la adversidad y continuar viviendo vidas saludables y productivas[30].

5.1.2.- Emmy Werner (1929-2017)

Otra de las grandes aportaciones al estudio de la resiliencia, fue la realizada por Emmy Elizabeth Werner (1929-2017), psicóloga del desarrollo y profesora emérita de Desarrollo Humano y Estudios Familiares en la Universidad de California, Davis. Su trabajo pionero estableció los fundamentos empíricos del campo de la resiliencia y transformó la comprensión científica sobre cómo los niños pueden prosperar a pesar de enfrentar adversidades significativas.

Su aportación más famosa y conocida fue el ***Estudio Longitudinal de Kauai*** (1955-1995), que es considerado la investigación más influyente en el campo de la resiliencia. Werner, junto con Ruth S. Smith, siguió a 698 niños nacidos en 1955 en la isla de Kauai, Hawái, durante cuatro décadas de sus vidas. Werner identificó que aproximadamente un tercio de la cohorte (201 niños) estaba expuesta a múltiples factores de riesgo: pobreza persistente; estrés perinatal; disfunción familiar; psicopatología parental y alcoholismo o enfermedad mental en los padres. Su hallazgo principal consistió en verificar que estos 201 niños en alto riesgo**, 72** (aproximadamente un tercio) se desarrollaron como adultos competentes, seguros y exitosos a los 18 años, desafiando todas las predicciones basadas en sus circunstancias adversas (Werner; Smith, 1982).

En este sentido, Werner identificó los tres tipos de factores protectores de la resiliencia (Werner; Smith, 1982):

- Factores individuales: temperamento resiliente en la infancia; habilidades comunicativas desarrolladas tempranamente; locus de control interno; autoestima, autoeficacia y orientación hacia el logro.

- Factores familiares: al menos una relación de cuidado con un adulto significativo; estructura familiar (no necesariamente nuclear), así como expectativas y responsabilidades apropiadas para la edad.

- Factores comunitarios: maestros que se convirtieron en mentores; líderes religiosos o comunitarios que proporcionaron apoyo y redes sociales que ofrecían recursos y oportunidades.

---

[29] Fuente: **Resilience in developmental psychopathology: contributions of the Project Competence Longitudinal Study.** PubMed, 2012. Disponible en: <Resilience in developmental psychopathology: contributions of the Project Competence Longitudinal Study - PubMed> Acceso: 7 ago. 2025.

[30] Fuente: HANSON, Daniel; GOTTESMAN, Irving. **Biologically flavored perspectives on Garmezian resilience**. En May 2012 Development and Psychopathology 24(2):363-9. Disponible en: <(PDF) Biologically flavored perspectives on Garmezian resilience> Acceso: 7 ago. 2025.

En su seguimiento a lo largo del tiempo, a los 32 años, Werner encontró que muchos individuos que habían tenido dificultades en la adolescencia mostraron "recuperación tardía", desarrollando competencias adaptativas en la adultez temprana. Y a los ~~a los~~ 40 años, el estudio reveló la plasticidad del desarrollo humano, mostrando que las trayectorias de vida pueden cambiar significativamente con el tiempo y las circunstancias.

A partir de esta amplia investigación longitudinal, Werner desarrolló un modelo ecológico de resiliencia que considera factores de riesgo (vulnerabilidades); factores protectores (recursos) e interacciones dinámicas entre riesgo y protección a lo largo del tiempo. Este modelo produjo un cambio paradigmático fundamental: del modelo de déficit (¿qué está mal?) al modelo de fortalezas (¿qué funciona bien?).

5.1.3.- Michael Rutter (1933-2021)

Finalmente, y en esta primera oleada que comprende los años 70 y 80 del pasado siglo, destacó también la aportación de Michael Rutter (1933-2021), quien cambió la conceptualización de la resiliencia desde un rasgo individual fijo hacia un proceso dinámico de adaptación positiva frente a la adversidad significativa, estableciendo que la resiliencia no es una cualidad inmutable, sino un proceso que emerge de la interacción entre factores de riesgo y protección.

Una de las contribuciones más importantes de Rutter fue distinguir entre factores protectores y mecanismos de protección, enfatizando que la protección no es simplemente la ausencia de riesgo, proponiendo estudiar mecanismos y procesos protectores en lugar de solo variables protectoras aisladas. En este sentido, Rutter sugiere la existencia de cuatro procedimientos o mecanismos protectores: la reducción del impacto del riesgo; la reducción de reacciones en cadena negativas; la presencia de autoestima y autoeficacia y la apertura de oportunidades. Rutter plantea también la existencia de "puntos de inflexión" o momentos clave en la vida de una persona en los que las trayectorias pueden cambiar desde el riesgo hacia la adaptación. Demostró también que los factores protectores operan principalmente en interacción con factores de riesgo, no de forma aislada (Rutter, 1987).

Las contribuciones de Rutter han sido fundamentales para el desarrollo del concepto, la metodología y las aplicaciones de la resiliencia, especialmente en los ámbitos de la psicología preventiva, positiva y de la psicopedagogía.

Durante esta "primera oleada" de investigación (Masten et. al., 2023), surgieron controversias sobre cómo definir resiliencia y muchos de estos debates concernieron a los criterios para adaptación por los cuales se juzgaría la resiliencia. Hubo debate, por ejemplo, sobre si un niño que se estaba adaptando bien en términos de comportamiento social observable (logro académico, trabajo, relaciones, etc.), pero sufriendo de síntomas internos de angustia estaba mostrando resiliencia. Hubo debates no solo sobre la imagen "interna" versus "externa" de adaptación, sino también sobre "cuántos" dominios deberían considerarse y "cuándo" evaluar el "resultado." En consecuencia, manifestar resiliencia no necesariamente significa que uno no es afectado o tocado por el trauma que ha soportado, como tampoco significa que uno siempre funciona bien. Una persona puede mostrar resiliencia en un punto de la vida y no en otro o en un dominio y no en otro (por ejemplo, competencia laboral, pero no competencia relacional). No obstante, es claro que los criterios por los cuales se juzga la resiliencia en una población y qué tan comprehensivamente se evalúa a través de dominios de funcionamiento impactará la prevalencia de resiliencia en grupos de alto riesgo y la naturaleza de los procesos identificados como relevantes para la resiliencia.

Con el tiempo y en la actualidad, podemos decir que se ha llegado a un consenso sobre el significado de los términos relacionados o pertenecientes al constructo de la resiliencia, términos que son los que a continuación presentamos y que han sido tomados del excelente trabajo, ya mencionado de Ann Masten, Angela Narayan y Margaret O'Dougherty (Masten et. al. 2023, p. 22).

Término	Definición	Ejemplos
ADVERSIDAD	Perturbaciones a la función o viabilidad de un sistema; experiencias que amenazan la adaptación o el desarrollo.	Pobreza; maltrato infantil; muerte del cuidador; migración forzada debido a guerra o desastre natural; discriminación…
RESILIENCIA	Adaptación positiva frente al riesgo o adversidad; capacidad de un sistema dinámico para adaptarse exitosamente a desafíos que amenazan la función, supervivencia o desarrollo del sistema.	Niño expuesto a violencia familiar le va bien en la escuela, tiene amigos, se comporta bien, y se lleva bien con el maestro; sobreviviente de terremoto se recupera a función y desarrollo normal.
RIESGO	Una probabilidad elevada de un resultado indeseable.	Las probabilidades de desarrollar trastorno del espectro autista (TEA) son mayores en grupos de personas que tienen un hermano biológico con TEA.
RIESGO ACUMULATIVO	Mayor riesgo general debido a: (a) la presencia de múltiples factores de riesgo; (b) factores de riesgo recurrentes; o (c) efectos acumulativos de adversidad continua.	La falta de hogar confiere alto riesgo acumulativo a la salud y desarrollo debido a una acumulación de riesgos y experiencias adversas, como inseguridad alimentaria, inestabilidad residencial, barrios inseguros, movilidad escolar y deserción, atención médica deficiente, y desempleo.
FACTOR DE RIESGO	Una característica medible en un grupo de individuos o su contexto que predice un resultado negativo en un criterio de resultado específico.	Nacimiento prematuro; divorcio parental; falta de hogar; enfermedad mental parental; agresión sexual…
VULNERABILIDAD	Susceptibilidad individual (o del sistema) a resultados indeseables; la disposición en modelos de disposición-estrés de psicopatología.	Una función inmune comprometida aumenta la susceptibilidad a enfermedades infecciosas; un niño ansioso encuentra desafiantes las transiciones escolares; un niño abusado en casa tiene dificultades negociando conflictos con pares.

Término	Definición	Ejemplos
RIESGO PROXIMAL	Factores de riesgo experimentados directamente por el niño.	Presenciar violencia; asociarse con pares delincuentes; experimentar ciberacoso.
RIESGO DISTAL	Riesgo que surge del contexto ecológico del niño, pero mediado a través de procesos más proximales.	Alta tasa de crimen comunitario; atención médica inaccesible; recesión económica; racismo estructural.
RECURSO, COMPENSATORIO, O FACTOR PROMOTOR	Un atributo medible del individuo, familia, o contexto más amplio que predice un resultado positivo o deseable independientemente del nivel de riesgo.	Fuertes habilidades cognitivas; crianza competente; escuelas efectivas; alto estatus socioeconómico.
FACTOR PROTECTOR	Un predictor de mejores resultados particularmente en situaciones de riesgo o adversidad.	Bolsas de aire en automóviles, cascos, servicios 112, cuidado intensivo neonatal, seguro de salud, vacunas…
PROTECCIÓN ACUMULATIVA	La presencia de múltiples factores protectores en la vida de un individuo.	Un niño en un barrio pobre o violento tiene padres que lo apoyan, un hogar seguro, asiste a una buena escuela, se ofrece como tutor escolar, y tiene amigos prosociales.
TAREAS DEL DESARROLLO	Hitos psicosociales, puntos de referencia, o logros esperados de las personas por edad en un contexto histórico o cultural dado, sirviendo a menudo como criterios para juzgar qué tan bien le está yendo a una persona en la vida.	Caminar, hablar, aprender a leer, desarrollar amistades, seguir reglas, graduarse de la escuela secundaria, cuidar a los propios hijos…
COMPETENCIA PSICOSOCIAL	Efectividad en o capacidad para usar recursos personales y contextuales para lograr tareas del desarrollo apropiadas para la edad	El compromiso activo de la habilidad intelectual y relaciones positivas con maestros resultan en éxito escolar

5.2.- Segunda oleada: procesos de resiliencia (1990s-2000s)

La segunda oleada de estudios e investigaciones sobre la resiliencia estableció los fundamentos teóricos y metodológicos que permitieron:

- El desarrollo de intervenciones basadas en la evidencia.
- La comprensión de la resiliencia como proceso desarrollable.
- La identificación de mecanismos específicos de protección.
- La base para la tercera oleada centrada en intervención y promoción

Los hallazgos de la primera oleada de estudios sobre resiliencia revelaron algo fundamental: muchos factores que promueven el desarrollo saludable funcionan tanto en contextos de alto riesgo como en condiciones normales. Esto apuntó hacia la existencia de sistemas adaptativos universales que

no solo sostienen el desarrollo humano, sino que también facilitan la recuperación ante la adversidad (Masten, 2001; 2007). Estos sistemas adaptativos fundamentales incluyen (Masten et. al, 2023):

- Vínculos afectivos: capacidad de formar relaciones de apego seguras.
- Desarrollo moral: construcción de marcos éticos para la acción.
- Sistemas de significado: creencias que otorgan propósito y sentido a la existencia.
- Autorregulación: mecanismos para gestionar emociones, activación y comportamiento.
- Sistemas motivacionales: impulsos hacia el dominio y la competencia.
- Procesamiento neurológico: sistemas neurocomportamentales y de procesamiento de información.
- Sistemas adaptativos del contexto sociocultural más amplio: redes familiares extendidas, comunidades religiosas y otras estructuras sociales que proporcionan ventajas adaptativas.

La característica distintiva de estos sistemas es su versatilidad: responden eficazmente tanto a desafíos evolutivos esperados como a crisis inesperadas. Esta comprensión tiene implicaciones cruciales: si los principales obstáculos para el desarrollo infantil son factores que debilitan estos sistemas protectores básicos, entonces la capacidad de recuperación y resiliencia de los niños dependerá fundamentalmente de restaurar y fortalecer estos mismos sistemas.

En esencia, la resiliencia no es una cualidad excepcional, sino el resultado del funcionamiento adecuado de sistemas adaptativos ordinarios, pero fundamentales. En consecuencia, lo que comenzó como una búsqueda para entender lo extraordinario, puso de manifiesto el poder de lo ordinario. La resiliencia no proviene de cualidades raras y especiales, sino de la magia cotidiana de recursos humanos ordinarios y normativos en las mentes, cerebros y cuerpos de los niños, en sus familias y relaciones, y en sus comunidades (Masten, 2001).

Esto tiene implicaciones profundas para promover competencia y capital humano en los individuos y en la sociedad. Incluso, los más básicos de los sistemas adaptativos humanos no son invulnerables y requieren cuidado. Con demasiada frecuencia, los niños que lidian con las mayores adversidades no tienen las protecciones proporcionadas por recursos básicos ni las oportunidades y experiencias que nutren el desarrollo de sistemas adaptativos.

Esta segunda oleada de las investigaciones y estudios sobre la resiliencia y pensamiento sistémico comenzó a influir en la teoría general del desarrollo, así como en la teoría de la resiliencia y la psicopatología del desarrollo, produciendo modelos más dinámicos del cambio y prestando mucha más atención a la interacción de múltiples sistemas en el desarrollo. Inicialmente, este cambio profundo en las ciencias del desarrollo llevó a un mayor énfasis en el papel de las relaciones y sistemas más allá de la familia e intentó considerar e integrar procesos biológicos, sociales y culturales en modelos y estudios de resiliencia. El enfoque de muchos estudios estuvo en los procesos que pueden conducir a la resiliencia. Los estudios intentaron explorar procesos moderadores que explicarían efectos protectores que parecen funcionar solo para algunas personas bajo ciertas condiciones, así como procesos mediadores que explican cómo el riesgo o la protección realmente funcionan para socavar o mejorar la adaptación. (Masten et. al., 2023).

Este enfoque ecológico y transaccional de sistemas para entender la resiliencia marcó un cambio trascendental desde el enfoque tradicional centrado en el individuo hacia un enfoque más amplio que abarca redes relacionales familiares. Los resultados del desarrollo desde esta perspectiva resultan de patrones complejos de interacción y transacción. Los estudios de investigación de la segunda oleada incorporaron técnicas y estrategias de diseño y análisis que permitieron la detección de tales influencias multinivel. Este enfoque dinámico enfatizó la necesidad de formular diferentes preguntas de

investigación para entender el proceso de adaptación positiva o negativa después del estrés. En lugar de hacer preguntas sobre por qué un niño es resiliente, se hicieron preguntas sobre conexiones bidireccionales entre el niño y su contexto. Estas relaciones e interacciones niño-contexto se convierten en el foco de estudio. Este enfoque fomentó diseños de investigación que reflejaron más adecuadamente las diferencias individuales en las vías de desarrollo y la variación contextual dentro de familias, comunidades, sociedades, culturas y períodos históricos (Masten et. al., 2023).

Para estas autoras, hay consecuencias potencialmente dañinas si se considera la resiliencia como un rasgo exclusivamente individual. La principal de estas consecuencias es la tendencia a ver a aquellos niños que no se adaptan exitosamente como carentes de las cualidades correctas y como personalmente culpables por no ser capaces de superar los obstáculos que han enfrentado. Este enfoque minimiza los abrumadores estresores sociales y adversidades crónicas que muchos niños enfrentan y también subestima el papel extenso del contexto en la resiliencia individual. Porque la adaptación está incrustada dentro de un contexto de múltiples sistemas de interacciones, incluyendo la familia, escuela, vecindario, comunidad y cultura, la resiliencia de un niño depende de otras personas y múltiples sistemas de influencia.

Los procesos que fomentan la resiliencia o vulnerabilidad necesitan ser entendidos dentro de este contexto global y complejo. Los niños que no "lo logran", a menudo, carecen del apoyo básico, protección y respeto necesarios para el desarrollo exitoso, mientras que los niños que tienen éxito típicamente tienen suficiente apoyo externo para continuar adelante. Las mismas fuerzas que pueden restringir el desarrollo del niño —pobreza, discriminación, falta de oportunidades, cuidado médico inadecuado, o exposición a violencia— también, a menudo, impactan y restringen a toda la familia. Las familias económicamente empobrecidas, o padres devastados por sus propias luchas con el alcoholismo, la adicción a drogas o enfermedad mental, a menudo están mal equipados para proporcionar los recursos necesarios y protecciones básicas que sus niños necesitan. Todos los individuos necesitan el apoyo y asistencia de la sociedad en la que viven. El grado de éxito que uno tiene en superar estos obstáculos es una combinación compleja de fortalezas y vulnerabilidades personales, así como transacciones continuas con las redes familiares y comunitarias (Masten et. al., 2023).

Siguiendo el extraordinario estudio de estas autoras sobre la evolución del constructo de la resiliencia (Masten et. al., 2023), otro componente crítico fundamental para entender los procesos en la resiliencia es el papel de la cultura. Así como la evolución biológica ha equipado a los individuos humanos con muchos sistemas adaptativos, la evolución cultural ha producido una multitud de sistemas protectores. Los factores protectores, a menudo, tienen raíces en la cultura. Las tradiciones culturales, rituales y ceremonias religiosas, y servicios de apoyo comunitario, indudablemente, proporcionan una amplia variedad de funciones protectoras, aunque estas no han sido estudiadas tan extensivamente en la investigación sobre resiliencia. Además, puede haber tradiciones, creencias o sistemas de apoyo culturalmente específicos que funcionan para proteger individuos, familias y funcionamiento comunitario en el contexto de adversidad dentro de esas culturas. Ceremonias específicas de sanación, bendición o purificación, como aquellas encontradas entre las culturas tribales indígenas americanas, así como en muchas culturas y religiones alrededor del mundo, pueden realmente servir para contrarrestar o mejorar el impacto de experiencias devastadoras entre personas en una cultura. Similarmente, entre grupos minoritarios en la sociedad, factores como la fortaleza de la identidad étnica, competencia y bienestar emocional al relacionarse con miembros de diferentes grupos, y socialización racial son particularmente importantes al lidiar con desafíos que surgen debido a experiencias de opresión y discriminación dentro del contexto en el que viven.

Mientras que algunos de los factores y procesos que han sido identificados como fomentadores de resiliencia se enfocan en el funcionamiento individual (como buenas habilidades cognitivas, sensibilidad socioemocional, capacidad para autorregularse), la forma y función de estos procesos pueden estar culturalmente influenciados o pueden interactuar con demandas y expectativas culturales de maneras que están pobremente entendidas. Además, muchos otros factores han sido identificados dentro de la red colectiva de la familia y la comunidad.

Todo ello, nos inclina a pensar que el aprendizaje y el desarrollo de la resiliencia tanto en niños, jóvenes, adultos, trabajadores y profesionales está fuertemente ligado e influido por las condiciones económicas, sociales, culturales y materiales de existencia de cada individuo y de cada grupo. La resiliencia es por tanto una adaptación constructiva y creativa a los contextos sociales en los que los individuos viven y se desenvuelven. En este sentido, podríamos decir que el aprendizaje y el desarrollo de la resiliencia exige de cambios y transformaciones en los contextos sociales, culturales, económicos y políticos, lo que en otras palabras significa a nuestro juicio decir también, que el proceso de construcción de la resiliencia en individuos y grupos, al igual que sucede con la Educación como ya nos dijera Paulo Freire, es, sin duda alguna, de naturaleza política (Freire, 1990). Es obvio, pues, que, en sociedades asoladas por el hambre, la desnutrición, la violencia, las guerras, la represión o el genocidio, como sucede en la actualidad con Gaza y el pueblo palestino, muy difícilmente puede darse la emergencia de procesos de resiliencia ante la magnitud de la violencia y la impunidad de esta.

Por último, en cuanto autores e investigadores de esta segunda oleada de estudios sobre la resiliencia, destacan, a nuestro juicio, los que señalamos a continuación:

5.2.1.- Suniya S. Luthar (1958-2023)

Suniya S. Luthar (1958-2023) fue una distinguida psicóloga clínica del desarrollo y académica de renombre internacional en investigación sobre la resiliencia. Su carrera se centró en comprender los procesos de resiliencia entre diversos grupos de riesgo y en aplicar conocimientos en prevención. Estuvo profundamente comprometida con el desarrollo de intervenciones basadas en la comunidad y deja un rico cuerpo de publicaciones científicas. Fue una escritora prolífica, con contribuciones científicas innovadoras. Su artículo de 2000, en coautoría sobre cuestiones conceptuales en resiliencia (Luthar et. al., 2000), es el ~~artículo~~ más referenciado en el área. En la década de 1990, publicó una serie de estudios, incluida su tesis doctoral, sobre jóvenes y familias en situación de pobreza. A fines de la década de 1990, descubrió riesgos y problemas únicos entre los adolescentes de comunidades ricas. Esto condujo a un rico programa de investigación que culminó en menciones, por parte de las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina y de los principales medios de comunicación, de que los jóvenes en comunidades de alto rendimiento son también un "grupo de riesgo"[31].

En el famoso artículo "*The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*" (Luthar et. al., 2000) se presenta una evaluación crítica exhaustiva del concepto de resiliencia, que es definido como el mantenimiento de una adaptación positiva por parte de individuos, a pesar de experimentar adversidades significativas. Los autores definen la resiliencia como un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de adversidad significativa. Esto implica dos condiciones críticas: 1) Exposición a amenazas significativas o adversidad severa y 2) logro de adaptación positiva, a pesar de los obstáculos importantes al proceso de desarrollo.

Las aportaciones más importantes de Suniya Luthar, Dante Cicchetti y Bronwyn Becker, en el artículo referenciado (Luthar et. al., 2000), son las siguientes:

1. Clasificación más precisa para los factores protectores:

En sus trabajos, Luthar y sus colaboradores (Luthar et. al., 2000) identifican diferentes niveles de influencia y categorías de factores protectores que agrupan en tres niveles principales, desde los cuales, pueden operar los factores protectores y de vulnerabilidad: individual, familiar y comunitario.

De entre los factores individuales se encuentran el locus de control interno; las habilidades sociales; el desarrollo del ego y la autorregulación emocional.

[31] Fuente: **In Memoriam: Suniya Luthar**. Authentic Connection. Disponible en: <In Memoriam: Suniya Luthar> Acceso: 9 ago. 2025.

Entre los factores familiares están el cuidado emocionalmente receptivo en contraste con la disciplina inconsistente o severa; la relación positiva con al menos un adulto; el bajo conflicto parental y el apoyo familiar incondicional.

Entre los factores protectores comunitarios están las relaciones de apoyo con adultos en la escuela; la participación en escuelas activas, participativas y efectivas; vecindarios seguros y conexiones con adultos competentes y prosociales en la comunidad más amplia.

En suma, la investigación de Luthar se ha centrado más en comprender los procesos subyacentes de cómo funcionan estos factores protectores que en crear taxonomías rígidas, lo cual es coherente con su enfoque sistémico y complejo de la resiliencia.

2. Naturaleza multidimensional de la resiliencia

Los niños pueden mostrar resiliencia en algunos dominios, mientras luchan en otros. En sus investigaciones, se evidenció que el 67% de niños maltratados mostraron resiliencia académica y solamente el 21% manifestó resiliencia en competencia social.

3. Críticas al concepto de resiliencia

Estas autoras señalan que tanto el término como el concepto de resiliencia tiene ambigüedades, en el sentido del uso inconsistente de conceptos sobre factores protectores y de vulnerabilidad. Señalan también la inestabilidad del fenómeno, en el sentido de que la resiliencia puede fluctuar en el tiempo. Por tanto, se trata de un proceso dinámico y no de un estado fijo. A su vez, el comportamiento resiliente es tanto diverso como variable dada la heterogeneidad en competencias entre los niños o los adultos resilientes. De igual modo, cuestionan la validez científica del concepto en cuanto que se pueden realizar cuestionamientos de este en base a criterios científicos (Piña, 2015; Fusaro, 2024).

Para contrarrestar y superar estas limitaciones, Luthar y sus colaboradores plantean la necesidad de:

- Precisión conceptual utilizando el término resiliencia para procesos de desarrollo especificando con criterios claros la adversidad y las competencias. Al mismo tiempo, aconsejan evitar generalizaciones excesivas.

- Desarrollar nuevas metodologías que contengan y tomen en consideración los estudios longitudinales, con el fin de comprender la naturaleza dinámica de la resiliencia, así como los enfoques multi e interdisciplinares que integren factores biológicos. En el mismo sentido, se proponen análisis orientados tanto a personas como a variables, cambiando del tradicional enfoque descriptivo a la comprensión de los mecanismos de los procesos resilientes.

- Realizar estudios de prevención como experimentos naturales intentando aprovechar las transiciones del desarrollo, diseñando propuestas o modelos de intervención basados en los hallazgos evidenciados.

5.2.2.- Ann S. Masten

Ann S. Masten nació el 27 de enero de 1951 y desarrolló, desde bien temprano, una perspectiva única sobre la adaptación humana. Obtuvo el título de Licenciatura en Artes *cum laude* en Psicología e inglés en el *Smith College*, en 1973 (Northampton, Massachusetts, EU), completando su formación doctoral, en la Universidad de Minnesota, en psicología clínica y realizando una pasantía en UCLA (Universidad de California. Los Ángeles. EU) Obtuvo su doctorado en Psicología Clínica, en 1982, en la Universidad de Minnesota.[32]

[32] Fuente: **Ann S. Masten.** Wikipedia. Disponible en: <Ann S. Masten - Wikipedia> Acceso: 10 ago. 2025.

Su vocación investigadora se definió cuando, inspirada por la investigación de Norman Garmezy sobre resiliencia, dejó su trabajo en el Instituto Nacional de Salud, en 1976, para colaborar con Garmezy, en la Universidad de Minnesota. En 1986, se unió a la facultad del Instituto de Desarrollo Infantil, de la Universidad de Minnesota, sirviendo como directora del departamento de 1999 a 2005.

El concepto más influyente de Masten es la "magia ordinaria" (*ordinary magic*), proponiendo que la resiliencia surge de procesos adaptativos normales, en lugar de extraordinarios. Después de varios años de investigación, Masten concluyó que los motores poderosos para la resiliencia, los sistemas más protectores, son completamente ordinarios y comunes. En su libro "*Ordinary Magic: Resilience Processes in Development*" (2014), proporciona una perspectiva optimista sobre la resiliencia natural de los niños y su capacidad para adaptarse a nuevas experiencias y circunstancias desafiantes. La segunda edición de 2025 es una obra totalmente actualizada, con avances clave en teoría, métodos e investigación. En ella se presenta un marco conceptual ampliado y una perspectiva más global sobre las amenazas al desarrollo humano, incluyendo el cambio climático, la guerra, la pobreza, la injusticia racial y las pandemias. La experta pionera en resiliencia Ann S. Masten ilumina los procesos ordinarios, pero poderosos, que permiten que muchos niños expuestos al trauma y la adversidad sobrevivan, se adapten e incluso prosperen. El libro rastrea los sistemas adaptativos fundamentales que han evolucionado y funcionan sinérgicamente a nivel neurobiológico, psicológico, social, comunitario y cultural. Utilizando una variedad de ejemplos de casos para ilustrar conceptos complejos, Masten proporciona un marco de resiliencia convincente para promover el desarrollo positivo en niños en riesgo. En este sentido, sus nuevas aportaciones se centran en:

- Avances en neurobiología, hallazgos y ejemplos más internacionales (incluidos los no occidentales), nuevas discusiones sobre el desarrollo de la identidad cultural, investigación de intervención actualizada.

- Mayor enfoque en las interacciones de múltiples sistemas, incluidas las familias, las escuelas, la cultura y las comunidades, para apoyar la resiliencia de los niños.

- Mayor atención al impacto de la desigualdad estructural, la pobreza y el trauma intergeneracional.

- Cobertura de amenazas que surgen rápidamente: los riesgos que representan para los niños los desastres multisistémicos en cascada, como la pandemia de COVID-19.

Para Masten, las características básicas para la resiliencia incluyen: cuidadores y familias que velan por ti, un cerebro humano en buen funcionamiento, un cerebro humano que ha aprendido a través de interacciones y entrenamiento con muchas personas que se preocupan, padres y maestros que alientan a los niños a prestar atención, resolver problemas y controlar el comportamiento.

Estudios recientes han propuesto una "lista corta", multisistémica, integrada de factores de resiliencia que incluye las relaciones cercanas, el soporte social, la cohesión, la autorregulación, el afrontamiento activo, la esperanza, el optimismo, la motivación para la adaptación, la visión positiva personal, familiar o grupal, los hábitos positivos, y los rituales.

Garmezy, Masten y Tellegen (1984) presentaron un enfoque de tres modelos para la resistencia al estrés en un marco de regresión multivariada: los modelos compensatorios, de desafío y de factores protectores. Estos modelos proporcionaron líneas de investigación fundamentales para entender cómo los factores protectores operan en contextos de adversidad.

En las últimas décadas, se ha producido un cambio importante en las definiciones del término resiliencia, marcadas por la perspectiva de los sistemas complejos. Estas conciben a la resiliencia como un fenómeno dinámico, adaptativo y evolutivo. Masten y colaboradores definen la resiliencia como la capacidad de un sistema dinámico para adaptarse con éxito, a través de un proceso multisistémico a los desafíos que amenazan el funcionamiento, supervivencia o el desarrollo del sistema.

5.2.3.- Stefan Vanistendael

Otra de las grandes aportaciones de este periodo de la segunda oleada de estudios sobre la resiliencia es la representada por el sociólogo y demógrafo belga Stefan Vanistendael, reconocido mundialmente por sus trabajos sobre la resiliencia en la infancia. En particular, ha desarrollado varios estudios sobre la relación entre la resiliencia y los derechos de los niños, la espiritualidad y el sentido del humor. El producto de sus estudios se ha difundido a través de seminarios y cursos de formación en más de 20 países.

Vanistendael es reconocido mundialmente por ser el creador del famoso método práctico para la promoción de la resiliencia denominado "*La casita*" (Vanistendael, 2018) que, si bien estuvo pensado para promover la resiliencia en niños, puede aplicarse también a adultos y profesionales. Este método nació en Santiago de Chile durante uno de los cursos de formación que Vanistendael desarrolló en este país, en el año 2000, dirigido a educadores, psicólogos y trabajadores sociales y que, en años posteriores, se extendieron a diversos países. Básicamente consiste en partir de una metáfora sobre los factores de protección de la resiliencia, factores que se comparan con las habitaciones de una casa. Para llegar a este modelo-herramienta, Vanistendael se pregunta:

> *«… ¿Cómo representar de manera sencilla y comprensible algunos factores de resiliencia, no como entidades aisladas, ni tampoco como un checklist automático, sino como un conjunto humano, coherente y flexible, necesario para una acción sobre el terreno? La solución era simple, ¡una vez que la encontramos! Cada factor de resiliencia se representa por una habitación de la casita, la cual simboliza la coherencia del conjunto de estos factores. Tal representación tiene otra ventaja: la arquitectura de la casita y la ubicación de las habitaciones también permite introducir cierto orden de prioridad en los factores de resiliencia, pero de manera flexible y abierta a los cambios, dependiendo de las realidades sobre el terreno. Por ejemplo, si la aceptación fundamental de la persona se encuentra en los cimientos de la casa, se representa la autoestima por una habitación más pequeña en la primera planta…»* (Vanistendael, 2018, p. 20).

Este modelo de comprensión y desarrollo de la resiliencia, mediante el conocimiento personal de los factores de protección, no es únicamente una representación metafórica, sino, sobre todo, una herramienta que puede ser utilizada de diferentes maneras y contenidos. Así, por ejemplo, La Casita se ha utilizado para:

> *«…estructurar conversaciones individuales, terapéuticas, exploratorias o de otro tipo. Para formar al personal médico, como un método entre otros, para centrar mejor sus entrevistas con los pacientes, acerca de sus propios recursos y la construcción de su vida, y no exclusivamente en los aspectos médicos de su enfermedad. Para expresar de forma concreta una filosofía de funcionamiento institucional en las escuelas, involucrando al conjunto del personal, los niños y los padres, en la medida de lo posible. Para reflexionar sobre las actividades potenciales de un proyecto para niños en situación de calle e introducir actividades en los ámbitos de "descubrimiento de sentido" y "humor constructivo". Como reflexión e inspiración para actuar frente al desafío de la anorexia de algunos jóvenes. Como base de intercambios con un grupo de personas mayores en departamentos de geriatría. Como apoyo a la reflexión sobre las realidades del trabajo social. Como apoyo a una formación sobre la resiliencia…»* (Vanistendael, 2018, p. 21).

Para poner en práctica este modelo-herramienta de "La casita", Vanistendael plantea una primera etapa en la que hay que tomar conciencia de las habitaciones:

> *«…Una primera etapa consiste en tomar conciencia de las habitaciones de la casita, o sea, de posibles ámbitos de intervención para apoyar la resiliencia en una situación determinada. Dibujar un esquema de la casita puede ayudar al principio; pero, al final, mejor vale volver a dibujar esta casita de acuerdo con las experiencias que las personas involucradas han experimentado…»* (Vanistendael, 2018, p. 57).

En una segunda etapa, se trata de especificar de forma concreta los diferentes factores de protección de la resiliencia:

> *«…En una segunda etapa, hay que especificar, a menudo caso por caso, lo que podemos hacer en cada habitación, para concretar los diferentes factores de resiliencia que se han elegido en el modelo. Por decirlo así, hay que "colocar los muebles" en la casa. En esta segunda etapa establecemos, por una parte, el vínculo entre las generalidades de las habitaciones de la casita y, por la otra, las situaciones concretas y a veces singulares que se enfrentan sobre el terreno…»* (Vanistendael, 2018, p. 58).

En definitiva, este modelo permite:

> *«…Diagnosticar problemas y recursos en cada ámbito señalado (es decir, en cada habitación). Al llamar nuestra atención sobre los recursos, el modelo puede facilitar la repuesta a un desafío que puede parecer simple, pero que, en la práctica, puede resultar extremadamente difícil; por ejemplo, cambiar nuestra mirada sobre la realidad, rechazar el hecho de reducir una persona a sus problemas y buscar de manera activa sus recursos y su potencial…»* (Vanistendael, 2018, p. 63).

Los ámbitos de intervención sobre los factores que favorecen la resiliencia son las habitaciones, la estructura y en el entorno de "La casita", es decir:

1. SUELO. Necesidades materiales básicas (alimentación, sueño, vivienda).
2. CIMIENTOS. Las relaciones fundamentales (aceptación incondicional, redes informales).
3. PLANTA BAJA. Descubrimiento de sentido y coherencia (el corazón del modelo).
4. PRIMERA PLANTA. Desarrollo personal (autoestima, competencias, humor constructivo).
5. BUHARDILLA: Otras experiencias por descubrir (potencial futuro).

Los elementos clave de este modelo parten de consideraciones como las siguientes:

- Cada habitación representa un factor de protección específico.
- Los elementos interactúan entre sí de manera dinámica.
- Se puede adaptar según contextos y necesidades.
- Incluye tanto aspectos materiales como relacionales y espirituales.
- Proporciona preguntas orientadoras para cada ámbito.
- Permite establecer normas de convivencia prácticas.

Además, se añaden elementos adicionales importantes:

- Los rituales y la belleza como factores de sentido.
- El perdón como proceso transformador.

Se trata, pues, de un modelo que busca el equilibrio entre factores de riesgo y factores protección, reconociendo que la resiliencia se construye desde múltiples dimensiones de la experiencia humana, desde las necesidades más básicas hasta las aspiraciones más elevadas.

5.2.4.- Boris Cyrulnik

Boris Cyrulnik nació en Burdeos (Francia), en el año de ~~durante~~ 1937, siendo hijo de inmigrantes judíos procedentes de Polonia. Su progenitor, dedicado al oficio de la ebanistería, tomó la decisión de incorporarse a las fuerzas legionarias siguiendo el ejemplo de numerosos judíos europeos de la época. Tras sufrir heridas de guerra, fue capturado en 1942 y enviado al campo de exterminio de Auschwitz, destino que también alcanzaría a su cónyuge —miembro activo de la resistencia francesa— doce meses después. La última vez que Boris pudo ver a su padre fue en 1942, en las instalaciones del campo de Mérignac, después de tres años de ausencia iniciada con su marcha al combate en 1939. La mayor parte de su círculo familiar, igualmente involucrado en actividades de resistencia, pereció durante la contienda (Cyrulnik, 2009b).

El primer acontecimiento traumático de su vida ocurrió en julio de 1942, cuando apenas contaba cinco años. Su madre, anticipando su inminente captura, lo entregó a los servicios de protección infantil, dejándolo en completa orfandad. Durante este período, experimentó múltiples hogares sustitutos, incluyendo una estancia en el ambiente rural de Pondaurat, junto a otros menores en situación similar.

En 1943, Marguerite Farges, una educadora, decidió acogerlo y retirarlo del sistema de asistencia social. Sin embargo, las circunstancias la obligaron a trasladar la responsabilidad de Boris a su propia madre, residente en Burdeos, quien lo mantuvo oculto durante aproximadamente un año. Esta protección culminó el 10 de enero de 1944, cuando fue arrestada tras una delación. Aunque fue trasladado junto a otros judíos a la sinagoga local, Boris logró evadirse mediante el ocultamiento y posteriormente desaparecer con la ayuda cómplice de una profesional de enfermería. Este patrón de escape se repetiría en múltiples ocasiones, salvándolo del arresto, la deportación y la muerte, gracias a una capacidad innata de resistencia y no sometimiento que el propio Cyrulnik reconoce actualmente en menores que enfrentan circunstancias extremas similares.

Tanto en su niñez como siendo adulto, Boris desarrolló el uso del humor, la ironía y la sátira como mecanismos para evitar que los recuerdos dolorosos interfirieran con su conciencia plena. Con una sonrisa característica, reconoce: "*La ayuda que recibí se debía en gran medida a mi constante actitud bromista*". En su reconocida obra sobre la resiliencia "*Los patitos feos*" (2002), Cyrulnik explica cómo determinados menores "*forzados hacia procesos de transformación personal*" logran recuperarse porque, al carecer de figuras parentales, generan en otros individuos el impulso natural de brindarles apoyo. De esta manera, las experiencias traumáticas de los primeros años de vida, aunque potencialmente devastadoras, pueden también activar mecanismos de supervivencia que forman parte de nuestro patrimonio genético ancestral (Cyrulnik, 2009b).

La biografía de Cyrulnik ilustra, paradigmáticamente, cómo las experiencias adversas extremas en la infancia pueden, paradójicamente, generar recursos adaptativos extraordinarios. Su supervivencia durante la persecución nazi no solo dependió de factores externos favorables, sino también de una capacidad innata para la resistencia psicológica que, posteriormente, se convertiría en el fundamento de sus teorías sobre la resiliencia humana. El desarrollo de estrategias humorísticas y relacionales para gestionar el trauma ejemplifica los procesos de transformación que describe en su obra teórica, donde demuestra que la adversidad extrema puede activar potenciales humanos latentes orientados hacia la supervivencia y la recuperación.

Boris Cyrulnik, finalmente, se convirtió en un neuropsiquiatra, psicoanalista y etólogo, que es considerado mundialmente uno de los principales teóricos de la resiliencia en Europa. Su interés por la resiliencia surge precisamente de su propia experiencia traumática durante la Segunda Guerra Mundial.

5.2.4.1.- Aportaciones conceptuales

Boris Cyrulnik pertenece claramente a la segunda oleada del desarrollo del constructo de resiliencia, caracterizada por el enfoque centrado en los procesos y mecanismos subyacentes. Las contribuciones de Cyrulnik se sitúan en esta segunda etapa por varias razones fundamentales:

- Enfoque procesual y dinámico. Cyrulnik conceptualiza la resiliencia como un proceso dinámico de construcción narrativa y reconstrucción del sentido, alejándose de la visión estática de la primera oleada que la entendía como un rasgo individual fijo.

- Integración multidimensional. Su trabajo integra perspectivas neurobiológicas, psicoanalíticas, etológicas y narrativas, característica distintiva de la segunda oleada que busca comprender los mecanismos complejos que operan en múltiples niveles.

- Concepto de "tutores de resiliencia". Introduce la importancia crucial de las figuras significativas y el contexto relacional en los procesos resilientes, superando el individualismo de la primera oleada.

- Dimensión narrativa y simbólica. Su énfasis en la capacidad de "*tejer una narrativa*" coherente sobre la experiencia traumática y en los procesos de simbolización representa una sofisticación teórica propia de esta segunda fase. En este sentido, nos dice:

  > *«…La memoria traumática es muy particular. No es una memoria normal. Transforma, amplifica, minimiza. En lo más profundo de nosotros existe una huella extremadamente precisa —más aún que los archivos— pero después, para hacer coherente el recuerdo, arreglamos el entorno. Tomamos plena conciencia de esto en el caso de un traumatismo. Si hay trauma, es porque lo real es inverosímil, porque los acontecimientos desafían la humanidad…»* (Cyrulnik, 2009b; p. 16)

- Temporalidad compleja. Cyrulnik entiende la resiliencia como un fenómeno que se despliega en el tiempo, con diferentes momentos y procesos, no como una capacidad que se manifiesta de manera uniforme.

Puede decirse que Boris Cyrulnik ha revolucionado la comprensión contemporánea de la resiliencia, transformando radicalmente el paradigma científico desde una visión patológica hacia un modelo de crecimiento postraumático. Su principal aporte reside en demostrar que una infancia infeliz no determina la vida, estableciendo las bases neurobiológicas, psicológicas y sociales que permiten la metamorfosis del dolor en crecimiento.

Esta transformación conceptual surge de una síntesis innovadora entre etología humana[33], psicoanálisis y neurociencias, fundamentada en décadas de investigación empírica y su experiencia personal como superviviente del Holocausto. Cyrulnik ha desarrollado un corpus teórico-práctico que no solo explica los mecanismos de la superación traumática, sino que proporciona herramientas concretas para facilitar estos procesos en contextos educativos, terapéuticos y sociales, influenciando políticas públicas y prácticas profesionales en el mundo hispanohablante y más allá.

5.2.4.2.- Obras

La contribución de Boris Cyrulnik al concepto de resiliencia se articula a través de más de doce obras principales traducidas al español, publicadas principalmente por Gedisa Editorial. Su producción intelectual evidencia una evolución conceptual coherente que parte de fundamentos etológicos para desarrollar una teoría integral de la resiliencia humana.

---

33 La etología humana es la ciencia que estudia el comportamiento humano aplicando los métodos y principios de la etología clásica (estudio del comportamiento animal) a nuestra especie. Se centra en el análisis de los patrones comportamentales universales, los mecanismos innatos de conducta y la base biológica de nuestros comportamientos sociales. Para Cyrulnik, la etología humana es el estudio del comportamiento humano en su medio natural aplicando métodos de observación directa utilizados en etología animal para comprender los patrones comportamentales humanos básicos.

5.2.4.2.1.- LA MARAVILLA DEL DOLOR

De su obra *"La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia"* (2006) puede decirse que transforma radicalmente la comprensión del trauma al mostrar que es posible, no solo sobrevivir, sino transformar creativamente las experiencias más dolorosas en fuentes de crecimiento y sabiduría.

En esta obra Cyrulnik nos dice:

> *«…La desgracia nunca es algo puro, tampoco la felicidad. Pero apenas la convertimos en relato, damos un sentido al sufrimiento y comprendemos, mucho tiempo después, cómo pudimos transformar una desgracia en maravilla, ya que todo hombre herido se ve forzado a la metamorfosis (…) La resiliencia significa la capacidad para triunfar, para vivir y desarrollarse positivamente, de manera socialmente aceptable, a pesar de la fatiga o de la adversidad, que suelen implicar riesgo grave de desenlace (…) La resiliencia se teje con mil determinantes que habrá que analizar, ya que algunos son probablemente más accesibles y eficaces que otros»* (Cyrulnik, 2006, p. 10, 19).

Una de las ideas más profundas de Cyrulnik, en esta obra, es que «…el precio de la resiliencia es el oxímoron…» (Cyrulnik, 2006, p. 20). Esta figura retórica expresa la contradicción interna del resiliente: «*…Es así como la gangrena y la belleza, el estiércol y la flor, se encuentran reunidos en el momento de la adaptación al estruendo…*» (Cyrulnik, 2006, p. 21-22).

En esta obra, Cyrulnik identifica varios mecanismos característicos de las personas resilientes:

- La Sublimación: «*…Cuando la fuerza de vivir es orientada hacia actividades socialmente valorizadas como las actividades artísticas, intelectuales o morales…*» (Cyrulnik, 2006, p. 86).

- El Humor: «*…El humor, en fin, que de un solo trazo metamorfosea una situación, transforma una pesada tragedia en ligera euforia…*» (Cyrulnik, 2006, p. 12).

- La Creatividad: «*…La creatividad vendría a ser hija del sufrimiento. Lo cual no quiere decir que el sufrimiento sea madre de todas las creatividades…*» (Cyrulnik, 2006, p. 184).

- La Necesidad de expresión: «*…Si no testimonia, traicionará. Pero sólo puede decirlo según los criterios de expresión impuestos por la cultura (…) Hablo para no seguir siendo un extranjero para mí mismo, pero apenas hablo, cambio mi imagen en el espíritu de los demás…*» (Cyrulnik, 2006, p. 139, 177).

- El Poder transformador de la palabra: «*…El efecto-mariposa de la palabra se agrega a la identidad narrativa para forzarnos al relato (…) Una vez que se ha confiado el secreto y que tratamos de comprender el sufrimiento, ya no somos los mismos, nos hemos metamorfoseado…*» (Cyrulnik, 2006, p. 154, 178).

- El papel cultural y social: «*…Nos equivocamos de enfermedad. No es tanto en el herido en quien hay que influir con el fin de que sufra menos, es, sobre todo, en la cultura (…) Para que el herido cese de sufrir, para que el amputado vuelva a caminar y que su entorno no siga sintiendo la angustia venida del más allá, es en la cultura donde hay que influir…*» (Cyrulnik, 2006, p. 179).

En suma, en esta obra Cyrulnik establece que la resiliencia no es invulnerabilidad, sino la capacidad humana de transformar el sufrimiento en crecimiento, el trauma en narrativa sanadora, y la adversidad en sabiduría de vida.

5.2.4.2.2.- LOS PATITOS FEOS

La obra cumbre "*Los patitos feos: La resiliencia - Una infancia infeliz no determina la vida*" (2002) desarrolla su metáfora central basada en el cuento de Andersen, representando cómo las personas heridas pueden metamorfosearse en "*bellos cisnes*". A través de casos célebres como Maria

Callas y Georges Brassens, demuestra que ninguna herida es un destino y que un niño traumatizado puede convertirse en un adulto exitoso, mediante el desarrollo de su "*reserva biopsíquica*".

En esta obra Cyrulnik (2002) define la resiliencia como «*…el arte de navegar en los torrentes…*» (pág. 213). No es una cualidad innata, sino «*…un proceso, un devenir del niño que, a fuerza de actos y de palabras, inscribe su desarrollo en un medio y escribe su historia en una cultura…*» (pág. 214). La obra establece que: «*…No se es más o menos resiliente, como si se poseyera un catálogo de cualidades (…) La resiliencia es un proceso, un devenir…*» (pág. 214).

Cyrulnik (2002) considera que todo trauma provocado por una situación de adversidad severa que produce daño, dolor y sufrimiento en la persona se produce y emerge como en dos momentos: «…Hay que golpear dos veces para conseguir un trauma…» (pág. 23). El primer golpe es el acontecimiento real que provoca el dolor físico o carencia y el segundo golpe es cuando el sujeto representa el acontecimiento y el sufrimiento por haberse visto dañado, humillado o abandonado: «*…El primer golpe, el primero que se encaja en la vida real, provoca el dolor de la herida o el desgarro de la carencia. Y el segundo, sufrido esta vez en la representación de lo real, da paso al sufrimiento de haberse visto humillado, abandonado…*» (pág. 23).

A partir de estas consideraciones, Cyrulnik sostiene que la resiliencia debe trabajarse en tres ámbitos o niveles de intervención:

- Recursos internos: temperamento moldeado en interacciones precoces.
- Estructura de la agresión: significado del trauma en la historia personal.
- Recursos externos: vínculos afectivos, actividades y palabras que la sociedad dispone.

Esta obra de Cyrulnik nos enseña que los "*patitos feos*" pueden transformarse en "*cisnes*", no borrando su pasado doloroso, sino resignificándolo y convirtiéndolo en fuente de fortaleza y capacidad para ayudar a otros.

5.2.4.2.3.- EL MURMULLO DE LOS FANTASMAS

En "*El murmullo de los fantasmas: Volver a la vida después de un trauma*" (2003), Cyrulnik profundiza en la adolescencia como período crítico, analizando cómo los desafíos del primer amor y la aceptación social pueden reactivar antiguas heridas, pero también cómo la resiliencia puede convertirse en un prodigioso antídoto con el apoyo adecuado.

Las ideas centrales que esta obra de Cyrulnik nos ofrece son básicamente las siguientes:

- La resiliencia no es felicidad: «*…No es una receta de felicidad, sino una actitud vital positiva que estimula a reparar daños sufridos, convirtiéndolos, a veces, hasta en obras de arte…*» (Cyrulnik, 2003, p. 1).
- Importancia del vínculo y el sentido: «*…Al término de su existencia, una persona de cada dos habrá conocido un acontecimiento que podríamos calificar de traumático. Una persona de cada diez seguirá sintiéndose mortificada, prisionera de la herida. Las demás, al debatirse, retornarán a la vida gracias a dos palabras: el "vínculo" y el "sentido" …*» (*ibid*.p. 10).
- El trauma como acontecimiento mental: «*…Un golpe hace daño, pero es la representación del golpe lo que causa el trauma (…) No existe por tanto ningún "acontecimiento en sí", ya que un fragmento de lo real puede adquirir un valor destacado en un contexto y resultar trivial en otro…*» (*ibid*.p. 4, 23).
- La necesidad del otro: «…La resiliencia difícilmente puede brotar en la soledad. La confianza y solidaridad de otros ya sean amigos, maestros o tutores, es una de las condiciones para que cualquier ser humano pueda recuperar la confianza en sí mismo y su capacidad de afecto…» (*ibid*.p. 1).

5.2.4.2.4.- DE CUERPO Y ALMA: NEURONAS Y AFECTOS

La evolución teórica de Cyrulnik culmina con "*De cuerpo y alma: Neuronas y afectos - La conquista del bienestar*" (2014), donde establece que la felicidad puede aprenderse y dominarse a pesar de las vulnerabilidades biológicas y ambientales, proporcionando las bases neurocientíficas definitivas de la capacidad resiliente.

En esta obra Cyrulnik define la resiliencia como «…la capacidad del ser humano para sobreponerse a tragedias, períodos de dolor emocional o traumas…» (Cyrulnik, 2014, p. 18). En este sentido, reitera que la resiliencia no es invulnerabilidad, sino la capacidad de retomar el desarrollo después de haber sido herido.

Cyrulnik (2014) explora si existe un "*gen de la resiliencia*" relacionado con el transporte de serotonina: «*…Un gran transportador de serotonina, ese neuromediador que posee un efecto antidepresivo, probablemente sufra menos alteraciones por una carencia del medio. ¿Podemos hablar en este caso de un gen de la resiliencia? …*» (p. 28). Sin embargo, rechaza el determinismo genético simple: «*…La conjunción de los datos genéticos, emocionales y sociales nos impide hablar de un gen de la vulnerabilidad, de un gen del jefe o de un gen de la resiliencia…*» (p. 33)

Otra de las ideas centrales de esta obra de Cyrulnik (2014) es la consideración de la resiliencia como un proceso multifactorial. La resiliencia no depende de una sola causa, sino de múltiples factores: «*…Lo que verdaderamente facilita la recuperación evolutiva resiliente es un encuentro, una transacción afectiva entre lo que el niño es después de la herida y lo que su familia y su cultura disponen a su alrededor…*» (p. 98). En este sentido, también señala que el apego seguro facilita la resiliencia: «*…En caso de desgracia, un apego seguro ofrece grandes probabilidades de resiliencia puesto que, antes de la herida, el pequeño ya adquirió la capacidad de transformar a todo adulto en una buena madre…*» (Cyrulnik, 2014, p. 98).

Considera también Cyrulnik (2014) que el contexto cultural es fundamental para la resiliencia: «*…Una cultura que propone lugares de acción de encuentro y de creatividad limita enormemente la repetición del maltrato…*» (p. 103) sin olvidar que el cerebro puede reorganizarse y compensar déficits a través de otros circuitos.

En conclusión, podemos decir que para Cyrulnik, la resiliencia es un proceso complejo que integra factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales. No es una característica innata ni un destino, sino una capacidad que se desarrolla a través de las interacciones entre el individuo herido y su entorno. La resiliencia requiere haber sido vulnerable, haber sufrido, pero también encontrar los recursos internos y externos para retomar el desarrollo, conservando siempre la memoria de la herida, pero transformándola en una experiencia constructiva.

Obras posteriores como "*Escribí soles de noche: Literatura y resiliencia*" (Cyrulnik, 2020) y "*Psicoterapia de Dios: La fe como resiliencia*" (Cyrulnik, 2018) exploran dimensiones específicas como la escritura y la espiritualidad como tecnologías de superación, consolidando un marco teórico que integra múltiples dimensiones de la experiencia humana.

5.2.4.3.- Fundamentos filosóficos y epistemológicos

El sistema de pensamiento de Cyrulnik se fundamenta en una epistemología integrativa que supera la fragmentación científica tradicional. Como él explica: "*las ciencias son fragmentarias, fragmentan el saber, para progresar en el conocimiento científico es necesaria esta fragmentación [...] Pero en la práctica clínica, la persona que nos consulta viene como un ser en su totalidad*", requiriendo por tanto "*otra epistemología*"[34].

34 Fuente: Entrevista a Boris Cyrulnik. Temas de psicoanálisis. Disponible en: <ENTREVISTA A BORIS CYRULNIK | Temas de Psicoanálisis> Acceso: 12 ago. 2025.

La obra de Cyrulnik demuestra una alineación profunda con las tradiciones fenomenológicas, particularmente en su énfasis en la experiencia vivida y la perspectiva en primera persona sobre el trauma y la recuperación. Siguiendo la fenomenología de Husserl, el enfoque de Cyrulnik incorpora:

- Intencionalidad de la experiencia. Se enfoca en cómo la conciencia siempre se dirige hacia algo, enfatizando cómo los individuos traumatizados construyen significado a partir de sus experiencias, para lo cual es necesario suspenden juicios o poner entre paréntesis nuestras interpretaciones de la realidad externa para centrarse en la experiencia subjetiva de la resiliencia, permitiendo una exploración genuina de cómo los individuos experimentan y superan el trauma.

- La conciencia encarnada, siguiendo el énfasis de Merleau-Ponty, en la experiencia corpórea, integra la conciencia corporal y los procesos sensoriomotores en el desarrollo de la resiliencia. La influencia fenomenológica es evidente en el énfasis de Cyrulnik en la construcción narrativa como central a la resiliencia —el proceso mediante el cual los individuos dan significado a las experiencias traumáticas a través de la narración y la creación de sentido, transformando la experiencia cruda en identidad narrativa coherente.

La obra de Cyrulnik se relaciona también con temas existencialistas, particularmente la autenticidad a través de la adversidad: siguiendo el concepto de Heidegger de la existencia auténtica, el trauma paradójicamente abre posibilidades para una autocomprensión más auténtica. La libertad y responsabilidad enfatiza la agencia individual en la elección de respuestas al trauma, haciéndose eco de la libertad radical de Sartre.

Las confluencias y convergencias entre el pensamiento de Boris Cyrulnik y el existencialismo constituyen un terreno fértil de análisis filosófico y psicológico. Estas son en líneas generales sus posiciones:

- El valor transcendental de la libertad y la responsabilidad. Para Cyrulnik, la persona resiliente es aquella que se hace responsable e interviene decididamente en su propio desarrollo y, en definitiva, en su propio destino, lo cual resuena con el principio existencialista de que la existencia precede a la esencia y de que lo queramos o no, estamos condenados a elegir y decidir.

- Búsqueda de sentido. Cyrulnik coincide también con Víctor Frankl en que todo ser humano posee una capacidad extraordinaria de autodeterminación, incluso y especialmente en situaciones adversas. Autodeterminación que emerge y se desarrolla cuando las personas somos capaces de encontrar un sentido a nuestra vida (Frankl, 1998), algo que Cyrulnik considera esencial en la emergencia y el desarrollo de la resiliencia. Y en el mismo sentido, también tiene semejanzas con Albert Camus.

Cyrulnik desarrolla una antropología del ser humano caracterizada por la alteridad, en la que ninguna persona puede ser ella misma sin el otro (Melillo, 2022). Esta concepción relacional se complementa con una visión del ser humano como constructor narrativo de identidad y ser temporal con capacidad de reescritura biográfica. La resiliencia emerge como expresión de la libertad humana en su capacidad para trascender las circunstancias y experiencias traumáticas.

La investigación ha puesto de manifiesto que los conceptos de resiliencia de Cyrulnik se remontan a tradiciones filosóficas antiguas, particularmente el estoicismo, donde los elementos fundacionales de su teoría se alinean con conceptos estoicos de control e influencia, regulación emocional y ética de la virtud.

Desde la perspectiva psicológica, puede decirse que las aportaciones de Cyrulnik recogen las contribuciones de la Teoría del Apego de Bowlby, a través de su concepto “biología del apego”, integrando el comportamiento de base segura donde las experiencias tempranas de apego crean plantillas neurobiológicas para la regulación del estrés. En suma, Cyrulnik cree que el apego inseguro

que provoca dificultades para confiar en los demás, regular las emociones y enfrentar el estrés, aumenta la vulnerabilidad al trauma y al sufrimiento emocional.

Su aportación sobre los "*Tutores de Resiliencia*" representa la contribución teórica más significativa de Cyrulnik: individuos que facilitan la recuperación psicológica a través de relaciones empáticas y de apoyo. Estos pueden ser implícitos (figuras de apoyo que ocurren naturalmente) o explícitos (profesionales capacitados). Los tutores proporcionan seguridad emocional y validación afectiva, oportunidades para la expresión significativa, creencia en la capacidad de crecimiento de la persona, y protección a través de la relación más que el aislamiento.

5.2.4.4.- Críticas a su obra

A pesar de la popularidad y difusión del trabajo de Boris Cyrulnik en el campo de la resiliencia, diversos investigadores y académicos han planteado críticas sistemáticas a sus aportaciones, principalmente relacionadas con limitaciones metodológicas, conceptuales y empíricas[35].

Los estudios sobre resiliencia de Cyrulnik han sido criticados por su diversidad metodológica que puede llevar a una "mezcla de hallazgos no relacionados", cuestionando si los investigadores están tratando con la misma entidad o con fenómenos fundamentalmente diferentes[36]. Investigadores destacados en el campo han identificado tres pecados mortales de la investigación en resiliencia: ser conceptualmente confuso, empíricamente ligero al no buscar activamente evidencia en un amplio rango de contextos, y metodológicamente deficiente respecto a cómo se mide la resiliencia (Piña, 2015).

Por otro lado, la diversidad en las mediciones ha llevado a algunos académicos a cuestionar si los investigadores de resiliencia están tratando con la misma entidad o con fenómenos fundamentalmente diferentes, dada la ausencia de operacionalización universalmente empleada del concepto[37]. La ambigüedad epistemológica y ontológica alimentada por investigación inconsistente y mal diseñada sobre resiliencia ha contribuido a la confusión en el campo (Piña, 2015).

A las aportaciones de Cyrulnik se les acusa también de imprecisión definitoria en el sentido que la resiliencia se describe más como un criterio, enfoque o ámbito de conocimiento que como un concepto realmente científico como efecto de la falta de articulación entre conocimientos y experiencias acumuladas de diferentes disciplinas.

En igual sentido, algunos críticos argumentan que el concepto de resiliencia puede ser utilizado inadecuadamente para responsabilizar a los individuos de adaptarse a condiciones adversas en lugar de abordar las causas estructurales de los problemas sociales. Existen abundantes críticas sobre que la resiliencia puede estar convirtiéndose en un elemento más de dominación del Norte sobre el Sur para el mantenimiento de la inequidad, lo que quiere decir que no importa la pobreza o las condiciones materiales de existencia objetivamente injustas y que lo que hay que hacer es adaptarse y ser resilientes (Fusaro, 2024).

Se ha argumentado también que diferentes formas de resiliencia individual no son funcionales u óptimas en todos los contextos, especialmente cuando la resiliencia significa adaptarse a ideas de meritocracia en contextos de pobreza crónica. De aquí que la resiliencia tenga realmente limitaciones de aplicación transcultural. Desde perspectivas indígenas se ha criticado que quizás la mayor dificultad con la noción de resiliencia, como respuesta al riesgo o adversidad, es que es demasiado lineal y que se

---

35 Fuente: SOUTHWICK, Steven M. **Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives**. European Journal Psychotraumatology, 2014. Disponible en: <Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives - PMC> Acceso: 12 ago. 2025.

36 Ibid.

37 Ibid.

necesita entender mejor las cosmovisiones aborígenes y mayor participación de investigadores indígenas.

En general, en la literatura académica se señala que existen más evidencias de personas resilientes e intervenciones socioeducativas fundamentadas en la resiliencia que investigaciones contrastadas, sugiriendo que el trabajo de Cyrulnik se basa más en casos ilustrativos que en estudios empíricos rigurosos. Si bien Cyrulnik ha popularizado el concepto, las investigaciones citadas en su trabajo provienen principalmente de otros ~~s~~, lo que sugiere una limitada contribución empírica original del propio Cyrulnik.

5.3.- Tercera Oleada: Intervención y Promoción (2000s-2010s)

Después de dos oleadas de investigación sobre resiliencia, los científicos decidieron poner en práctica lo que habían aprendido. La tercera oleada se enfocó en crear programas reales para ayudar a los niños, especialmente aquellos en situaciones difíciles.

Los investigadores se dieron cuenta de algo importante: la mejor manera de probar si sus teorías sobre resiliencia funcionaban era creando intervenciones y viendo si realmente ayudaban a los niños a desarrollar la resiliencia. Esto significaba diseñar experimentos con grupos de control para probar modelos específicos de cambio.

Esta tercera oleada unió dos campos que antes trabajaban por separado: la ciencia de la prevención y los estudios de resiliencia. Programas famosos como Head Start[38], el Proyecto Perry[39] y FAST Track[40] comenzaron a usar estrategias múltiples para ayudar a los niños tanto a desarrollar sus fortalezas como a evitar problemas.

Cuando se compararon los resultados de estos programas con lo que la investigación de resiliencia había encontrado, hubo una sorpresa: los factores que hacían que los programas funcionaran eran muy similares a los que hacían que algunos niños fueran naturalmente resilientes.

---

38 El programa Head Start, establecido en 1965 como parte de la "Guerra contra la Pobreza" en Estados Unidos, representa un modelo de intervención biopsicosocial que reconoce la complejidad sistémica del desarrollo infantil. El programa se fundamenta en la premisa de que la pobreza constituye un factor de adversidad multidimensional que requiere respuestas integrales. Se fundamenta en el establecimiento de una Educación Preescolar de Calidad; la puesta en marcha de Servicios de Salud Integral; la participación familiar y la creación de conexiones y redes con los Servicios Sociales (Deming, 2009).

39 El Proyecto Perry Preschool (1962-1967) constituye uno de los estudios experimentales más rigurosos en el campo de la intervención temprana. Desarrollado por David Weikart en Ypsilanti, Michigan, el estudio siguió a 123 niños afroamericanos de bajos ingresos durante más de 50 años, proporcionando evidencia excepcional sobre los efectos a largo plazo de la educación preescolar de alta calidad. Se fundamenta en un enfoque de aprendizaje activo basado en la secuencia "planificar-hacer-revisar", así como en el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación promoviendo la iniciativa infantil y la toma de decisiones autónomas. A los 40 años, los participantes en el Perry Preschool mostraron mejoras significativas y relevantes en educación, empleo y mejoras laborales, reducción de delitos violento y mejores indicadores de salud física y mental (Heckman et. al., 2010).

40 El programa FAST Track (Families and Schools Together) está indicado en grupos de niños de alto riesgo. Representa un enfoque de prevención basado en un modelo comprehensivo del desarrollo de problemas de conducta. El programa se fundamenta en la teoría del desarrollo antisocial de Patterson y el modelo transaccional de Sameroff, reconociendo que los problemas de conducta emergen de la interacción compleja entre factores individuales, familiares, escolares y comunitarios. El programa se compone de una Intervención Universal que se aplica en todas las aulas que promueve el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, resolución de problema interpersonales así como el desarrollo de competencias sociales y comunicación efectiva: Igualmente el programa tiene una dimensión de intervención familiar en la que se entrena y ayuda a las familias en principios de aprendizajes social y en la creación de grupos de apoyo familiar con el fin de reducir el aislamiento. También se trabaja sobre los componentes individuales del niño realizando tutorías académicas individualizadas y promoviendo grupos de amistad basados en relaciones positivas. También tiene un componente escolar mediante el que se establecen consultorías con maestros para manejar la conducta en el aula y realizar las modificaciones ambientales necesarias para promover el éxito académico desarrollando planes individualizados de apoy. (Fuente: **The Effects of the Fast Track Preventive Intervention on the Development of Conduct Disorder Across Childhood**. Vol. 82, No. 1, Raising Healthy Children (January/February 2011), pp. 331-345. Disponible en: <The Effects of the Fast Track Preventive Intervention on the Development of Conduct Disorder Across Childhood on JSTOR> Acceso: 10 ago. 2025).

La investigación de resiliencia en este periodo transformó la forma de ayudar a los niños de dos maneras importantes. Primero, cambió la perspectiva. En lugar de enfocarse solo en los problemas y deficiencias de los niños, los programas empezaron a ver también sus fortalezas y recursos. Los riesgos siguieron siendo importantes, pero ahora se prestaba igual atención a lo que funcionaba bien. Y segundo, este enfoque se extendió a muchas áreas: psicología clínica, educación, trabajo social, cuidado médico, y respuesta a desastres. Todos estos campos comenzaron a desarrollar estrategias basadas en fortalezas.

Una de las ideas más importantes de esta oleada es que hay momentos clave en la vida de un niño cuando una intervención puede tener efectos más duraderos y amplios. Es como encontrar ventanas de oportunidad. Por ejemplo:

- Durante transiciones importantes (como empezar la escuela).
- En el período alrededor del nacimiento.
- En momentos de crisis que pueden llevar a cambios positivos en cascada

Estos estudios han confirmado algo fundamental: las relaciones cercanas y de calidad son protectores críticos para los niños. Los niños, cuyos padres funcionan bien durante las dificultades, o que logran movilizar los recursos necesarios para proteger a sus hijos, tienden a salir mejor parados de las adversidades.

En general, los análisis de programas exitosos muestran que comparten ciertas características importantes (Masten et. al., 2023):

- Están basados en teorías sólidas.
- Consideran al niño en todos sus entornos (familia, escuela, comunidad).
- Aprovechan momentos clave del desarrollo.
- Son culturalmente relevantes.
- Duran el tiempo suficiente para crear cambio real.
- Se enfocan en maximizar recursos positivos.
- Reconocen que los niños enfrentan múltiples riesgos.
- Trabajan en construir protección en varias áreas de la vida del niño

El mensaje central es claro: para lograr resultados positivos duraderos, necesitamos enfoques comprensivos que promuevan competencias y construyan protecciones múltiples, reconociendo tanto los riesgos como las fortalezas de cada niño.

De entre los autores y creadores de programas de intervención para el desarrollo de la resiliencia destacan a nuestro juicio los siguientes:

5.3.1.- Karol Louise Kumpfer

Karol Louise Kumpfer es una psicóloga estadounidense que inicialmente comenzó estudios de arquitectura en la Universidad de Utah, entre 1961-1963, pero cambió su trayectoria hacia la psicología. Es profesora emérita de Promoción de la Salud y Educación en la Universidad de Utah, donde desarrolló gran parte de su carrera investigadora y docente. En 1982, puso en marcha el Programa de

Fortalecimiento Familiar gracias a una beca del Instituto Nacional sobre Abuso de Drogas, inicialmente para padres con problemas de abuso de sustancias con hijos de 6 a 11 años[41].

Karol Kumpfer se ha consolidado como una figura central en el desarrollo teórico y aplicado de la resiliencia, particularmente en el ámbito familiar y de prevención de adicciones. Sus contribuciones han transformado la comprensión de los procesos resilientes desde una perspectiva sistémica y ecológica.

Kumpfer desarrolló un modelo que conceptualiza la resiliencia no como un rasgo estático, sino como un proceso dinámico y multifactorial. Su modelo identifica seis componentes interrelacionados que operan en un sistema de retroalimentación continua (Kumpfer, 1999):

1. **Factores de Riesgo Ambientales:** elementos del contexto que incrementan la probabilidad de resultados negativos (pobreza, violencia, desorganización comunitaria).
2. **Factores de Protección Ambientales**: recursos del entorno que mitigan los riesgos (apoyo social, instituciones estables, oportunidades).
3. **Características Personales**: atributos individuales que influyen en la capacidad resiliente (temperamento, habilidades cognitivas, autoeficacia).
4. **Procesos de Resiliencia**: mecanismos adaptativos que median entre los factores de riesgo/protección y los resultados (estrategias de afrontamiento, resolución de problemas, búsqueda de apoyo).
5. **Resultados de Resiliencia**: manifestaciones de adaptación positiva a pesar de la adversidad.
6. **Retroalimentación**: los resultados influyen recursivamente en todos los componentes anteriores.

La propuesta de Kumpfer introduce varias innovaciones significativas:

- **Perspectiva Ecológica**: reconoce múltiples niveles de influencia (individual, familiar, comunitario, cultural).
- **Dinamismo Temporal**: enfatiza que la resiliencia cambia a lo largo del tiempo y las circunstancias.
- **Especificidad Contextual**: los procesos resilientes varían según el tipo de adversidad y el contexto cultural.
- **Transaccionalidad**: los componentes del modelo se influyen mutuamente de manera constante

Kumpfer desarrolló varios Programas de Fortalecimiento Familiar (*Strengthening Families Program -SFP-*) basados en evidencia que operacionalizan su modelo teórico. Así, por ejemplo, el SFP 10-14 está dirigido a familias con preadolescentes, incluyendo:

- Sesiones familiares conjuntas centradas en comunicación y resolución de conflictos.
- Grupos separados para padres (habilidades parentales) e hijos (habilidades sociales y emocionales).
- Componentes de práctica familiar supervisada.

[41] Fuente: **Our Team**. Strengthening Families Program. Disponible en: < Our Team – Strengthening Families Program> Acceso: 10 ago. 2025.

- Seguimiento a largo plazo.

Los programas de Kumpfer se fundamentan en principios derivados de su modelo teórico:

1. Enfoque Familiar Sistémico: trabaja con toda la unidad familiar, no solo con individuos.
2. Prevención Selectiva: dirigido a familias en situación de riesgo específico
3. Desarrollo de Competencias: fortalece habilidades existentes en lugar de solo corregir déficits.
4. Culturalmente Adaptado: incorpora valores y prácticas culturales específicas.
5. Basado en Evidencia: fundamentado en investigación rigurosa sobre factores de riesgo y protección.

5.3.2.- Peter C. Scales

Peter C. Scales es un psicólogo del desarrollo e investigador senior del *Search Institute,* en Minneapolis, Minnesota, una de las organizaciones más influyentes en el campo del desarrollo positivo juvenil. Con más de cuatro décadas de experiencia, Scales se ha consolidado como una figura central en la investigación sobre activos del desarrollo, resiliencia juvenil y fortalezas comunitarias. Scales obtuvo su doctorado en Psicología del Desarrollo y ha dedicado su carrera a investigar los factores que promueven el desarrollo saludable en niños y adolescentes. Su trabajo se caracteriza por un enfoque ecológico-sistémico que reconoce la importancia de múltiples contextos (familia, escuela, comunidad) en el desarrollo juvenil[42].

Scales es el creador del Modelo de Activos de Desarrollo que representa un cambio paradigmático desde los enfoques basados en déficits hacia perspectivas centradas en fortalezas. Este marco identifica 40 activos del desarrollo organizados en dos categorías principales (Scales; Leffert, 2004):

1) Activos Externos (20):

- Apoyo: relaciones de cuidado en familia, escuela y comunidad
- Empoderamiento: valoración juvenil y roles útiles en la comunidad
- Límites y expectativas: normas claras y expectativas positivas
- Uso constructivo del tiempo: participación en actividades creativas, deportivas y religiosas

2) Activos Internos (20):

- Compromiso con el aprendizaje: motivación académica y conexión escolar
- Valores positivos: responsabilidad, integridad, justicia social
- Competencias sociales: planificación, toma de decisiones, habilidades interpersonales
- Identidad positiva: autoestima, propósito y visión positiva del futuro

Scales ha desarrollado instrumentos psicométricos robustos para medir estos activos, incluyendo encuestas validadas que han sido aplicadas en más de 3 millones de jóvenes. Su investigación longitudinal demuestra que los jóvenes con mayor número de activos presentan menor incidencia de conductas de riesgo; mayor rendimiento académico; mejor salud mental y física, así como mayor compromiso cívico y liderazgo.

---

42 Fuente: **About Dr. Peter C. Scales.** Disponible en: <Dr. Peter C. Scales Website – A Website About Positive Youth Development Scholar Dr. Peter C. Scales> Acceso: 10 ago. 2025.

Scales conceptualiza la resiliencia no como una característica individual estática, sino como un proceso dinámico que emerge de la interacción entre factores protectores internos y externos. Su modelo identifica tres niveles de intervención:

1. Nivel individual: desarrollo de competencias socioemocionales, autorregulación y pensamiento crítico

2. Nivel relacional: fortalecimiento de vínculos familiares, mentorías y redes de apoyo

3. Nivel comunitario: creación de oportunidades significativas y culturas de cuidado

Scales ha desarrollado un modelo integral para crear comunidades que promuevan el desarrollo juvenil saludable denominado Marco de Comunidades Prósperas (*Thriving Communities*). Este marco incluye:

- Dimensiones Estructurales: políticas públicas favorables a los jóvenes; instituciones educativas de calidad; espacios seguros y accesibles, etc.

- Dimensiones Relacionales: adultos comprometidos como mentores y modelos; oportunidades de participación significativa; celebración de la diversidad e inclusión, etc.

- Dimensiones Culturales: valores compartidos sobre el valor de los jóvenes; expectativas altas y apoyo para alcanzarlas, así como narrativas positivas sobre el potencial juvenil.

5.3.3.- Michael Ungar

Michael Ungar es profesor titular en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Dalhousie en Halifax, Canadá, donde también ejerce como investigador principal del *Resilience Research Centre*. Su formación académica incluye un doctorado en Trabajo Social y ha dedicado más de dos décadas a la investigación sobre resiliencia, convirtiéndose en una de las voces más influyentes en este campo a nivel internacional. Ungar ha desarrollado su carrera académica enfocándose específicamente en comprender cómo diferentes culturas y contextos sociales influyen en los procesos de resiliencia, desafiando las concepciones occidentales tradicionales que tendían a individualizar este fenómeno.

Michael Ungar ha propuesto una definición ecológica y contextual de la resiliencia que trasciende las perspectivas individualistas tradicionales:

> *«…En el contexto de la exposición a una adversidad significativa, la resiliencia es tanto la capacidad de los individuos para navegar hacia los recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos que sostienen su bienestar, como su capacidad individual y colectiva para negociar que estos recursos se proporcionen de manera culturalmente significativa…»*[43].

Esta definición incorpora dos procesos fundamentales, el de "*navegación*" o capacidad individual para acceder a recursos y el de "*negociación*" o capacidad colectiva para que los recursos estén disponibles y sean culturalmente apropiados. Este enfoque está basado en la teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (Bronfebrener, 1987), enfatizando que la resiliencia emerge de la interacción entre factores individuales (características personales, habilidades de afrontamiento); factores familiares (cohesión, comunicación, apoyo); factores comunitarios (redes sociales, instituciones, recursos) y factores culturales (valores, tradiciones, significados compartidos).

A nuestro juicio, lo más significativo y relevantes de las aportaciones de Ungar al constructo de la resiliencia es el haber demostrado que muchas investigaciones sobre resiliencia reflejan valores

43 Fuente: What is Resilience?. Disponible en: <About Resilience – Resilience Research Centre> Acceso: 10 ago. 2025.

occidentales como la autonomía, la autoconfianza y la independencia, que pueden no ser relevantes o incluso contraproducentes en culturas colectivistas o comunitarias.

Su proyecto más ambicioso ha sido el estudio longitudinal multicultural denominado "*International Resilience Project (IRP)*", que incluyó a 14 países diferentes en cinco continentes y a más de 5.000 jóvenes de contextos diversos, utilizando una metodología mixta que combinaba enfoques cuantitativos y cualitativos y estableciendo colaboraciones con investigadores locales que aseguraran la relevancia cultural (Ungar, 2021). En esta línea de investigación, los principales hallazgos Transculturales fueron:

- Universalidad de factores protectores: a pesar de las diferencias culturales, ciertos factores como el apoyo social, la cohesión familiar y el acceso a educación aparecen consistentemente.
- Variabilidad en la expresión: la forma específica en que se manifiestan estos factores varía significativamente entre culturas.
- Importancia del contexto: los mismos comportamientos pueden ser resilientes en una cultura y problemáticos en otra.

Michael Ungar también ha contribuido a la creación y el diseño de dos programas de intervención para promover la resiliencia, como son el SPARK (*Strengthening Positive Adaptive Resilience in Kids*) y el PATH (*Pathways to Resilience*).

El SPARK, dirigido a niños y adolescentes, incorpora estrategias y actividades de fortalecimiento de habilidades individuales, así como de mejora del funcionamiento familiar insertas en otras de desarrollo de conexiones comunitarias y de respeto por la diversidad cultural.

El PATH está centrado básicamente en la intervención familiar centrada en la identificación de fortalezas familiares existentes; en la construcción sobre recursos culturales disponibles; el desarrollo de redes de apoyo comunitario y en estrategias adaptadas culturalmente (Ungar, 2021).

En suma, el enfoque multisistémico y culturalmente sensible de Ungar ofrece un marco más completo y efectivo para promover la resiliencia en poblaciones diversas, reconociendo que los caminos hacia el bienestar son múltiples y culturalmente específicos.

5.4.- Cuarta Oleada: Neurobiología y Complejidad (2010s-presente)

La cuarta oleada en la investigación de resiliencia cambió el enfoque de la ciencia de la resiliencia hacia dinámicas multinivel y los numerosos procesos que vinculan genes, adaptación neurobiológica, desarrollo cerebral, comportamiento y contexto en múltiples niveles. Esta oleada de ciencia de la resiliencia se basó en la idea de que el desarrollo surge de procesos epigenéticos probabilísticos, involucrando muchos procesos de interacciones a través de múltiples niveles de función, con interacción gen-ambiente y coacción jugando papeles clave, y reconocimiento explícito de que la adaptación es inherentemente multinivel. La cuarta oleada comenzó cuando nuevos métodos para investigación se volvieron más ampliamente disponibles para estudiar estos procesos, incluyendo la evaluación de genes, expresión génica, estructura y función cerebral, interacción social y estadísticas para modelar crecimiento, cambio e interacciones en sistemas complejos.

Durante las últimas dos décadas, la investigación dirigida a elucidar la biología o neurociencia de la resiliencia ha florecido. Al mismo tiempo, campos una vez independientes y dispares de investigación sobre resiliencia, en diferentes niveles en disciplinas variadas (p.ej., ecología, ingeniería, salud pública, gestión, servicios de emergencia), están uniéndose en respuesta a amenazas nacionales y globales urgentes que requieren soluciones integrativas, como desastres naturales, terrorismo, calentamiento global y pandemias.

Adicionalmente, conforme la cuarta oleada madura, hay una creciente atención a temas de justicia social en la teoría e investigación sobre resiliencia, poniendo una mayor atención en el racismo estructural, la discriminación e inequidad en comunidades y sociedades que generan enormes disparidades en riesgo y exposición a adversidad, recursos y sistemas protectores que contribuyen a la vulnerabilidad y resultados diferenciales de niños oprimidos, marginalizados y minoritarios y sus familias, También hay una creciente atención a entender la transmisión intergeneracional de resiliencia a través de generaciones y a los procesos que explican las habilidades de los individuos para aprovechar procesos de resiliencia tempranos en la vida, con efectos positivos en cascada a través de generaciones).

Los temas que caracterizan la cuarta oleada, conforme se desarrollan y maduran, incluyen los siguientes aspectos (Masten et. al., 2023):

- Atención teórica y empírica a múltiples sistemas que influyen en la capacidad de resiliencia de un niño individual. Aunque los sistemas de cuidado siempre fueron un enfoque de la ciencia de la resiliencia sobre niños, ahora hay más atención a contextos socioecológicos más allá de las familias, incluyendo escuelas, comunidades y cultura.

- Integración en la teoría y la ciencia de la resiliencia de diferentes disciplinas para abordar amenazas multisistema a la vida y desarrollo humanos. Hay llamados crecientes para integrar ciencias diversas preocupadas por la resiliencia humana frente a amenazas crecientes para niños (y adultos) que abarcan múltiples sistemas, incluyendo desastres a gran escala como el cambio climático, guerra o la pandemia de la enfermedad del COVID-19, así como amenazas y riesgos más específicos para niños maltratados, discriminación y racismo estructural, o traumas históricos (Hartmann et al., 2019).

- Modelos multinivel y cascadas del desarrollo. Esta oleada de ciencia de la resiliencia ha intensificado el enfoque en procesos que abarcan niveles de análisis y procesos de cambio que abarcan niveles y generaciones a lo largo del tiempo, alterando el curso del desarrollo. Este tema incluye expandir la investigación sobre los efectos "de arriba hacia abajo" (de afuera hacia adentro del organismo; de afuera hacia adentro de la familia) de experiencias o intervenciones en la expresión génica y función neurobiológica (p.ej., incrustación biológica de adversidad), así como los efectos de abajo hacia arriba de cambios epigenéticos o neurobiológicos en el desarrollo cerebral y comportamiento; consecuencias en cascada de procesos multisistema continuos a lo largo del tiempo, particularmente para la salud y bienestar futuros; y transmisión intergeneracional. Los modelos multisistema del desarrollo de resiliencia destacan la importancia del momento estratégico y la focalización de sistemas para el cambio, así como enfoques multinivel/multisistema para intervención y política para movilizar cambio duradero.

- Midiendo la resiliencia multisistema. Otra característica saliente de la oleada de la resiliencia multisistema es el esfuerzo para medir resiliencia abarcando múltiples niveles de sistema. Además, hay esfuerzos crecientes para documentar las propiedades psicométricas de medidas ampliamente utilizadas, como la Medida de Resiliencia Infantil y Juvenil, particularmente con respecto a invariancia estructural y validez multicultural.

- Examen más profundo de compromisos y períodos sensibles en el estudio de la resiliencia. Hay creciente atención a temas de compromisos en procesos de resiliencia, notablemente con respecto a momento o niveles de análisis. La investigación sobre carga alostática, "desgaste" en el cuerpo asociado con ajuste exitoso en niños o jóvenes en alto riesgo debido a racismo estructural o pobreza. La posibilidad de compromisos temporales en la adaptación a adversidad, por lo cual la supervivencia a corto plazo puede comprometer la salud a largo plazo, también está recibiendo más atención. Ambas tendencias reflejan un enfoque más matizado, multidimensional y multisistema para entender cómo adversidad, resiliencia y ajuste están interrelacionados a lo largo del curso del desarrollo.

En suma y para estas autoras (Masten et. al., 2023), la oleada multisistema de ciencia de la resiliencia está madurando conforme la humanidad enfrenta desafíos globales profundos relacionados con el cambio climático, las pandemias, conflictos políticos y violencia, niveles récord de migración y

desplazamiento, y enfrentando siglos de colonialismo y opresión. La ciencia de la resiliencia ofrece esperanza y guía, pero, al mismo tiempo, permanecen muchas brechas en la base de conocimiento necesaria para confrontar las amenazas existenciales del presente y futuro. Es esencial que invirtamos en investigación, entrenamiento para jóvenes académicos, aplicaciones traslacionales del conocimiento, y una fuerza laboral transdisciplinaria para continuar avanzando la ciencia de la resiliencia y sus aplicaciones prácticas en nombre de la resiliencia futura de niños, familias, comunidades y sociedades.

Aun así y desde nuestro punto de vista, por mucho que avancemos en el conocimiento de los procesos de resiliencia individual, comunitaria y de las organizaciones. Así como por muy eficaces y empíricamente verificados que sean los programas de intervención para la emergencia y el desarrollo de la residencia, habrá siempre un imponderable: la improbabilidad de que las condiciones materiales de existencia de los contextos sociales creadoras de factores de riesgo y vulnerabilidad sean modificadas y transformadas mediante estrategias y políticas económicas, sociales, culturales y educativa sostenibles y fundadas en la solidaridad y la responsabilidad social.

5.5.- Referencias

BRONFENBRENNER, Urie. **La ecología del desarrollo humano**: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós, 1987.

CYRULNIK, Boris. **Los patitos feos**: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa, 2002.

_____. **El murmullo de los fantasmas**. Volver a la vida después de una trama. Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. **La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia.** Buenos Aires: Granica, 2006.

_____. **Autobiografía de un espantapájaros**. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida. Barcelona: Gedisa, 2009a.

_____.**Je me souviens...** París: L'Esprit du Temps, 2009b.

_____. **Psicoterapia de Dios**: la fe como resiliencia. Barcelona: Gedisa, 2018

_____. **Escribí soles de noche: literatura y resiliencia**. Barcelona: Gedisa, 2020.

FORÉS, Anna; GRANÉ, Jordi. **La resiliencia**. Crecer desde la adversidad. Barcelona: Plataforma Editorial, 2012.

FUSARO, Diego. **Odio la resiliencia**. Barcelona: El Viejo Topo, 2024.

GARMEZY, Norman. **Stress-resistant children: The search for protective factors**. En J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement No. 4* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press, 1985.

GARMEZY, Norman; MASTEN, Ann S.; TELLEGE, A. The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. Child Development, Vol. 55, No. 1 (Feb., 1984), pp. 97-111. Disponible en: < The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology on JSTOR> Acceso: 10 ago. 2025.

HARTMANN, Silja; WEISS, Matthias; NEWMAN, Alexander; HOEGL, Martin. **Resilience in the Workplace: A Multilevel Review and Synthesis**. Applied Psychology, 69(3), 913–959; 2019. Disponible en: <Applied Psychology - 2019 - Hartmann - Resilience in the Workplace: A Comprehensive Review - Studocu> Acceso: 12 ago. 2025.

LUTHAR, Suniya S.; CICCHETTI, Dante; BECKER, Bronwyn. **The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work.** Society for Research in Child Development (SRCD), 2000. Research Gate. Disponible en: <(PDF) The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work> Acceso: 9 ago. 2025.

MASLACH, Chirstina. **Burned-Out**. September 1976. Human Relations 9 (5):16-22. ResearchGate. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out Acceso: 6 may. 2024.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **The Truth About Burnout**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MASTEN, Ann S. **Ordinary Magic. Resilience Processes in Development**. American Psychological Association, 2001. Vol. 56, No. 3, 227-238. Disponible en: <10.1037@0003-066X.56.3.227.pdf> Acceso: 8 ago. 2025.

MASTEN, Ann S. **Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises.** New York: Gilford Press, 2025.

MASTEN Ann S.; NARAYAN, Angela J.; O'DOUGHERTY, Margaret. **Resilience Processes in Development: Multisystem Integration Emerging from Four Waves of Research .** Disponible en: <Resilience Processes in Development: Multisystem Integration Emerging from Four Waves of Research | SpringerLink > Acceso: 8 ago. 2025.

PIÑA, Julio A. **Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología**. Anales de Psicología. 2015, Vol. 31, nº 3(octubre), 751-758. Disponible en: <View of A critical analysis of the concept of resilience in psychology> Acceso: 6 ago. 2025.

RUTTER, Michael. **Psychosocial resilience and protective mechanisms.** American Journal of Orthopsychiatry. Vol 57(3), July 1987. Disponible en: < Sci-Net> Acceso: 8 ago. 2025.

UNGAR, Michael. **Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change.** Nueva York: Oxford University Press, 2021.

VANISTENDAEL, Stefan. Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La "casita": una herramienta sencilla para un desafío complejo. BICE. Oficina Internacional Católica de la Infancia, 2018. Disponible en: <La-Casita-es.pdf> Acceso: 9 ago. 2025.

WERNER, E. E.; SMITH, R. S. **Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth**. New York: McGraw-Hill, 1982.

6.- Malestar docente, *burnout* y culturas escolares

> *«…El malestar docente es una enfermedad de nuestro tiempo que consiste en una serie de reacciones de los profesores como grupo profesional desconcertado por el cambio social…»*
>
> José Manuel Esteve
> **El malestar docente (**1987)

Para comprender y analizar en profundidad el concepto de "resiliencia docente", así como para encontrar y aplicar estrategias personales y profesionales capaces de fomentarla y desarrollarla es, de suma necesidad, conocer los desequilibrios y los factores de riesgo o vulnerabilidad que la impiden. Factores que provocan, tanto en la vida personal como en la práctica diaria del docente su deterioro y la aparición de estados de estrés, ansiedad, quemamiento y pérdida de sentido de su profesión, es decir, necesitamos comprender que es eso a lo que se ha denominado "malestar docente".

El concepto de malestar docente ha sido objeto de creciente atención en la investigación educativa por sus implicaciones en la calidad de la enseñanza y en la permanencia del profesorado en la profesión. Esteve (1987) lo definió como un fenómeno de desgaste asociado a la pérdida de motivación, la insatisfacción laboral y el sentimiento de ineficacia generado por la acumulación de tensiones estructurales y sociales que recaen sobre el trabajo educativo. En línea con este fenómeno de desgaste personal y profesional, Maslach y Leiter (1997) conceptualizaron el agotamiento laboral o *burnout* como una manifestación del desequilibrio entre las altas demandas y los escasos recursos laborales, caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización profesional, dimensiones que se expresan con particular intensidad en el ámbito escolar.

Esta perspectiva ha sido refrendada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) que, en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), reconoce el *burnout* como un fenómeno ocupacional derivado del estrés crónico en el trabajo. En este sentido, la OMS lo define así:

> *«…El agotamiento es un síndrome conceptualizado como resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha manejado con éxito. Se caracteriza por tres dimensiones: a) sentimientos de agotamiento o agotamiento de la energía; b) aumento de la distancia mental del trabajo, o sentimientos de negativismo o cinismo relacionados con el trabajo; y c) reducción de la eficacia profesional. El agotamiento se refiere específicamente a fenómenos en el contexto ocupacional y no debe aplicarse para describir experiencias en otras áreas de la vida…»* (OMS, 2019).

En consecuencia, el malestar docente puede entenderse hoy como un constructo que integra tanto las condiciones objetivas del ejercicio profesional (sobrecarga administrativa, indisciplina en el aula, falta de recursos, bajos salarios, etc.) como las vivencias subjetivas de desgaste y pérdida de sentido en el ejercicio de la función docente.

Una de las figuras pioneras en la conceptualización del "malestar docente" fue el profesor español y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, José Manuel Esteve Zarazaga (1951-2010), quien lo catalogó como un fenómeno estructural y no como un problema individual del profesor, relacionándolo con el cambio social y cultural de finales del siglo XX, anticipando así debates en torno al *burnout*, la resiliencia docente y la salud laboral del profesorado.

Esteve distinguió entre estrés docente puntual y malestar docente crónico, siendo este último el verdadero problema que transforma la profesión docente en una profesión de riesgo que involucra y

afecta a la salud física y emocional del profesorado, especialmente al de Educación Obligatoria. En este sentido, Esteve, a lo largo de toda su trayectoria académica y en numerosas ocasiones, planteó la necesidad de intervenciones formativas, institucionales y políticas para prevenir y reducir el malestar docente.

José Manuel Esteve Zarazaga fue un agudo analista de las relaciones e interacciones entre la sociedad y sus cambios económicos, políticos, sociales y culturales y las repercusiones de estos cambios tanto en el ejercicio de la profesión docente, como en la salud mental, emocional y física de los docentes. Al mismo tiempo, podemos considerarlo también como un gran especialista en Teoría de la Educación que es capaz de analizar la complejidad de los fenómenos educativos y las dificultades que comporta la docencia, ofreciendo respuestas y sugerencias para sustentar un cambio paradigmático en la Educación. De todo ello, nos da cuenta en sus obras "*Profesores en conflicto*" (1984); "*El malestar docente*" (1987; 1994); "*Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*" (1995); "*La tercera revolución educativa*" (2003) y "*Educar: un compromiso con la memoria*" (2010), último libro que escribió meses antes de su fallecimiento en 2010 y que representa, a nuestro juicio, un testamento educativo de extraordinario valor.

En su primera obra "*Profesores en conflicto*", en el capítulo dedicado a la "*Psicopatología del malestar de los enseñantes*" (Amiel, 1984, p. 135-142), se nos señala toda una sintomatología que configura una situación de fatiga personal y laboral que puede conducir, según los casos, a trastornos psíquicos severos como podrían ser la depresión, la ansiedad crónica o el agotamiento físico y psíquico:

> *«…Intensa necesidad de sueño, de silencio, de un ambiente desprovisto de estímulos sensoriales; modificaciones cenestésicas, curvaturas musculares, sensación de pesadez corporal; modificación de la actividad intelectual, lentitud de la ideación, modificación del humor en el sentido del hastío y la aversión cuando el esfuerzo realizado no ha proporcionado las satisfacciones deseadas; necesidad de interrumpir lo que se halla en camino de realización ("acabar con todo"); desinterés, alteraciones de la atención y la concentración intelectuales y después aparición, más allá del hastío, de una sensación de tristeza, desánimo y abatimiento, con una penosa impresión de vacío. Podrían surgir entonces, numerosos trastornos funcionales, variables según los sujetos, de orden digestivo, genital o cardiovascular. El comportamiento cambia, bien en el sentido de irritabilidad y de impulsividad, bien parece producirse un repliegue con un silencioso aislamiento, bien se manifiestan además unas tendencias de ansiedad; de una manera general, el sueño queda perturbado, de una forma paradójica (hipersomnolencia diurna e insomnio nocturno); el sujeto finalmente, experimenta su vida como un agotamiento, como una imposibilidad radical de actuar, como un obstáculo fundamental a toda tarea…»* (Amiel, 1984; p. 137-138).

El *burnout* o agotamiento de los docentes, así como el fenómeno más amplio del malestar docente, no es solo un problema personal de cada maestro o profesor. Es, sobre todo, una situación extraordinariamente compleja que afecta a toda la sociedad y tiene múltiples causas interconectadas.

El síndrome *burnout* se conoce desde que, en 1976, la profesora Christina Maslach introdujera esté termino para referirse al agotamiento personal, profesional y emocional de las ocupaciones laborales de carácter social, como médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores, etc. Para Maslach, que incluso ha creado una Escala para medir el *burnout*, este tiene una triple dimensión: agotamiento emocional, despersonalización y una baja realización personal (Maslach, 1976).

A partir de este descubrimiento se han venido realizando las más diversas investigaciones para identificar el *burnout* en las profesiones sociales, aportándose nuevas conceptualizaciones que completan la propuesta de Maslach. Pero, lo más importante del estudio de este síndrome son los efectos que tiene en la vida y en la salud de los docentes y otras profesiones de servicio y asistencia social. Así, por ejemplo, las consecuencias de padecer *burnout* o de estar agotado o quemado, personal y profesionalmente, son, entre otras: el deterioro de la salud física y emocional; la aparición de trastornos

de ansiedad, estrés y depresión; la disminución del rendimiento y la productividad; el absentismo laboral; el aburrimiento y la falta de entusiasmo por el ejercicio de las competencias profesionales; la rutinización y la indiferencia en las tareas; el deterioro de las relaciones interpersonales; el aislamiento social y profesional, etc.

Son numerosos los estudios que confirman que, para comprender el *burnout* y el malestar docente, es necesario adoptar una perspectiva ecosistémica y transdisciplinar, dado que en la base de su expresión y desarrollo existen factores psicológicos individuales; factores organizativos y estructurales relativos a la propia naturaleza y características de los sistemas educativos; factores sociales y ambientales que se configuran a partir de las políticas educativas y las características de la cultura y los hábitos sociales dominantes. De entre estos estudios, destaca, a nuestro juicio, el conocido Informe TALIS (*Teachers and School Leaders as Lifelong Learner*). Informe este que comenzó a realizarse en 2008 y en el que participaron 24 países. La última edición es la de 2018 y en ella han participado 48 países.

En este Informe (OCDE, 2019; 2020) se nos dice que el panorama educativo internacional refleja una serie de tensiones y retos que atraviesan la profesión docente. En muchos países se constata un marcado envejecimiento del profesorado y una creciente dificultad para atraer a los jóvenes hacia la docencia, una situación que se ve agravada por el insuficiente reconocimiento social de la labor docente, todavía lejos de ocupar el lugar que merece en la consideración pública. Señala igualmente diversas insuficiencias respecto a la formación inicial y continua de los docentes, tales como la capacitación en inclusión, el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, y la gestión de la diversidad cultural y social en las aulas

Este Informe considera que el clima escolar y el bienestar de los docentes son factores decisivos para una educación de calidad. Demuestra que allí donde existen relaciones de apoyo y colaboración entre compañeros, el trabajo docente se percibe con mayor satisfacción y los resultados educativos tienden a mejorar. Sin embargo, el exceso de tareas burocráticas y el peso del estrés laboral generan malestar, alimentando el riesgo de desgaste profesional y *burnout*.

Otro de los estudios más sobresalientes con relación a la comprensión de los factores que generan el malestar docente y el *burnout* es el realizado por la profesora sueca Igner Enkvist, que ha estudiado comparativamente los sistemas educativos de países como Suecia, Noruega, Finlandia, Dinamarca, España, Reino Unido, Estados Unidos, Francia, Alemania, China, Corea del Sur, Japón, Argentina, Chile, México, Uruguay y Colombia, descubriendo que existen un conjunto de patrones comunes generadores de malestar docente y *burnout,* de entre los que destaca (Enkvist, 2011):

1. Pérdida de autoridad del profesorado y desprofesionalización. Enkvist afirma que las reformas pedagógicas igualitaristas y la "nueva pedagogía" (centrada en actividades, descubrimiento y autonomía sin énfasis en contenidos) han erosionado la autoridad del docente y su papel como transmisor de conocimiento, lo que genera frustración y abandono de la profesión.

2. Brecha entre teoría pedagógica y práctica docente. Señala que mucha formación y doctrina pedagógica no se traduce en prácticas útiles en el aula; los profesores recurren a lo concreto y cotidiano, sienten falta de investigación aplicada y sufren tensión entre expectativas teóricas y la realidad escolar. Esto alimenta el malestar profesional.

3. Carga de trabajo, pérdida de control y empoderamiento administrativo. Enkvist observa que el aumento de tareas administrativas, la pérdida de autonomía en la organización del trabajo y la gestión escolar orientada a procesos (en vez de a contenidos) generan desgaste y pérdida de sentido en la labor docente.

4. Cambio de objetivos escolares y declive en aprendizaje de contenidos. A partir de comparaciones entre sistemas (buenos y malos resultados), Enkvist atribuye parte del malestar a escuelas que han dejado de exigir esfuerzo y dominio del lenguaje/contenidos, provocando mayor conflicto en la relación docente-alumno y frustración profesional.

5. Efecto de la ideologización de la educación. Enkvist subraya que la educación está fuertemente ideologizada; muchas políticas responden a modas pedagógicas más que a evidencias comparadas, lo que provoca reformas que desorientan a los docentes y aumentan su malestar.

Finalmente, y como muestra de que el problema del *burnout* docente es algo actual y plenamente vigente en todos los países del mundo, valga citar aquí los datos ofrecidos por el Informe del Observatorio de la Escuela Iberoamericana y la Fundación SM de 2023, titulado "*El profesorado en España, 2023*". Un Informe que ha recogido datos de cuatro países: España, Brasil, Chile y México y en el que se afirma que:

> *«… La pérdida de motivación se refleja en el porcentaje de docentes que han experimentado apatía (33 %), agotamiento (37 %) o ansiedad y depresión (39 %). Mientras que hace quince años, un 60 % afirmaba esforzarse, a pesar de los problemas y, en ocasiones, estar ilusionado, en la actualidad, el 40 % manifiesta vivir todo con distanciamiento e indiferencia (…) La ilusión desciende del 32 % al 24 % y el cansancio aumenta del 2 % al 13 % (…) El estado de ánimo más habitual del 38 % de los docentes en su trabajo es el distanciamiento y la indiferencia (…) Uno de cada tres docentes ha padecido falta de ilusión y dos de cada cinco, agotamiento, ansiedad y depresión…»* (Idea, 2023, p. 8, 31, 44).

Todos estos estudios ponen de manifiesto que tanto el malestar docente como el *burnout* son fenómenos que obstaculizan e impiden el bienestar físico, mental y profesional de los docentes, fenómenos que hay que comprenderlos y abordarlo desde una perspectiva ecosistémica y transdisciplinar. Así, por ejemplo, el *burnout* docente puede conceptualizarse como un síndrome multidimensional resultante de la interacción compleja entre factores personales, institucionales y socioculturales. Más allá de la definición clásica de Maslach (agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal), la perspectiva ecosistémica reconoce al docente como parte de un sistema educativo inmerso en una matriz sociocultural específica. A su vez y desde la epistemología de la complejidad, el *burnout* docente se presenta como propiedad emergente de un sistema educativo sometido a múltiples tensiones y en este sentido una visión transdisciplinar del *burnout* o del malestar docente nos permite integrar perspectivas psicológicas, sociológicas, pedagógicas y filosóficas para comprender globalmente el fenómeno. En consecuencia, y desde la perspectiva ecosistémica y transdisciplinar, los factores causantes del malestar docente, del *burnout* y por tanto obstaculizadores del desarrollo de actitudes de resiliencia docente son, a nuestro juicio, los que describimos a continuación.

6.1.- Factores Organizacionales y Estructurales

A nuestro juicio, los factores organizacionales y estructurales que provocan el agotamiento físico, mental y emocional (*burnout*) de los profesionales de la docencia son en general de tres tipos:

1. **Sobrecarga de trabajo y demandas laborales**. Las demandas laborales excesivas, incluyendo la presión temporal, la baja motivación estudiantil y el contexto de valores disonantes están significativamente relacionados con el agotamiento emocional, el cinismo, la rutinización o el absentismo laboral y la reducción del sentido de logro personal en los docentes. En la investigación empírica, el estrés y el agotamiento de los maestros se han relacionado con varios factores, como la presión del tiempo y las relaciones con colegas, llegando a la conclusión de que el agotamiento de los maestros está relacionado, en particular, con la calidad de las interacciones sociales que ocurren dentro de la comunidad escolar (Saloviita; Pakarinen, 2021). A su vez, los diferentes tipos de demandas laborales se asocian positivamente con el *burnout*, mientras que los recursos laborales, la autoeficacia colectiva y el apoyo social demuestran tener una relación negativa con el agotamiento docente. Diversos estudios muestran que las diferentes demandas y los recursos laborales afectan al bienestar y la motivación de los docentes a través de diferentes procesos. En la práctica, los hallazgos muestran fuertemente la necesidad de

reducir las demandas laborales y aumentar los recursos laborales en la profesión docente. En particular, es necesario encontrar formas de reducir la presión de tiempo experimentada por los docentes de la Enseñanza Obligatoria (Skaalvik; Skaalvik, 2020).

2. **Estructura jerárquica y falta de autonomía**. Las escuelas, a menudo, están configuradas de manera que inducen estrés, con estructuras jerárquicas, impersonales, con canales de comunicación estrechos y con decisiones tomadas desde arriba hacia abajo, con poca o ninguna participación docente. Los docentes de escuelas, con "bajo *burnout*", sentían que sus administradores eran accesibles y que su experiencia era valorada, mientras que, en escuelas con "alto *burnout*", los docentes tenían poco control sobre las expectativas impuestas (Rana, 2021). Estas evidencias muestran la necesidad de que las escuelas y las instituciones educativas, en general, estén organizadas bajo principios y valores democráticos que permitan una participación efectiva en la gestión escolar de toda la comunidad educativa, garantizando siempre la autonomía del profesorado en el ejercicio de sus competencias.

3. **Cambios constantes y reformas educativas**. Las políticas educativas han afectado negativamente a la función y valoración docente, generando una percepción de trato injusto desde la institucionalidad educativa; los docentes se sienten amenazados y coartados en su derecho de opinar, reclamar e incluso a enfermarse. Los cambios frecuentes en las políticas educativas afectan el bienestar docente a través de varios mecanismos interconectados, generando incertidumbre y falta de control sobre su práctica profesional. A su vez, las reformas educativas traen cambios en las características del trabajo que impactan negativamente el bienestar docente, como se evidenció en el estudio sobre la Política de Doble Reducción en China, donde apareció un declive significativo general en el bienestar docente después de la implementación de la reforma educativa[44].

4. **Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo.** Muchos centros educativos carecen de infraestructura adecuada, materiales didácticos, tecnología actualizada y espacios apropiados. Las ratios elevadas, la falta de tiempo para preparación, la ausencia de espacios de diálogo e intercambio profesional y la ausencia de recursos de apoyo dificultan significativamente la labor docente y generan frustración profesional.

5. **Cambios en los contenidos curriculares.** La explosión del conocimiento y la rapidez de los cambios sociales obligan a constantes actualizaciones curriculares. Los profesores deben dominar nuevos contenidos, metodologías y enfoques pedagógicos, enfrentando una formación inicial que rápidamente se vuelve obsoleta y requiriendo formación permanente intensiva.

6. **Diversificación del alumnado.** La democratización de la educación ha traído al aula estudiantes de diversos orígenes socioeconómicos, culturales, étnicos y con diferentes capacidades y motivaciones. Esta heterogeneidad exige metodologías diferenciadas, atención personalizada y competencias interculturales para las que los docentes no han sido formados.

7. **Fragmentación del trabajo del profesor.** La especialización y burocratización del sistema educativo han fragmentado la labor docente en múltiples tareas: planificación, evaluación, tutoría, coordinación, formación, investigación, atención a padres, etc. Esta fragmentación dificulta la visión integral del proceso educativo y genera sobrecarga administrativa.

6.2.- Condiciones de trabajo inadecuadas

Generalmente, las organizaciones escolares no proporcionan las condiciones idóneas y justas para el desarrollo de la labor docente en todas sus dimensiones y competencias. A su vez, a nivel organizacional, no se cuenta con políticas y canales de comunicación pertinentes y eficaces para mejorar

44 Fuente. NWOKO, Joy C. et.al. **A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing.** MDPI. 2023. Disponible en: <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/12/6070 > Acceso: 24 ago. 2025.

y prevenir oportunamente el estrés laboral. En el mismo sentido, las políticas educativas y financieras que establecen el salario de los docentes, así como los recursos necesarios a las escuelas para el ejercicio de sus competencias, provocan importantes y significativas discriminaciones con relación a otras profesiones, así como condiciones materiales de existencia de los docentes que obligan, en diversos países de América Latina y en casi todos los de África, a que estos realicen otros trabajos complementarios para su sustento.

En este punto, por ejemplo, Brasil ocupa una posición crítica a nivel mundial: según el estudio "*Education at a Glance 2021*"[45] de la OCDE, los maestros brasileños tienen el salario inicial más bajo entre 40 países evaluados, con apenas US$13,900 anuales para docentes de los años finales de educación primaria. Los docentes brasileños de enseñanza básica y media perciben menos de la mitad del promedio salarial de otros países evaluados por la OCDE. Mientras el sueldo promedio internacional es de 29,400 dólares anuales, en Brasil los docentes recibieron una remuneración promedio de 13,000 dólares anuales, según cifras de 2012 ajustadas por paridad de poder adquisitivo. En este estudio se constata que Brasil queda por debajo de Chile ($17,700 anuales), México ($15,500 anuales) y Colombia, cuyo salario anual es significativamente superior. En la Educación Básica Pública, los maestros brasileños ganan entre 2,500 y 4,500 R$ ($500 a $900) mensuales, dependiendo de la región y experiencia, siendo las clases más grandes y los recursos limitados. Las escuelas privadas de Brasil ofrecen mejores condiciones, con salarios de 3,000 a 7,000 R$ ($600 a $1,400) mensuales, con clases más pequeñas y mejores recursos. [46] Una situación que contrasta discriminatoriamente con los profesores titulares de universidades federales brasileñas que tienen salarios competitivos internacionalmente: alrededor de 76,000 dólares anuales, cercanos a los de Noruega (73,000), Finlandia (80,000) y Suecia (81,000), lo cual explica el hecho de que numerosos profesores de Enseñanza Básica intenten acceder a la Enseñanza Superior, lo que convierte la carrera docente en la búsqueda de mejores puestos educativos de mayor remuneración, quedando así la Enseñanza Obligatoria desprovista de sus mejores profesionales.

No obstante, hay que señalar también que el actual gobierno de Lula ha implementado mejoras parciales y diferenciadas en las condiciones laborales docentes, con avances más significativos en educación básica y tensiones considerables en la educación superior federal, evidenciadas por prolongadas huelgas en 2024. El gobierno Lula publicó, en enero 2025, la Portaria 77/2025, reajustando el piso salarial de profesores de educación básica a R$ 4.867,77 mensuales para jornada de 40 horas semanales, un aumento de 6,27% que superó la inflación acumulada de 2024. En enero de 2025, Lula lanzó el programa "*Mais Professores para o Brasil*" que incluye: becas de R$ 1.050 mensuales para estudiantes de licenciaturas con nota superior a 650 en el ENEM, creación de la *Prova Nacional Docente* (PND) para mejorar la selección, y entrega de 100 mil notebooks anuales a docentes.[47] En suma, puede decirse que el gobierno Lula ha logrado mejoras moderadas, pero consistentes en educación básica, mientras enfrenta una resistencia significativa en educación superior federal. Los avances están condicionados por limitaciones fiscales y tensiones políticas que reflejan las complejidades de la transición tras años de austeridad educativa.

Siguiendo el mencionado informe de la OCDE, en España las condiciones laborales y salariales de los docentes de Primaria y Secundaria son mucho más favorables y equilibradas que las del profesorado de Brasil, como puede verse en la siguiente tabla:

---

45 Fuente: OCDE. **Education at a Glance 2021**. Disponible en: < https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html > Acceso: 24 ago. 2025.

46 Fuente: **Brazilian teachers' salary lowest among 40 countries – OECD study**. The Rio Times. 2021.

47 Fuente: DALLE, Isaías. **Lula pede coragem para o fim da greve nas universidades e institutos federais**. 2024. Disponible en: < https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202406/lula-pede-coragem-fim-greves-universidades-institutos-federais > Acceso: 24 ago. 2025.

Aspecto	BRASIL	ESPAÑA
Salario mensual	$500-900 USD (públicos) $600 a $1,400 (privados)	€2.600-3.200 ($2.800-3.500 USD-públicos)
Ranking OCDE	Último lugar (de 40 países)	31% superior a media OCDE
Semanas anuales	42 semanas	Estándar europeo (~40 semanas)
Estudiantes por clase	26 (superior a OCDE)	Cercano a estándar OCDE (23)
Pluriempleo	25% necesita trabajo adicional	Minoritario debido a salarios
Estabilidad laboral	Alta rotación/abandono	Funcionariado estable
Días de cierre por pandemia	178 días cerrado	Entre 80 y 90 días

6.3.- Factores psicológicos

Además de las condiciones laborales en las que trabajan los docentes, así como las características generales y singulares de cada organización escolar, el malestar docente y el agotamiento y desgaste profesional o *burnout* emerge como consecuencia de las características psicológicas y de personalidad de los docentes que, como es obvio, son y serán siempre singulares y diversas. En cualquier caso, los docentes que disponen de un buen conocimiento de sí mismos, de una sana autoestima, así como de un conocimiento práctico y aplicado de estrategias de regulación emocional, están mucho mejor dotados para afrontar aquellos obstáculos, circunstancias y situaciones provocadoras de *burnout*.

Una de las investigaciones más importantes acerca de la relación entre el *burnout* y los factores psicológicos de personalidad, ha sido la realizada para determinar la correspondencia entre las tres dimensiones del *burnout* y el modelo de personalidad de "los cinco grandes rasgos" (*Big-Five*) (Roloff et. Al., 2022).

En este sentido, hay que recordar que las tres dimensiones del *burnout* (Maslach et. al. 1997) son:

1. **Agotamiento emocional**. Es el síntoma principal del *burnout* y está referido a la presencia de sentimientos de estar emocionalmente sobrepasados o de carecer de energía. Los individuos experimentan una sensación de estar "quemados" emocionalmente por las demandas de su trabajo.

2. **Despersonalización (o cinismo).** Se caracteriza por una actitud cada vez más distante y negativa hacia otras personas. Puede manifestarse de varias formas: participación reducida; baja empatía; disgusto hacia las personas: desarrollo de opiniones negativas sobre otros; tratamiento de las personas como objetos, más que como individuos.

3. **Reducción del logro personal**. Describe sentimientos de ineficiencia y fracaso, junto con baja confianza en las propias habilidades profesionales. Las personas experimentan una sensación de no estar realizando un trabajo competente o efectivo.

A su vez, el modelo de los cinco grandes factores o rasgos de personalidad (*Big Five*) elaborado a lo largo de varias décadas de investigación y desarrollado, en la actualidad, por McCrae y Costa (McCrae, Costa; 2008) propone que la personalidad de cualquier individuo está caracterizada por cinco grandes dimensiones o rasgos:

Los 5 grandes factores de la personalidad (*Big-Five*)		
DIMENSIÓN	**DESCRIPCIÓN**	**ASPECTOS PRINCIPALES**
Apertura a la experiencia	Curiosidad intelectual, creatividad, imaginación y apertura a nuevas ideas y experiencias.	Imaginación, sensibilidad estética, atención a sentimientos, interés por ideas y experiencias diversas, curiosidad intelectual, liberalismo (apertura a valores no convencionales).
Responsabilidad (Conciencia)	Tendencia a ser organizado, responsable y persistente en objetivos a largo plazo.	Competencia, orden, sentido del deber, perseverancia, autocontrol, autodisciplina.
Extraversión	Nivel de sociabilidad, energía y búsqueda de estimulación en el entorno social.	Cordialidad, asertividad, actividad, búsqueda de emociones, emociones positivas, sociabilidad.
Amabilidad (Agradabilidad)	Tendencia a ser compasivo, cooperativo y considerado con los demás.	Confianza, franqueza, altruismo, cumplimiento, modestia, ternura.
Neuroticismo (Inestabilidad emocional)	Tendencia a experimentar emociones negativas y a reaccionar con ansiedad o irritabilidad ante el estrés.	Ansiedad, hostilidad, depresión, auto-conciencia, impulsividad, vulnerabilidad.
Elaboración propia. Fuente: McCrae; Costa, 2008		

La comparación de las dimensiones de estos dos constructos psicológicos, mediante un metaanálisis que incluyó 18 estudios y una muestra de 4.724 docentes (Roloff et. al., 2022), llegó a la conclusión de que el rasgo de personalidad denominado "Neuroticismo" se correlaciona positivamente con la aparición del *burnout* y del malestar docente. En este sentido, es necesario aclarar que el neuroticismo es la tendencia estable y duradera a experimentar emociones negativas y inestabilidad emocional. Se caracteriza por la propensión a interpretar situaciones cotidianas como amenazantes, frustrantes o desesperanzadoras. El neuroticismo es, en suma, una especie de sensibilidad elevada a las amenazas percibidas y una menor capacidad para autorregular las respuestas emocionales negativas.

En cuanto a los síntomas que presenta el neuroticismo son, en general (Colom, 2013):

- Síntomas emocionales primarios: ansiedad persistente; preocupación excesiva por eventos futuros; tensión y nerviosismo frecuentes; sensación de inquietud o "estar en el límite" y ataques de pánico ocasionales, en casos severos

- Labilidad emocional: cambios de humor rápidos e intensos; reacciones emocionales desproporcionadas a los estímulos; dificultad para mantener estados emocionales estables; tendencia al llanto fácil;

- Tristeza y disforia: episodios frecuentes de tristeza sin causa aparente; sentimientos de melancolía y pesimismo; tendencia a la rumiación sobre eventos negativos.

- Síntomas cognitivos: patrones de pensamiento negativos; catastrofización (imaginar los peores escenarios posibles); sesgo atencional hacia información negativa; autodiálogo crítico y autocrítica excesiva; dificultades para concentrarse debido a preocupaciones.

- Vulnerabilidad cognitiva: tendencia a interpretar eventos ambiguos como negativos; memoria sesgada hacia experiencias negativas; dificultades en la toma de decisiones por temor al fracaso.

- Síntomas conductuales: evitación y retraimiento; evitación de situaciones sociales o desafiantes; procrastinación por temor al fracaso; comportamientos de seguridad excesivos; retraimiento social en momentos de estrés

- Hipervigilancia: búsqueda constante de señales de amenaza; sobrerreacción a críticas o feedback negativo; comportamientos de verificación repetitivos.

- Síntomas físicos: tensión muscular crónica, especialmente cuello y hombros; problemas gastrointestinales (náuseas, dolor abdominal); cefaleas tensionales frecuentes; trastornos del sueño (insomnio, pesadillas).

- Síntomas neurovegetativos: palpitaciones o taquicardia; sudoración excesiva; temblores o sensación de inquietud motora; problemas respiratorios (sensación de falta de aire)

El neuroticismo actúa como factor de vulnerabilidad para los trastornos de ansiedad (trastorno de ansiedad generalizada, fobias); episodios depresivos mayores; trastornos somatomorfos y el *burnout*, como estamos analizando aquí.

Es importante destacar también que el neuroticismo es un rasgo de personalidad normal, no un trastorno mental. Sin embargo, niveles muy altos pueden desembocar en el *burnout,* así como en trastornos psicológicos severos.

En cuanto a las conclusiones del metaanálisis mencionado (Roloff et. al., 2022) que señala el neuroticismo como el factor de personalidad más correlacionado con la aparición, la intensidad y la duración del *burnout* específicamente se constata:

1. Para el agotamiento emocional, el neuroticismo es el rasgo de personalidad más estrechamente relacionado. Los individuos altamente neuróticos, que tienen más probabilidad de experimentar, por ejemplo, sentimientos de ansiedad, depresión u hostilidad, en general, también parecen evaluar situaciones relacionadas con el trabajo de manera más negativa, lo que resulta en sentimientos más fuertes de estar emocionalmente sobrepasados o de carecer de energía. También se encontraron correlaciones pequeñas entre agotamiento emocional y extraversión, amabilidad y responsabilidad. En cuanto a la asociación entre agotamiento emocional y apertura, no se encontraron evidencias.

2. Para la despersonalización, el neuroticismo estuvo estrechamente relacionado, indicando que ser generalmente depresivo y hostil está fuertemente asociado con sentimientos de distancia y con una actitud negativa hacia otros. Adicionalmente, la amabilidad—con individuos mostrando, en general, más altruismo, modestia, cumplimiento y ternura—mostró una correlación negativa de pequeña a mediana con la dimensión de despersonalización del burnout. Relacionando este hallazgo con modelos teóricos sobre el desarrollo del estrés, como la teoría de conservación de recursos de Hobfoll[48] (1989; 2001), la amabilidad, en particular,

[48] La Teoría de la Conservación de Recursos del psicólogo clínico Stevan Emil Hobfol postula que los individuos están motivados fundamentalmente por el impulso de obtener, retener, fomentar y proteger aquello que valoran. Según Hobfoll, el estrés psicológico ocurre cuando los recursos están amenazados con pérdida o se pierden realmente, así como también cuando no se consigue los recursos necesarios después de una inversión significativa de energía personal. La teoría identifica cuatro tipos principales de recursos: 1) Recursos Objeto: Bienes materiales valorados por su escasez relativa, como la vivienda, el automóvil o herramientas de trabajo. 2) Recursos Condición: Estados o condiciones valorados, como el empleo estable, el matrimonio, la antigüedad laboral o el estatus social. 3) Recursos Personales: Características individuales que ayudan en la resistencia al estrés, incluyendo habilidades, rasgos de personalidad, autoestima y autoeficacia. 4) Recursos

parece ser un recurso que reduce la probabilidad de desarrollar una actitud distante y negativa hacia otros. Además, basado en las asociaciones negativas pequeñas que encontramos entre despersonalización y extraversión, apertura y responsabilidad, estos rasgos de personalidad también podrían considerarse como recursos potenciales.

3. Para la reducción del logro personal, la extraversión estuvo estrechamente relacionada, como se mostró por una correlación negativa de tamaño mediano. Por tanto, los sentimientos de ineficiencia, fracaso y baja confianza en las propias habilidades, en términos del trabajo propio, tienen menos probabilidad de ser experimentados por docentes que aparecen energéticos, habladores, dominantes, entusiastas, y que se sienten bien en multitudes de personas. Esto parece ser un recurso importante para la enseñanza, ya que es una profesión que involucra un gran número de interacciones sociales. Además, la responsabilidad y la amabilidad también mostraron correlaciones negativas de tamaño mediano con la reducción del logro personal, y la apertura mostró una correlación negativa de pequeña a mediana con la reducción del logro personal. Esto indica que los docentes que son, en general, más autodisciplinados y confiables, los docentes que muestran una tendencia a sentir afecto y calidez en relaciones interpersonales, y los docentes de mentalidad abierta también tienen menos probabilidad de experimentar sentimientos de ineficiencia y fracaso en la profesión docente. Comparable a su asociación con la despersonalización, el neuroticismo también mostró una correlación positiva y de tamaño mediano con la reducción del logro personal, indicando que ser generalmente depresivo y hostil se asocia con sentimientos de ineficiencia y fracaso.

6.4.- Factores sociales

De entre los autores que con mayor claridad y precisión han analizado los factores sociales que inciden de forma directa en el *burnout* y el malestar docente, se encuentra, a nuestro juicio, José Manuel Esteve que, en su obra "*El malestar docente*" (1987), nos dice que estos fenómenos aparecen como consecuencia de los siguientes factores sociales:

1. **Aumento de las exigencias hacia el profesor**. La sociedad ha ampliado dramáticamente las expectativas sobre los docentes. Ya no se espera solo que transmitan conocimientos, sino que eduquen en valores, compensen déficits familiares, atiendan la diversidad, prevengan problemas sociales y actúen como psicólogos, trabajadores sociales y mediadores. Esta sobrecarga de roles genera tensión entre lo que se espera y lo que realmente pueden hacer.

2. **Inhibición de otras instancias de socialización**. La familia y otros agentes socializadores tradicionales han delegado progresivamente sus responsabilidades educativas en la escuela. Los padres, por diversos factores (trabajo, ausencia de conciliación laboral, desestructuración familiar, inseguridad), transfieren funciones que tradicionalmente asumían, sobrecargando al sistema educativo con tareas para las que no fue originalmente diseñado.

3. **Desarrollo de fuentes de información alternativas**. Los medios de comunicación, internet y las tecnologías digitales han roto el monopolio del profesor como fuente de información. Los estudiantes acceden a múltiples fuentes, a menudo más atractivas y actualizadas que el conocimiento escolar, cuestionando la autoridad epistémica tradicional del docente y obligándolo a redefinir su papel.

4. **Ruptura del consenso social sobre la educación**. La sociedad ya no tiene una visión unificada sobre qué y cómo debe enseñar la escuela. Coexisten múltiples modelos educativos, valores contradictorios y expectativas diversas, generando conflictos sobre contenidos, me-

Energéticos: Medios que facilitan la adquisición de otros recursos, principalmente tiempo, dinero, energía física y conocimiento (Hobfoll; 1989)

todologías y objetivos educativos que el profesor debe gestionar sin un marco de referencia claro.

5. **Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia**. Los docentes enfrentan demandas contradictorias: ser autoritarios pero democráticos, innovar, pero seguir el currículo prescriptivo, atender la diversidad, pero mantener estándares uniformes, usar tecnología, pero preservar métodos tradicionales. Estas contradicciones generan estrés y dificultan la toma de decisiones profesionales coherentes.

6. **Cambio de expectativas respecto al sistema educativo**. Las expectativas sobre la educación han evolucionado desde la mera transmisión de conocimientos hacia la formación integral, el desarrollo de competencias, la preparación para el mercado laboral y la construcción de ciudadanía. Este cambio exige nuevas competencias docentes y cuestiona modelos pedagógicos tradicionales.

7. **Modificación del apoyo del contexto social**. Históricamente, la comunidad apoyaba incondicionalmente al profesor. Actualmente, los docentes enfrentan cuestionamientos constantes de padres, medios de comunicación y sociedad en general. Esta pérdida de respaldo social erosiona su autoridad moral y dificulta su labor educativa.

8. **Descenso de la imagen social del profesor**. La profesión docente ha perdido prestigio social y reconocimiento económico. Factores, como la masificación de la enseñanza, la feminización de la profesión, los bajos salarios y la percepción de facilidad del trabajo docente, han contribuido a esta devaluación, afectando la autoestima profesional y la atracción de talentos.

En el mismo sentido, además de estos ocho factores sociales señalados por Esteve, hay que añadir también:

1. **La fragmentación del tejido social**. Fragmentación que produce el debilitamiento de las redes de apoyo comunitario incrementando la carga sobre las instituciones educativas, que deben asumir funciones tradicionalmente compartidas con la familia y la comunidad, produciéndose, al mismo tiempo, un conjunto de tensiones escolares producidas por las demandas contradictorias entre los diferentes grupos sociales (familias, administración, estudiantes), tensiones que dificultan el ejercicio profesional coherente.

2. **Cultura de rendimiento y competitividad**. La introducción de criterios empresariales y lógicas mercantiles en el ámbito educativo transforma la educación en un producto y a los estudiantes en clientes, distorsionando la relación pedagógica fundamental. A su vez, la obsesión por los resultados cuantificables reduce la riqueza del proceso educativo a indicadores simplificados, generando estrés por el cumplimiento de metas descontextualizadas.

3. **Individualismo y competencia**. La cultura competitiva entre docentes y centros educativos debilita las redes de apoyo profesional y fomenta el aislamiento. A su vez, esta naturalización del individualismo con la consiguiente erosión de las culturas docentes colaborativas y cooperativas contribuye a que se desarrolle un tipo de meritocracia punitiva, en cuanto que los sistemas de evaluación docente penalizan a los profesores sin tener en cuenta las limitaciones y condicionantes de los contextos socioeconómicos, produciendo así sentimientos de discriminación injusticia y desesperanza.

4. **Aceleración del desarrollo tecnológico**. La presión constante por incorporar nuevas tecnologías y metodologías, sin la formación y recursos adecuados, genera en los docentes ansiedad y sensación de obsolescencia, especialmente en aquellos que han pasado casi toda su vida profesional con las herramientas analógicas tradicionales. A su vez, en los docentes más jóvenes, que se han incorporado con normalidad a la integración de las nuevas tecnologías en su práctica profesional, se produce una difuminación de los límites entre vida profesional y

personal, provocando una hiperconectividad exacerbada que impide la necesaria desconexión para la recuperación y el descanso reparador.

5. **Ambiente físico escolar**. Las infraestructuras deficientes, los espacios inadecuados, la falta de recursos materiales y condiciones ambientales desfavorables (ruido, temperatura, iluminación) afectan directamente el bienestar docente y la calidad del proceso educativo. A su vez, la masificación de las aulas genera estrés adicional y dificulta la implementación de metodologías pedagógicas efectivas e innovadoras.

6. **Contexto socioeconómico**. La desigualdad social y el trabajo en contextos de alta vulnerabilidad social, sin el apoyo institucional adecuado, generan sobrecarga emocional y sentimientos de impotencia ante problemáticas que trascienden el ámbito escolar. En este sentido, resulta especialmente grave la exposición a entornos violentos y su impacto negativo en la salud mental docente, lo que dificulta, especialmente, el desarrollo de procesos educativos significativos.

6.5.- El clima escolar

El clima escolar se entiende como el conjunto de características cualitativas del ambiente escolar tal y como es experimentado por alumnos, docentes y otros agentes educativos. Incluye normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas docentes, seguridad física y emocional, y condiciones organizativas del centro. Es un constructo multidimensional que afecta a aspectos como satisfacción, permanencia en la profesión y/o el puesto de trabajo, convivencia y aprendizaje.[49]

El clima escolar de todo centro educativo incluye también el clima de aula, que es el espacio relacional e interaccional más próximo, estando referido a la calidad de las interacciones profesor-alumno, así como al grado de apoyo emocional y regulatorio que ofrece el docente, la organización de la clase, expectativas académicas, disciplina y el sentimiento de pertenencia dentro del grupo-clase. Es un determinante inmediato del bienestar docente y del desarrollo socioemocional del alumnado.

Estos conceptos tienen su origen en los estudios sobre el clima social de las organizaciones iniciados por Kurt Lewin (1890-1947), Ronald Lippitt (1914-1986) y Ralph White (1904-1988). Kurt Lewin es considerado el padre de la "dinámica de grupos", base de la investigación sobre clima organizacional que introdujo el concepto de clima social como la "atmósfera psicológica" creada en los grupos descubriendo la existencia de tres tipos de liderazgo en ellos (autocrático, democrático, laissez-faire) y cómo estos configuran diferentes climas grupales (Lewin, 1988). A su vez, los colaboradores de Lewin, Lippit y White definieron el clima social de grupo como resultado de los estilos de liderazgo y las interacciones, demostrando cómo el clima psicosocial de los grupos condiciona la motivación, la agresión y la cooperación (Lippit; White, 1960).

En el origen del desarrollo de este concepto, destacaron también Rensis Likert (1903–1981), Chris Argyris (1923–2013) y Edgar Schein (1928–2023). Rensis Likert fue el creador de la famosa Escala de Likert para la medida de actitudes, siendo el primero en aplicar el concepto de clima grupal al ámbito de las organizaciones, proponiendo sistemas de gestión (1: autoritario-explotador, 2: autoritario-benévolo, 3: consultivo y, 4: participativo) y descubriendo que el clima organizativo está vinculado a la productividad y a la satisfacción laboral (Likert, 1969). A su vez, Chris Argyris analizó cómo el clima organizacional puede favorecer o bloquear el desarrollo humano, proponiendo que un clima saludable es aquel que integra las necesidades del trabajador y los objetivos de la organización (Argyrus, 1996). Finalmente, Edgar Schein introdujo la distinción entre cultura organizacional (profunda, compartida) y

---

49 Fuente: COHEN, Jonathan et. al. **School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education.** Teachers College Record. Sage Journal, 2009. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146810911100108#core-collateral-purchase-access > Acceso: 28 ago. 2025.

clima organizacional (percepción más superficial, medible), demostrando que el clima social de la organización es un reflejo observable de la cultura organizacional (Schein, 1988).

En líneas generales, todas las investigaciones sobre el clima social escolar y de aula ponen de manifiesto que los climas positivos, saludables, acogedores, de respeto mutuo y de confianza, son siempre favorecedores tanto del bienestar docente como del bienestar estudiantil y, por tanto, actúan de mecanismos protectores del *burnout* y favorecedores de la resiliencia docente. En este sentido, los climas escolares positivos y negativos están caracterizados por los rasgos que describimos en las siguientes tablas de elaboración propia basada en la revisión de literatura (Fraser; Walberg, 1991) (Arenas, 2021)

CLIMA SOCIAL ESCOLAR		
Dimensiones	Positivo	Negativo
DIMENSIONESRELACIONALES	Comunicación abierta y fluida entre todos los miembros.	Comunicación deficiente o inexistente.
	Relaciones de confianza y respeto mutuo.	Relaciones conflictivas y competitivas.
	Colaboración activa entre docentes, directivos y familias.	Falta de apoyo entre colegas.
	Apoyo emocional y profesional entre colegas.	Aislamiento profesional.
	Resolución constructiva de conflictos.	Conflictos no resueltos o mal gestionados.
	Liderazgo democrático y participativo.	Liderazgo autoritario o laissez-faire.
	Reconocimiento y valoración del trabajo docente.	Falta de reconocimiento del trabajo docente y críticas destructivas constantes

CLIMA SOCIAL ESCOLAR de CENTRO		
Dimensiones	Positivo	Negativo
DIMENSIONES ORGANIZACIONALES	Estructura organizativa clara y flexible.	Estructura rígida o caótica.
	Distribución equitativa de responsabilidades.	Sobrecarga de trabajo y responsabilidades.
	Autonomía profesional respetada.	Falta de autonomía profesional.
	Procesos de toma de decisiones participativos.	Decisiones impuestas sin participación.
	Recursos materiales y humanos adecuados.	Recursos insuficientes o inadecuados.
	Políticas institucionales coherentes y justas.	Políticas contradictorias o injustas.
	Sistemas de evaluación formativos y constructivos.	Evaluaciones punitivas y amenazantes y cambios constantes sin planificación
DIMENSIONES PEDAGÓGICAS	Visión compartida sobre la enseñanza y aprendizaje.	Visiones educativas contradictorias.
	Apoyo en innovación y desarrollo profesional.	Resistencia al cambio e innovación.
	Espacios y tiempos para reflexión pedagógica.	Falta de espacios y tiempos para reflexión profesional.
	Trabajo colaborativo y cooperativo en proyectos educativos.	Trabajo individualista y competitivo.
	Formación continua valorada y facilitada.	Formación impuesta o irrelevante.
	Intercambio de experiencias y buenas prácticas.	Aislamiento pedagógico.

CLIMA SOCIAL de AULA		
Dimensiones	Positivo	Negativo
DIMENSIONES RELACIONAL docente-estudiantes	Relaciones cálidas y respetuosas.	Relaciones distantes o conflictivas.
	Comunicación efectiva y bidireccional.	Comunicación deficiente o agresiva.
	Confianza mutua establecida.	Falta de confianza mutua.
	Expectativas claras y realistas.	Expectativas poco claras o irreales.
	Apoyo emocional a estudiantes en dificultades.	Manejo punitivo de la disciplina.
	Valoración de la diversidad estudiantil.	Falta de empatía hacia los estudiantes.
	Manejo constructivo de la disciplina.	

CLIMA SOCIAL de AULA		
Dimensiones	Positivo	Negativo
DIMENSIONES RELACIONAL estudiantes-estudiantes	Cooperación y colaboración entre pares.	Competencia destructiva entre pares.
	Respeto a las diferencias individuales.	Exclusión y discriminación.
	Resolución pacífica de conflictos.	Conflictos frecuentes y mal resueltos.
	Ambiente inclusivo y tolerante.	Ambiente hostil o intimidatorio.
	Apoyo mutuo en el aprendizaje.	*Bullying* o acoso escolar.
	Construcción de vínculos positivos.	Fragmentación social del grupo.
DIMENSIONES ACADÉMICAS	Metodologías variadas y motivadoras.	Metodologías monótonas o inadecuadas.
	Participación de los estudiantes.	Participación pasiva o inexistente.
	Retroalimentación constructiva constante.	Retroalimentación negativa o ausente.
	Adaptación a diferentes estilos de aprendizaje.	Evaluación punitiva o injusta.
	Evaluación formativa y justa.	Expectativas muy bajas o muy altas.
	Altas expectativas académicas realistas.	Ambiente poco propicio para aprender.
	Ambiente propicio para el aprendizaje.	Desmotivación generalizada.
DIMENSIONES FÍSICA y ORGANIZACIONAL	Espacio físico ordenado y acogedor.	Espacio físico inadecuado o caótico.
	Recursos didácticos disponibles y funcionales.	Carencia de recursos necesarios.
	Rutinas claras y predecibles.	Falta de rutinas claras.
	Normas consensuadas y respetadas.	Normas impuestas o inexistentes.
	Ambiente seguro y protegido.	Ambiente inseguro o amenazante.
	Organización del tiempo eficiente.	Desorganización temporal constante

Las investigaciones desarrolladas, acerca del impacto que el clima social escolar de centro y de aula, tienen en el bienestar docente y discente han puesto de manifiesto que los climas positivos tienen realmente efectos protectores sobre el *burnout* y permiten desarrollar la resiliencia docente. En este sentido, los climas escolares y de aula positivos proporcionan mayor satisfacción laboral; reducción del estrés y agotamiento; mayor autoeficacia docente; mejor salud física y mental; mayor compromiso profesional; desarrollo profesional continuo; mayor permanencia en la profesión y mayores posibilidades para el desarrollo de la creatividad y la innovación pedagógica.

Por el contrario, los climas sociales negativos incrementan los factores de riesgo para la emergencia y desarrollo del malestar docente y el *burnout,* propiciando el estrés crónico y el agotamiento emocional; baja autoestima profesional; problemas de salud física y mental; despersonalización en las relaciones;

abandono de la profesión docente; absentismo laboral frecuente, así como resistencias al cambio y a la innovación.

6.6.- La cultura escolar

La cultura escolar es el conjunto de teorías, ideas, valores, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no cuestionadas y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Se trata de un sistema complejo de significados, valores y creencias que configura la identidad institucional y orienta las prácticas pedagógicas cotidianas. Desde una perspectiva transdisciplinar, la cultura escolar opera como un sistema autoorganizado que emerge de la interacción entre múltiples dimensiones: la histórica, la social, la psicológica, la pedagógica y la política, generando propiedades emergentes que no pueden reducirse a la suma de sus componentes. La cultura escolar forma parte, tanto de los elementos explícitos de la organización escolar (proyectos educativos, normas formales, discursos pedagógicos, planes y programaciones) como de los elementos implícitos (rituales, prácticas informales, relaciones de poder y expectativas sociales).

Una de las contribuciones más importantes al concepto de cultura escolar fue la realizada por el especialista en Administración Educativa y Sociología, Terrence E. Deal (1939-2024), quien, en colaboración con el profesor emérito del Departamento de Liderazgo Educativo y Políticas de la Universidad de Wisconsin, Ken D. Peterson, escribieron la conocida obra *"Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*" (2009). En esta obra, Deal y Peterson parten de la premisa de que la cultura escolar es el "corazón" de toda institución educativa, más influyente, incluso, que la estructura formal o las políticas. La obra analiza cómo los valores, creencias, rituales, símbolos y tradiciones compartidas modelan la vida de las escuelas. Sus contribuciones básicas son las siguientes:

1. Definición y centralidad de la cultura escolar. La cultura escolar es entendida como un patrón profundo de valores, creencias y normas que se forma a lo largo de la historia de la escuela que constituye la "personalidad" o identidad singular de la institución, dando cohesión a su comunidad.

2. Dimensión simbólica y ritual. Destacan el papel de símbolos, ceremonias, historias y mitos en la construcción de la cultura escolar. Los rituales (actos, tradiciones, celebraciones) refuerzan los valores compartidos y la identidad de la comunidad educativa.

3. Culturas positivas vs. culturas tóxicas. Las culturas positivas nutren la motivación docente, el sentido de pertenencia y el aprendizaje estudiantil. Las culturas tóxicas, por el contrario, están marcadas por la desconfianza, la resistencia al cambio y la desmotivación, generando climas negativos.

4. El rol del liderazgo escolar. Los líderes son vistos como "*arquitectos de cultura escolar*": deben identificar la cultura existente, fortalecer sus aspectos positivos y transformar los negativos. El liderazgo simbólico (uso consciente de narrativas, rituales y símbolos) es tan importante como la gestión técnica.

5. Paradojas y riesgos del cambio cultural. El cambio educativo está lleno de paradojas: la innovación puede fortalecer o debilitar la cultura escolar. Existe el riesgo de que reformas externas ignoren la cultura de la escuela y fracasen.

6. Promesa de la cultura escolar. Una cultura fuerte, cohesionada y positiva es el principal motor para la mejora educativa. La "*promesa"* consiste en que, al alinear valores, tradiciones y metas compartidas, la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje vibrante y sostenible.

Otra de las aportaciones más significativas al concepto de cultura escolar es la realizada por Michael Fullan (1940), profesor emérito del Institute for Studies in Education (OISE), de la Universidad de Ontario y destacado Asesor Especial en Políticas Educativas. En su conocida obra sobre la cultura escolar

y el cambio educativo "*Los nuevos significados del cambio en la educación*" (2012) nos dice que el fenómeno del cambio educativo no es un proceso técnico, como tampoco lineal, sino complejo, dinámico y cultural. Su eje central es que cualquier intento de reforma solo será exitoso si se transforma la cultura escolar, es decir, en los valores, creencias, supuestos y prácticas compartidas por docentes, directivos, estudiantes y comunidad. De entre sus aportaciones, caben destacar:

1. La cultura escolar como motor del cambio educativo. Ninguna innovación educativa puede consolidarse si no transforma la cultura escolar existente. Las reformas "técnicas" (currículo, normas, recursos) fracasan si no inciden en las creencias, valores y prácticas de la comunidad escolar.

2. Resistencia y resiliencia cultural. Las escuelas desarrollan culturas resistentes al cambio debido a rutinas, tradiciones e inercias organizacionales. Cambiar una escuela significa transformar no solo estructuras, sino sobre todo supuestos y valores compartidos.

3. Cultura de colaboración vs. cultura de aislamiento. Destaca la importancia de generar una cultura colaborativa docente frente a la cultura individualista o fragmentada ("cada maestro en su aula"). La colaboración genuina es el principal motor de la innovación sostenible.

4. Cultura como aprendizaje organizacional. La escuela debe convertirse en una "organización que aprende", en la que directivos, docentes y estudiantes reflexionen sobre la práctica y aprendan juntos (Senge, 1992). Plantea que los líderes escolares no solo administran, sino que deben ser constructores de cultura.

5. Cambio sostenible y cultura escolar. El cambio profundo requiere modificar las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. La sostenibilidad del cambio depende de la internalización cultural, no de imposiciones externas.

Por último, otro de los investigadores más sobresalientes sobre la cultura escolar, el cambio educativo y el curriculum, es el profesor español José Gimeno Sacristán, asesor muy influyente en las reformas educativas de los años 80 y 90 en España. En su obra "*Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*" (1996), nos dice que:

1. Docencia y cultura escolar están fuertemente interrelacionadas. Presenta la cultura escolar como el escenario donde se articulan dinámicamente las prácticas docentes, las reformas educativas y las condiciones institucionales. La docencia no es solo aplicación técnica, sino una actividad cultural profundamente influida por las políticas y discursos educativos

2. Crítica a la reducción del currículo. Subraya que las reformas escolares, a menudo centradas en el currículo, deben considerar las prácticas reales y el contexto cultural de cada escuela. La cultura escolar emerge como mediadora entre las políticas formales y la realidad pedagógica.

3. Visión integradora del currículo. Gimeno Sacristán plantea el currículo como algo mucho más que contenido: es tejido de prácticas políticas, organizativas, culturales y pedagógicas. En su modelo curricular integrador, la cultura escolar es clave para su implementación real en el aula.

4. Reflexión crítica y compromiso ético. Para Gimeno, repensar la cultura escolar implica mantener una mirada crítica frente a la mercantilización de la educación. Propone recuperar una visión cultural que dignifique la docencia como práctica social y formativa, no meramente técnica, defendiendo una docencia comprometida críticamente con la sociedad.

A partir de estas aportaciones, las características de las culturas escolares son a nuestro juicio las siguientes:

1. Complejidad sistémica. La cultura escolar emerge de interacciones no lineales entre múltiples actores y dimensiones, generando patrones impredecibles y propiedades emergentes.

2. Historicidad. Se construye a través del tiempo, sedimentando capas de significado que dialogan con las nuevas circunstancias históricas.

3. Contextualidad. Se configuran en respuesta a condiciones socioculturales específicas, adaptándose a las particularidades del entorno.

4. Intersubjetividad. Se construyen a través del diálogo y la negociación de significados entre los actores educativos.

5. Recursividad. Los productos culturales influyen en los procesos que los generan, creando bucles de retroalimentación.

6. Resistencia al cambio. Presentan inercias que pueden obstaculizar procesos de transformación educativa.

7. Poder configurador. Moldean las prácticas, percepciones y posibilidades de acción de los actores educativos.

En cuanto a los tipos existentes de cultura escolar, diversas investigaciones, de entre las que destaca la de Andy Hargreaves (1996), han verificado que existen las siguientes:

6.6.1.- Culturas burocráticas

Las culturas escolares burocráticas son aquellas que disponen de una jerarquía funcional y de poder que regula, controla, ordena y prescribe todas y cada una de las funciones de los docentes. En general, están caracterizadas por:

1. **Estructura jerárquica rígida** que se manifiesta en:

    - Una pirámide de autoridad que va desde el director/a hacia docentes, con múltiples niveles intermedios.
    - Comunicación vertical descendente. Las decisiones fluyen de arriba hacia abajo sin retroalimentación efectiva.
    - Concentración del poder decisorio. Centralización en la figura directiva o en órganos administrativos
    - Roles claramente delimitados. Cada posición tiene funciones específicas no negociables.

    Estas características tienen un importante impacto en la práctica educativa, en cuanto que:

    - Se limita la necesaria indispensable autonomía docente en las decisiones pedagógicas.
    - Se produce una desconexión entre las decisiones administrativas y las necesidades del aula.
    - Se reduce el sentido de agencia profesional del profesorado.

2. **Formalización extrema de procesos** caracterizada por:

    - Documentación excesiva. Proliferación de formularios, informes y registros.
    - Procedimientos estandarizados. Protocolos rígidos para cada actividad escolar.
    - Evaluación cuantitativa. Predominio de métricas numéricas sobre valoraciones cualitativas.

- Planificación detallada obligatoria. Programaciones exhaustivas con poco margen de flexibilidad.

Obviamente, este tipo de culturas escolares son antidemocráticas en cuanto que impiden la participación de los docentes en la toma de decisiones y en el control de sus propios procesos de trabajo. Al mismo tiempo promueven la desprofesionalización reduciendo a los profesionales de la docencia a meros ejecutores de órdenes y tareas en las que no han participado. Para Giroux (1990) las culturas burocráticas convierten a los docentes en técnicos o ejecutores acríticos de currículos preestablecidos; en funcionarios o administradores de conocimiento en lugar de creadores y en reproductores o perpetuadores del statu quo social.

Uno de los autores más destacados en el análisis crítico de las culturas escolares es Michael W. Apple, uno de los padres de la Pedagogía Crítica[50], doctor en Ciencias de la Educación y maestro de escuela primaria en escuelas públicas de Nueva Jersey, durante la década de 1960. Una experiencia que, en un contexto de desigualdades sociales y tensiones raciales, marcó profundamente su crítica posterior sobre currículo, ideología y poder en la educación. Para este autor, las culturas burocráticas desprofesionalizan al profesorado haciéndoles perder su autonomía reduciendo así el control sobre sus procesos de trabajo. Al mismo tiempo, estas culturas escolares conllevan un aumento de las competencias del profesorado cuya misión fundamental consiste en obedecer y ejecutar las directrices y tareas prescriptivas en las que ellos no han intervenido ni participado, produciéndose así, no solo una proletarización laboral, sino también una proletarización ideológica en el sentido de que no pueden intervenir en la formulación o en la interpretación de los objetivos educativos (Apple, 1986).

Obviamente, este tipo de culturas escolares tienen un impacto considerable en la aparición y el desarrollo del *burnout* docente en cuanto que en ellas predominan la sobrecarga de tareas administrativas, la despersonalización y el distanciamiento de las finalidades y objetivos generales de la Educación, así como baja autorrealización personal asociada a la sensación constante de incompetencia profesional.

En la investigación mencionada de E. Skaalvilk y S. Skaalvilk (2020), realizada sobre 2.569 docentes de educación primaria y secundaria de Noruega, se puso de manifiesto que:

- La autonomía percibida correlacionó negativamente con burnout.
- Las demandas burocráticas fueron el predictor más fuerte de agotamiento emocional.
- La falta de apoyo administrativo incrementó la intención de abandono en un 34%

En el mismo sentido, la investigación realizada por de Santavirta et al. en Finlandia, sobre una muestra de 1.028 docentes de educación secundaria, se verificó que los docentes de escuelas altamente burocratizadas mostraron 2.3 veces más probabilidad de burnout severo; un 40% mayor intención de cambio de profesión y una reducción significativa en satisfacción laboral (Santavirta et. al., 2011).

6.6.2.- Culturas escolares tóxicas

Las culturas escolares tóxicas representan uno de los principales obstáculos para el desarrollo educativo integral, el bienestar docente y de la comunidad educativa. Este fenómeno, estudiado desde perspectivas sociológicas, psicopedagógicas y organizacionales, requiere un análisis profundo que permita identificar sus manifestaciones y desarrollar estrategias efectivas de transformación.

50 La Pedagogía Crítica es un movimiento educativo amplio que se consolida en la segunda mitad del siglo XX, vinculado a la teoría crítica, al marxismo occidental, a la pedagogía progresista y a los movimientos sociales. Aunque hay muchos autores, en la literatura se suele considerar como padres fundadores, en primer lugar a Paulo Freire a raíz de su universal obra "Pedagogía del Oprimido". En esta línea son considerados también padres fundadores o desarrolladores de las ideas de Freire a Henry A. Giroux, Peter McLaren, Michael W. Apple, además de Ira Shor, Stanley Aronowitz (1933–2021) y Bell Hooks (1952–2021).

Las culturas escolares tóxicas se caracterizan por los siguientes rasgos:

1. Comunicación disfuncional. Las culturas tóxicas se caracterizan por patrones comunicativos destructivos que incluyen la ausencia de diálogo genuino, la prevalencia de rumores y chismes, y la falta de canales efectivos de comunicación vertical y horizontal. Según Fullan y Hargreaves (2006), estos entornos presentan conversaciones difíciles evitadas sistemáticamente, generando un clima de desconfianza y malentendidos.

2. Liderazgo autoritario y vertical. Bolívar (2010) identifica el liderazgo autocrático como un elemento central de las culturas tóxicas, caracterizado por la toma de decisiones unilaterales, la ausencia de participación democrática y la imposición de criterios sin consenso. Este tipo de liderazgo genera resistencia pasiva, *burnout* y malestar docente socavando la necesaria e indispensable autonomía profesional.

3. Resistencias al cambio y conformismo. Escudero Muñoz (2006) describe cómo estas culturas desarrollan mecanismos de defensa ante cualquier propuesta innovadora, manifestándose en frases como "*aquí siempre se ha hecho así", "experimentos, ni con gaseosa",* "eso no va a funcionar", etc. Esta resistencia se fundamenta en el miedo a la evaluación y al cuestionamiento de prácticas establecidas.

4. Individualismo competitivo. Hargreaves (1996) analiza cómo el individualismo tóxico se diferencia del individualismo profesional saludable. En culturas negativas, prevalece la competencia destructiva entre docentes, el acaparamiento de recursos y la ausencia de colaboración genuina.

5. Clima emocional negativo. Las emociones predominantes incluyen la ansiedad, frustración, desesperanza y cinismo. Fernández Cruz (2008) destaca cómo estos ambientes generan fatiga emocional crónica que afecta tanto el rendimiento profesional como la satisfacción personal.
6. Estigmatización y exclusión. Estos entornos tienden a generar grupos internos que excluyen a quienes no se adaptan a las normas implícitas de la cultura dominante, creando dinámicas de marginación profesional.

Desde la Sociología Crítica, Bordieu y Passeron plantean que las culturas escolares tóxicas pueden entenderse como espacios donde se reproducen hábitos negativos que perpetúan desigualdades y relaciones de poder asimétricas. El capital simbólico se concentra en grupos reducidos que mantienen el *statu quo* (Bordieu; Passeron, 1977). A su vez, la pedagogía de Paulo Freire y su concepto de "Educación bancaria" identifica en estas culturas la manifestación el predominio de relaciones verticales, la anulación del diálogo y la domesticación del pensamiento crítico (Freire, 1990).

Desde la perspectiva de la complejidad, Edgar Morin (2001) sugiere abordar las culturas tóxicas como sistemas adaptativos complejos que requieren intervenciones multidimensionales y no lineales. Lo cual implica la identificación de patrones emergentes en lugar de causas lineales; realización de intervenciones en múltiples niveles simultáneamente; aceptación de la incertidumbre como parte del proceso de cambio y el desarrollo de las capacidades de autoorganización.

En suma, la transformación de las culturas escolares tóxicas requiere enfoques transdisciplinarios que integren psicología organizacional y social; pedagogías críticas y liberadoras; sociología de la educación; neurociencias aplicadas a la educación y filosofía de la educación.

6.6.3.- Culturas colaborativas vs. cultura individualistas

Cualquier docente que haya pasado años ejerciendo como profesional en cualquier tipo de institución educativa, ha experimentado que, en todo centro escolar, siempre resuenan los ecos de generaciones de estudiantes y educadores, librándose en ellos una batalla sutil, pero fundamental, entre dos formas de concebir la labor educativa. Por un lado, encontramos al maestro solitario, guardián celoso de su aula, artífice individual de metodologías que nacen y mueren con él. Por otro, divisamos comunidades de educadores que tejen redes de conocimiento compartido, donde las victorias y derrotas

se viven colectivamente, donde el saber pedagógico fluye como un río que alimenta múltiples cauces. En este sentido, Andy Hargreaves, en su obra magistral de 1996, nos invitó a reflexionar sobre esta tensión ancestral con una mirada nueva, despojada de maniqueísmos fáciles y rica en matices. Su trabajo no es simplemente un análisis organizacional; es una cartografía del alma educativa, un mapa que nos ayuda a navegar por las complejidades de la condición humana en el contexto escolar.

El individualismo en educación no es, como a veces se pinta, una patología organizacional. Es, más bien, una respuesta humana comprensible a la complejidad abrumadora del acto educativo. Cuando Hargreaves describe al educador individualista, no nos presenta un personaje egoísta o antisocial, sino alguien que ha encontrado en la soledad de su práctica un espacio de creatividad y experimentación. Imaginemos, por un momento, a una profesora de primaria que cierra la puerta de su aula cada mañana y se sumerge en un universo pedagógico propio. En ese espacio íntimo, desarrolla metodologías innovadoras, experimenta con materiales didácticos únicos, y establece vínculos profundos con sus alumnos. Su práctica es como un jardín secreto donde florecen ideas que quizás nunca verán la luz más allá de esas cuatro paredes.

Esta soledad pedagógica tiene sus virtudes innegables. La autonomía profesional permite que cada educador responda de manera inmediata y personalizada a las necesidades específicas de su contexto. No hay comités que deliberen, no hay consensos que alcanzar; solo la respuesta directa y creativa a los desafíos cotidianos del aula. En este espacio, la innovación puede surgir de manera espontánea, sin las trabas de la burocracia colaborativa.

Sin embargo, Hargreaves nos advierte sobre las sombras que se extienden desde este refugio individual. La práctica solitaria, por más brillante que sea, permanece como conocimiento tácito, como sabiduría que muere con su creador. Las mejores metodologías, las soluciones más creativas a problemas comunes, quedan encerradas en el cofre de la experiencia individual, privando a la comunidad educativa de riquezas que podrían beneficiar a muchos. Además, la soledad pedagógica conlleva una carga emocional considerable. El educador individualista enfrenta solo las tormentas de la incertidumbre, los fracasos metodológicos, las crisis de confianza que son inherentes a la práctica educativa. No hay hombros en los que apoyarse, no hay voces que ofrezcan perspectivas alternativas en los momentos de duda.

Frente al individualismo, Hargreaves nos presenta el modelo colaborativo como una sinfonía donde cada instrumento mantiene su identidad única mientras contribuye a una armonía mayor. La cultura colaborativa en educación no es simplemente la suma de individualidades; es la emergencia de una inteligencia colectiva que trasciende las capacidades individuales. Pensemos, por ejemplo, en un centro escolar donde los educadores han desarrollado una cultura de puertas abiertas, tanto literal como metafóricamente. Aquí, los maestros circulan libremente entre las aulas, observando, aprendiendo, compartiendo. Las reuniones no son obligaciones burocráticas, sino encuentros genuinos donde se comparten experiencias, se analizan dificultades, se construyen soluciones colectivas y, sobre todo, se tejen lazos afectivos y de solidaridad. En este ambiente, el conocimiento pedagógico se vuelve patrimonio común. Las innovaciones se socializan, se adaptan, se mejoran a través del diálogo con los compañeros. Así, lo que comenzó como una idea individual se transforma en una metodología institucional que beneficia a múltiples aulas y estudiantes.

La colaboración educativa opera, pues, como una alquimia peculiar donde el intercambio de experiencias produce nuevos conocimientos. Cuando los educadores reflexionan conjuntamente sobre sus prácticas, emergen comprensiones que ninguno habría alcanzado en soledad. Es como si el diálogo profesional activara una química del pensamiento que genera nuevas ideas creadas colectivamente.

Hargreaves observa que esta construcción social del conocimiento pedagógico tiene características únicas. No se trata simplemente de compartir recetas metodológicas, sino de cocrear comprensiones profundas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los educadores colaborativos desarrollan lo que podríamos llamar una sabiduría colectiva que se manifiesta en la capacidad institucional para enfrentar desafíos complejos de manera coordinada y efectiva.

Pero Hargreaves, con la sabiduría del observador perspicaz, nos alerta sobre los espejismos que pueden acechar en el territorio colaborativo. No toda colaboración es auténtica; existe lo que él denomina "colegialidad forzada", una forma artificial de trabajo conjunto impuesta desde arriba que carece de la espontaneidad y genuinidad necesarias para generar verdadero aprendizaje colectivo.

Esta colaboración forzada se manifiesta en reuniones interminables donde se simula el intercambio profesional, en proyectos grupales que responden más a exigencias administrativas que a necesidades pedagógicas genuinas. Es una colaboración que genera más fatiga que inspiración, más resistencia que compromiso.

También existe el riesgo de lo que Hargreaves llama "balcanización", la fragmentación de la comunidad educativa en subgrupos que colaboran internamente, pero compiten o se ignoran entre sí. Esta forma de organización puede generar culturas de clan que, aunque colaborativas hacia adentro, resultan excluyentes y divisivas para la institución en su conjunto.

Uno de los aportes más valiosos de Hargreaves es su rechazo a las dicotomías simplistas. Su análisis nos revela que la tensión entre individualismo y colaboración no es un dilema que deba resolverse eligiendo uno u otro extremo, sino una danza compleja que requiere equilibrio y sensibilidad contextual.

En las mejores instituciones educativas, observamos lo que podríamos llamar un "individualismo colaborativo" o una "colaboración individualizante". Son espacios donde la autonomía profesional coexiste con el intercambio sistemático, donde la creatividad individual se nutre del diálogo colectivo y, a su vez, lo enriquece.

Para que la colegialidad, la colaboración y la cooperación sean posibles y formen parte de la cultura escolar, Hargreaves señala que son necesarias una serie de condiciones específicas que deben cultivarse cuidadosamente. La primera es la voluntariedad: la colaboración auténtica no puede imponerse; debe surgir del reconocimiento mutuo de su valor. Los educadores deben percibir que el trabajo conjunto les aporta algo genuinamente valioso, no solo en términos de eficacia pedagógica, sino también de crecimiento personal y profesional.

La segunda condición es el tiempo y el espacio. La colaboración requiere cronotopos específicos: momentos dedicados al encuentro y lugares que faciliten el intercambio. Sin estas condiciones materiales, la colaboración se vuelve una aspiración romántica, sin anclaje en la realidad institucional.

La tercera condición es el liderazgo facilitador. Se necesitan líderes educativos que comprendan la naturaleza delicada de la colaboración auténtica, que sepan crear las condiciones para que florezca sin forzar su emergencia. Es un liderazgo que actúa más como jardinero que como ingeniero, cultivando un ecosistema propicio para el crecimiento colectivo.

En suma, las intuiciones de Hargreaves, formuladas hace más de dos décadas, han adquirido una relevancia renovada en nuestro siglo. La sociedad del conocimiento, caracterizada por la complejidad informacional y el cambio acelerado, ha hecho que la capacidad colaborativa se vuelva no solo deseable, sino esencial para la supervivencia institucional. Además, los desafíos educativos contemporáneos trascienden las capacidades individuales; la inclusión educativa, la integración tecnológica, la educación intercultural, la sostenibilidad ambiental, son problemáticas que requieren respuestas colectivas, interdisciplinarias, sistémicas. Ningún educador, por más brillante que sea, puede enfrentar solo la complejidad de estos retos.

No cabe duda de que las tecnologías digitales han abierto nuevas posibilidades y planteado nuevos desafíos para la colaboración educativa. Por un lado, han facilitado la creación de redes de intercambio que trascienden las fronteras geográficas, permitiendo que educadores de diferentes contextos compartan experiencias y construyan conocimiento colectivo. Por otro lado, han introducido nuevas formas de aislamiento, donde la mediación tecnológica puede sustituir, pero no reemplazar completamente la riqueza del encuentro presencial. Sin embargo, paradójicamente, mientras la colaboración se vuelve más necesaria, las políticas educativas neoliberales han intensificado las

presiones hacia el individualismo competitivo. Los sistemas de evaluación basados en el rendimiento individual, la competencia entre instituciones, la responsabilización personal por los resultados educativos, han creado un ambiente que desalienta la colaboración genuina.

¿Qué caminos o vías debemos entonces seguir para conseguir que la culturas escolares sean auténtica y realmente colaborativas y cooperativas? Pues, siguiendo las aportaciones de Hargreaves, estas vías podrían ser las siguientes:

1.- La formación de educadores colaborativos

La construcción de culturas colaborativas comienza en la formación inicial de los educadores. Es fundamental que los futuros maestros y profesores experimenten durante su formación los beneficios y desafíos de la colaboración profesional. No basta con hablar de colaboración; es necesario modelarla, vivirla, reflexionar sobre ella de manera sistemática.

Los programas de formación docente más innovadores han comenzado a integrar proyectos interdisciplinarios donde estudiantes de diferentes especialidades trabajan juntos en la resolución de problemas educativos complejos. Estas experiencias formativas permiten que los futuros educadores desarrollen no solo las competencias técnicas para la colaboración sino también la sensibilidad cultural necesaria para valorarla.

2.- La transformación institucional

La creación de culturas colaborativas requiere también transformaciones institucionales profundas. No se trata simplemente de implementar nuevas estructuras organizativas, sino de cultivar nuevas formas de relación, nuevos rituales de encuentro, nuevas narrativas institucionales que celebren el trabajo conjunto.

Algunas instituciones han experimentado con arquitecturas escolares que faciliten la colaboración: espacios de trabajo conjunto, aulas conectadas, áreas comunes diseñadas para el intercambio informal. Otras han desarrollado sistemas de tiempo que protejan espacios para la reflexión colectiva, reconociendo que la colaboración auténtica requiere temporalidades diferentes a las de la enseñanza directa.

3.- El papel del liderazgo

El liderazgo educativo juega un papel crucial en la construcción de culturas colaborativas. Hargreaves nos habla de la necesidad de líderes que actúen como facilitadores más que como controladores, que creen condiciones para la colaboración sin imponerla artificialmente.

Este tipo de liderazgo requiere una sabiduría especial: saber cuándo intervenir y cuándo retirarse, cómo apoyar sin dirigir, cómo crear estructuras sin enjaular la espontaneidad. Es un arte delicado que requiere sensibilidad para leer los ritmos y necesidades de cada comunidad educativa específica.

4.- Comunidades de aprendizaje en red

Mirando hacia el futuro, las ideas de Hargreaves sobre culturas colaborativas cobran nueva vida en el concepto de comunidades de aprendizaje en red. Estas comunidades trascienden las fronteras institucionales tradicionales, conectando educadores, estudiantes, familias y comunidades en redes de intercambio y construcción colectiva de conocimiento.

En estas redes, la colaboración adquiere dimensiones antes impensables. Un proyecto de investigación-acción puede involucrar simultáneamente a educadores de diferentes países, estudiantes de diversas edades y culturas, y expertos de múltiples disciplinas. La diversidad se vuelve fuente de riqueza y la colaboración se transforma en una celebración de la pluralidad humana.

5.- La sabiduría de lo colectivo

Quizás el legado más profundo de Hargreaves sea su invitación a reconocer que la sabiduría educativa no reside en individuos aislados, por más brillantes que sean, sino en las redes de relación, en los espacios de encuentro, en la conversación profunda entre profesionales comprometidos con el crecimiento humano.

Esta comprensión nos lleva a reimaginar la profesión educativa no como una colección de expertos individuales, sino como una comunidad de práctica, donde el conocimiento emerge del diálogo, donde la innovación surge del contraste de perspectivas, donde la sabiduría se teje en el telar de la experiencia compartida.

En definitiva, la educación del futuro necesitará educadores que sean, simultáneamente, artistas solitarios capaces de crear belleza en la intimidad del aula, y músicos de orquesta capaces de contribuir a sinfonías colectivas que trascienden las capacidades individuales. Necesitará instituciones que sepan proteger los espacios de soledad creativa, mientras cultivan los encuentros que generan inteligencia colectiva.

El reto no es pequeño. Requiere transformar no solo estructuras organizativas, sino, más profundamente, formas de pensar y sentir la profesión educativa. Requiere pasar de concepciones competitivas a comprensiones colaborativas del éxito profesional. Requiere desarrollar nuevas sensibilidades, para reconocer que nuestro crecimiento individual está íntimamente ligado al crecimiento de nuestras comunidades.

En última instancia, tal vez lo que el trabajo de Hargreaves nos enseña es que la educación, en su esencia más profunda, es siempre un acto de encuentro. Encuentro entre educador y estudiante, entre experiencia y posibilidad, entre tradición e innovación, entre lo individual y lo colectivo. Y en la calidad de estos encuentros se juega no solo el futuro de nuestras instituciones educativas, sino el destino mismo de nuestra humanidad compartida.

6.6.4.- Culturas innovadoras y de aprendizaje

Las culturas innovadoras y de aprendizaje representan sistemas organizativos complejos donde la generación, transferencia y aplicación del conocimiento se convierten en procesos orgánicos y continuos. Estas culturas trascienden la mera acumulación de información para constituirse en ecosistemas adaptativos que promueven la transformación constante, tanto a nivel individual como colectivo.

Desde una perspectiva sistémica, estas culturas emergen como fenómenos emergentes donde las propiedades del conjunto superan la suma de sus partes individuales. Se caracterizan por la presencia de bucles de retroalimentación positiva que amplifican los procesos de innovación y aprendizaje, generando dinámicas no lineales de desarrollo organizacional.

La comprensión de las culturas innovadoras y de aprendizaje requiere un enfoque transdisciplinar que integre aportes de la psicología organizacional, la teoría de sistemas, la epistemología constructivista y la sociología del conocimiento. Esta perspectiva integradora permite captar la complejidad inherente a estos fenómenos culturales.

Desde la epistemología constructivista, estas culturas se entienden como construcciones sociales dinámicas donde el conocimiento emerge de la interacción dialéctica entre sujetos y contextos. La realidad organizativa no es un dato objetivo, sino una construcción colectiva mediada por procesos de significación compartidos.

Las características fundamentales de las culturas escolares de innovación y aprendizaje son, a nuestro juicio, las siguientes:

1. Apertura cognitiva y flexibilidad mental. Las culturas innovadoras se caracterizan por promover la apertura cognitiva, entendida como la disposición a cuestionar paradigmas establecidos y explorar nuevas posibilidades. Esta apertura se manifiesta en la tolerancia a la ambigüedad, la

capacidad de síntesis entre perspectivas aparentemente contradictorias, y la valoración de la diversidad como fuente de riqueza cognitiva.

2. Experimentación sistemática. Estas culturas institucionalizan la experimentación como metodología fundamental de aprendizaje. No se trata únicamente de ensayo y error, sino de procesos reflexivos y sistemáticos de indagación que integran la acción y la reflexión en ciclos de mejoramiento continuo.

3. Comunicación dialógica y horizontal. La comunicación trasciende los modelos jerárquicos tradicionales para adoptar formas dialógicas basadas en la confianza, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de significados. Se privilegian los espacios de conversación generativa donde emergen nuevas comprensiones y posibilidades de acción.

4. Gestión del error como oportunidad de aprendizaje. El error se recontextualiza como oportunidad de aprendizaje y crecimiento, más que como falla a ser penalizada. Esta perspectiva requiere un cambio paradigmático en la comprensión del riesgo y la incertidumbre como elementos inherentes a los procesos innovadores.

Los autores que han estudiado, investigado y realizado aportaciones significativas a este tipo de culturas escolares, son entre otros los que relacionamos a continuación.

6.6.4.1.- Peter Senge y la Organización que Aprende

Peter Senge revolucionó la comprensión organizacional con su concepto de "*aprendizaje organizativo*" en su obra seminal "*La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*" (1992). El concepto de "organización que aprende" aplicado al ámbito educativo representa un paradigma transformador donde las escuelas desarrollan colectivamente la capacidad para crear los resultados que realmente desean. Peter Senge propone que las organizaciones educativas deben ir más allá de los modelos tradicionales de gestión jerárquica para convertirse en sistemas dinámicos de aprendizaje continuo. En este sentido, es evidente que las instituciones educativas han relegado tradicionalmente los aspectos organizativos, priorizando innovaciones curriculares atrapadas en marcos organizativos arcaicos, lo que genera desequilibrios en el logro de los objetivos institucionales. Esta problemática hace especialmente relevante la aplicación de las cinco disciplinas de Senge en el contexto escolar.

Las características de las cinco disciplinas de Peter Senge necesarias para transformar las organizaciones tradicionales en organizaciones que aprenden son las que a continuación relacionamos y describimos.

1.- Pensamiento Sistémico (*Systems Thinking*) - La Quinta Disciplina

La esencia del pensamiento sistémico consiste en un cambio de perspectiva de las situaciones que vivimos para identificar las interrelaciones, en lugar de asociarlas a cadenas lineales de causa-efecto. Esta disciplina integradora permite:

- Comprender la interdependencia entre todos los elementos del sistema educativo.
- Visualizar procesos de cambio en lugar de imágenes estáticas.
- Identificar patrones y estructuras subyacentes que generan comportamientos.
- Profundizar en el análisis de los hechos o acontecimientos, reconociendo que son resultado de ciertas conductas organizativas

Las implicaciones para la organización escolar de esta quinta disciplina de Pensamiento Sistémico son entre otras, las siguientes:

- Visión ecosistémica del centro escolar o de la institución educativa: los directivos y docentes comprenden las interconexiones entre aula, escuela, familia, comunidad y contexto social e histórico concreto.

- Gestión de la complejidad: capacidad para abordar problemas educativos complejos considerando múltiples variables y sus interacciones.

- Planificación estratégica integrada: las decisiones pedagógicas, administrativas y de gestión se toman considerando su impacto sistémico.

- Cultura de corresponsabilidad: todos los actores educativos comprenden su papel en el funcionamiento del sistema global.

Además de estas implicaciones organizativas, el pensamiento ecosistémico aplicado a la Educación es fuente de numerosos cambios de carácter ontológicos, epistemológicos y metodológicos que configuran un nuevo paradigma educativo, como así nos ha mostrado Maria Cândida Moraes en sus obras "*Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*" (2004) y "*Paradigma Educacional Ecossistêmico: Por uma nova ecologia da aprendizagem humana*" (2021).

2.- Dominio Personal (*Personal Mastery*)

La disciplina del dominio personal permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y aprender a ver la realidad objetivamente, lo cual implica:

- Compromiso con el aprendizaje continuo y el desarrollo personal y profesional.

- Claridad sobre las aspiraciones personales y profesionales.

- Capacidad de mantener tensión creativa entre visión y realidad actual.

- Desarrollo de competencias emocionales y autorregulación.

Estos cambios y compromisos personales y profesionales tienen importantes consecuencias para el conjunto de la organización escolar, en cuanto que:

- Se ponen en marcha procesos de desarrollo profesional continuo: los educadores asumen la responsabilidad de su crecimiento profesional más allá de la formación obligatoria

- Existen procedimientos de liderazgo distribuido: cada miembro de la comunidad educativa desarrolla capacidades de liderazgo en su ámbito de acción.

- Se desarrolla la motivación intrínseca: los docentes y directivos actúan movidos por sus convicciones pedagógicas más profundas

- Se utilizan técnicas de modelado para los alumnos: los adultos de la escuela se convierten en ejemplos vivientes de aprendizaje permanente y pasión por el conocimiento.

3.- Modelos Mentales (*Mental Models*)

Los modelos mentales son suposiciones profundamente arraigadas, generalizaciones, o incluso imágenes que influyen en cómo entendemos el mundo y cómo actuamos. Esta disciplina implica:

- Reflexión sobre las creencias y supuestos que guían nuestras acciones.

- Cuestionamiento de paradigmas educativos tradicionales.

- Apertura a nuevas perspectivas y enfoques pedagógicos.

- Capacidad de hacer explícito lo implícito en nuestro pensamiento.

A su vez, esta tercera disciplina supone para la organización escolar:

- Transformación de creencias pedagógicas: cuestionamiento de modelos tradicionales de enseñanza y evaluación.
- Inclusión y diversidad: revisión de prejuicios sobre capacidades de aprendizaje de diferentes estudiantes.
- Innovación educativa: apertura a metodologías activas, tecnologías educativas y enfoques interdisciplinares y transdisciplinares.
- Cultura de indagación: promoción del pensamiento crítico y reflexivo en toda la comunidad educativa.

4.- Visión Compartida (*Shared Vision*)

La práctica de esta disciplina implica alinear esfuerzos y desarrollar la capacidad del equipo para crear los resultados que se desean, generando un proceso mediante el cual las visiones individuales se unan para lograr una sola. Incluye:

- Construcción colaborativa de una imagen de futuro deseado.
- Compromiso genuino, no mera conformidad.
- Coherencia entre visión institucional y aspiraciones personales.
- Sentido de propósito y dirección compartidos.

Estas actitudes contribuyen a que en la organización escolar exista:

- Proyecto educativo institucional vivido: la visión escolar no es solo un documento, sino una guía práctica para la acción cotidiana.
- Participación democrática: estudiantes, docentes, familias y comunidad participan activamente en la construcción de la visión escolar.
- Coherencia pedagógica: todas las prácticas educativas se alinean con los principios y objetivos compartidos.
- Identidad institucional sólida: la escuela desarrolla una cultura distintiva que la diferencia y le da sentido de pertenencia.

5.- Aprendizaje en Equipo (*Team Learning*)

Esta disciplina implica ver el pensamiento como un fenómeno colectivo, apoyado en la práctica del diálogo y la discusión, para desarrollar flujos libres de significados entre los miembros del equipo. En este sentido, comprende:

- Diálogo auténtico y comunicación efectiva.
- Suspensión de supuestos para pensar colectivamente.
- Sinergia que supera las capacidades individuales.
- Resolución colaborativa de problemas complejos.

Todo lo cual contribuye a crear y construir:

- Comunidades profesionales de aprendizaje: los docentes trabajan colaborativamente para mejorar sus prácticas pedagógicas

- Equipos multidisciplinares: colaboración entre diferentes especialistas para abordar las necesidades integrales de los estudiantes.

- Participación estudiantil activa: los estudiantes desarrollan competencias de trabajo colaborativo y toma de decisiones.

- Redes de aprendizaje: la escuela se conecta con otras instituciones para compartir conocimientos y buenas prácticas.

La implementación de las cinco disciplinas de Peter Senge en las organizaciones escolares representa un cambio paradigmático fundamental. En el mundo de hoy y en pleno siglo XXI, la educación ya no puede consistir únicamente en impartir conocimiento, sino en crear entornos donde se fomenten el aprendizaje continuo, así como el desarrollo personal y profesional.

Las escuelas que aspiren a convertirse en organizaciones que aprenden deben comprometerse con un proceso de transformación profunda que va más allá de reformas superficiales. Requiere un cambio de mentalidad que reconozca la interdependencia de todos los elementos del sistema educativo y la importancia de desarrollar la capacidad colectiva de aprendizaje.

En suma, las escuelas que aprenden ofrecen una forma muy necesaria de abrir el diálogo sobre estos problemas y proporcionan oportunidades pragmáticas para transformar los sistemas escolares en organizaciones de aprendizaje. Este enfoque no solo mejora los resultados educativos, sino que contribuye a formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos complejos del siglo XXI.

6.6.4.2.- Edgar Schein y la Cultura Organizacional

Edgar Schein en su obra "*La cultura empresarial y el liderazgo*" (2010) desarrolla un modelo tridimensional de cultura organizacional que incluye elementos visibles, valores expresados y supuestos básicos subyacentes. Su contribución es fundamental para comprender cómo las culturas innovadoras requieren transformaciones en los niveles más profundos de la conciencia organizacional.

Desde nuestro punto de vista, el modelo tridimensional de Edgar Schein representa una de las conceptualizaciones más influyentes y sistemáticas para comprender la cultura organizacional. Su relevancia en contextos educativos y formativos es particularmente significativa, ya que permite analizar las dinámicas profundas que configuran el aprendizaje y la transformación institucional.

Schein distingue entre lo que son "*artefactos*" de la organización y los valores, creencias y supuestos de los agentes de esta.

Los "*artefactos*" de la organización escolar están constituidos por las manifestaciones visibles, tangibles y observables de la cultura escolar como pueden ser las normas escritas, las estructuras organizativas, los rituales, rutinas, tradiciones, símbolos, lenguajes y la organización del espacio y los tiempos. Estos elementos son fáciles de observar, pero difíciles de interpretar en cuanto que requieren de la comprensión del trasfondo histórico, contextual y cultural. En concreto, la arquitectura de los centros escolares, los horarios, reglamentos y manuales de convivencia, los rituales y liturgias escolares, así como las metodologías didácticas explícitas, representan ejemplos de "*artefactos*" según Schein.

La segunda dimensión del modelo Schein está constituida por los valores y creencias, es decir, por los principios, las normas y estrategias que orientan la conducta que representan lo que la organización declara como importante. En términos educativos estos valores y principios se expresan explícitamente en los proyectos educativos, declaraciones de misión y visión, en la defensa de principios como la igualdad de oportunidades, el aprendizaje continuo o la centralidad del estudiante. No obstante, siempre existen diferencias e incluso contradicciones entre lo que se declara explícitamente y los que se hace de

forma efectiva en la práctica, dado que existen también supuestos y valores no declarados o implícitos que guían y orientan las prácticas.

La tercera dimensión está formada por supuestos básicos subyacentes, es decir, las creencias, percepciones e ideas inconscientes, consideradas como verdades incuestionables por los miembros de la organización. Son por tanto invisibles, si bien se trata de supuestos y creencia profundamente interiorizadas y arraigadas que dan lugar a rutinas, costumbres y acciones incuestionables y muy difíciles de transformar. Así, por ejemplo, en educación subyacen entre otras, concepciones sobre el rol del docente (guía vs. transmisor), el papel del alumno (activo vs. pasivo), la finalidad de la educación (formación integral vs. instrucción técnica), etc. En este sentido Schein señala que los cambios culturales auténticos requieren la revisión de los supuestos básicos, proceso que denomina "*ansiedad de supervivencia*" versus "*ansiedad de aprendizaje*".

Las aportaciones de Schein permiten a las organizaciones escolares realizar:

- Diagnóstico cultural: permite a directivos y docentes comprender la cultura institucional, identificando tensiones entre lo declarado (valores) y lo vivido (supuestos).
- Cambio organizacional: las reformas educativas suelen fracasar si solo modifican los artefactos (planes de estudio, horarios) sin transformar valores y supuestos.
- Gestión del clima escolar: la cultura condiciona la motivación, la colaboración y la innovación pedagógica.
- Aprendizaje organizacional: en contextos educativos, analizar los tres niveles ayuda a fomentar culturas de aprendizaje permanente e innovación metodológica.
- Prevención del malestar docente: entender la cultura escolar ayuda a identificar cómo supuestos negativos (desconfianza, control excesiv

6.6.4.3.- Nonaka y la Creación de Conocimiento

Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi (1995) son los creadores del denominado modelo SECI de la creación de conocimiento en las organizaciones, para lo cual parten de la consideración de la existencia de dos tipos de conocimiento en toda organización: el conocimiento tácito o implícito y el conocimiento formal o explícito. Tipos de conocimiento que, al interaccionar entre sí, dan lugar a un ciclo continuo de conocimiento organizativo.

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO ORGANIZATIVO		
ASPECTO	**CONOCIMIENTO TÁCITO**	**CONOCIMIENTO EXPLÍCITO**
Definición	Conocimiento personal, enraizado en la experiencia, difícil de formalizar y comunicar.	Conocimiento que puede codificarse, expresarse y transmitirse mediante lenguaje formal.
Naturaleza	Subjetivo, contextual, intuitivo, ligado a creencias, valores y habilidades prácticas.	Objetivo, sistemático, estructurado y formalizado.
Origen	Surge de la práctica, la experiencia y la interacción social.	Surge de la documentación, sistematización y organización del conocimiento.
Modo de transmisión	A través de socialización: observación, imitación, práctica compartida, mentorías, interacción directa.	Mediante documentos, manuales, bases de datos, informes, textos académicos, protocolos.
Dimensiones	- Cognitiva (modelos mentales, percepciones, creencias). - Técnica (destrezas, know-how, habilidades manuales).	- Codificada (lenguaje formal, cifras, fórmulas). - Documentada (informes, registros, bases de datos).

Ejemplos	La intuición de un médico, la destreza de un artesano, la capacidad de liderazgo de un directivo, el estilo pedagógico de un maestro.	Manual de procedimientos, artículos científicos, patentes, informes técnicos, bases de datos de clientes.
Ventajas	Fuente de creatividad e innovación; difícil de imitar por competidores; favorece el aprendizaje profundo.	Fácil de almacenar, difundir y replicar; permite estandarización; facilita la gestión del conocimiento en grandes organizaciones.
Limitaciones	Difícil de articular y compartir; puede perderse si no se transmite; depende de la interacción y del contexto.	Menos ligado a la experiencia práctica; riesgo de volverse rígido y obsoleto si no se actualiza; sin integración con el tácito, pierde valor estratégico.

El modelo de conocimiento organizativo, propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995) y denominado SECI, consta de cuatro fases:

1. **Socialización (tácito → tácito).** En esta fase, la transferencia de conocimiento tácito se realiza a través de experiencias compartidas, observación, imitación, interacción directa y trabajo conjunto. Se trata de un aprendizaje práctico o por inmersión, como, por ejemplo, la formación en el puesto de trabajo, mentorías, reuniones informales, comunidades de práctica, cultura corporativa compartida. No requiere lenguaje formal; se basa en la confianza, cercanía y observación.

2. **Externalización (tácito → explícito**). Es el proceso mediante el cual el conocimiento tácito se articula y se convierte en conceptos explícitos. Se realiza mediante el uso de metáforas, analogías, modelos, narrativas, esquemas, diagramas o documentos, como por ejemplo, la elaboración de manuales a partir de la experiencia, desarrollo de teorías o modelos organizacionales, reuniones de *Brainstorming*, etc. Esta fase constituye el momento más crítico del modelo, porque implica "traducir" lo no articulado en estructuras compartibles y comunicables.

3. **Combinación (explícito → explícito).** Es la reorganización y sistematización de distintos cuerpos de conocimiento explícito. Se realiza mediante procesos de clasificación, digitalización, integración de bases de datos, informes, sistemas de información, etc., como, por ejemplo, elaboración de informes de investigación, creación de manuales corporativos a partir de documentos previos, uso de tecnologías de la información para sintetizar información. Esta fase es la que permite difundir el conocimiento formalizado en toda la organización.

4. **Internalización (explícito → tácito).** Es el proceso de interiorización del conocimiento explícito por parte de los individuos, transformándolo en conocimiento tácito mediante la práctica. Se realiza mediante actividades de aprender haciendo, simulaciones, capacitación práctica y experimentación, como, por ejemplo, la capacitación en nuevas técnicas que, con el tiempo, se convierten en habilidades adquiridas; asimilación de la cultura organizativa mediante la experiencia cotidiana. Esta fase es la equivalente al proceso de aprendizaje individual que permite que el conocimiento explícito se convierta en parte de las competencias tácitas.

Hay que señalar también que el modelo SECI no es un ciclo cerrado, sino una espiral ascendente: cada interacción entre conocimiento tácito y explícito amplía el acervo de conocimiento de la organización. Comienza en el nivel individual, se amplía al nivel grupal y se institucionaliza en el nivel organizacional, pudiendo llegar incluso a un nivel interorganizacional o social. De este modo, el conocimiento se expande, tanto horizontalmente (entre miembros de la organización) como verticalmente (entre diferentes niveles jerárquicos y estructurales).

Se trata, pues, de un modelo generador de conocimiento organizativo y cultura escolar:

- Dinámico: explica el conocimiento como un proceso en constante movimiento, no como un estado estático.

- Dialéctico: se basa en la interacción continua entre lo tácito y lo explícito.

- Multinivel: opera en individuos, equipos, organizaciones y redes interorganizacionales.

- Contextual: requiere un "ba" (término japonés que significa "espacio compartido") para que el conocimiento fluya; puede ser físico (una oficina), virtual (plataformas digitales) o mental (un marco compartido de valores).

- Generativo: el conocimiento no solo se transmite, sino que se crea y recrea continuamente.

6.6.4.4.- Amy Edmondson y la Seguridad Psicológica

La Seguridad Psicológica, tal como la conceptualiza Amy Edmondson de la Harvard Business School, representa la creencia compartida de que el equipo es seguro para la toma de riesgos interpersonales. Este concepto trasciende la mera comodidad grupal para constituirse en una condición fundamental que permite a los individuos expresar ideas, hacer preguntas, admitir errores y proponer innovaciones sin temor a consecuencias negativas para su imagen, estatus o carrera (Edmondson, 2024).

Edmondson define específicamente la Seguridad Psicológica como un clima de equipo caracterizado por la confianza interpersonal y el respeto mutuo, donde las personas se sienten cómodas siendo ellas mismas. No se trata de ser "amable" o de evitar conflictos, sino de crear un ambiente donde el disenso constructivo, el cuestionamiento y la vulnerabilidad intelectual son valorados como componentes esenciales del aprendizaje y la innovación.

Las características fundamentales del modelo de Seguridad Psicológica para el desarrollo del conocimiento organizativo y la transformación de la cultura escolar son:

1. **Dimensionalidad multinivel**. El modelo de Edmondson opera simultáneamente en tres niveles interconectados: 1) Nivel individual: implica la percepción personal de seguridad para expresarse auténticamente. Los individuos evalúan constantemente si es "seguro" compartir ideas divergentes, admitir desconocimiento o señalar problemas potenciales. 2) Nivel de equipo: constituye el núcleo del modelo. La Seguridad Psicológica emerge como una propiedad colectiva que trasciende las percepciones individuales, convirtiéndose en una característica compartida del clima grupal. 3) Nivel organizativo: las políticas, estructuras y cultura organizativa proporcionan el marco que facilita u obstaculiza el desarrollo de la Seguridad Psicológica en los equipos.

2. **Los cuatro estadios de la Seguridad Psicológica**. Edmondson, en colaboración con Timothy Clark (Clark; 2023), desarrolló un modelo evolutivo de cuatro estadios:

    - Estadio 1 - Seguridad de Inclusión: los miembros se sienten incluidos y aceptados por quienes son, independientemente de sus características personales o diferencias.

    - Estadio 2 - Seguridad de Aprendizaje: las personas pueden hacer preguntas, experimentar, cometer errores y aprender sin ser penalizadas.

    - Estadio 3 - Seguridad de Contribución: los individuos se sienten empoderados para contribuir con sus habilidades, conocimientos y capacidades únicas.

    - Estadio 4 - Seguridad de Desafío: los miembros pueden cuestionar el statu quo, desafiar ideas establecidas y proponer cambios sin represalias.

3. **Antecedentes y facilitadores**. El modelo identifica varios antecedentes críticos para el desarrollo de la seguridad psicológica:

    - Liderazgo facilitador: los líderes deben demostrar humildad intelectual, hacer preguntas genuinas, admitir sus propios errores y responder constructivamente a las contribuciones de los miembros.

    - Estructuras de interacción: marcos formales e informales que promueven el diálogo abierto, la retroalimentación bidireccional y la toma de decisiones participativa.

    - Normas grupales explícitas: acuerdos claros sobre cómo interactuar, manejar desacuerdos y tratar los errores como oportunidades de aprendizaje.

4. **Mecanismos de acción**. La Seguridad Psicológica opera a través de varios mecanismos psicológicos y sociales:

    - Reducción de la ansiedad interpersonal: disminuye la preocupación por las consecuencias negativas de la expresión auténtica.

    - Activación del pensamiento divergente: facilita la generación de ideas creativas y perspectivas alternativas.

    - Promoción de la experimentación: Alentar y estimular la prueba de nuevos enfoques y métodos sin temor al fracaso.

    - Facilitación de la comunicación ascendente: permite que información crítica fluya hacia niveles superiores de la organización.

El modelo de Seguridad Psicológica de Edmondson, para la producción de conocimiento organizativo y la transformación de la cultura escolar, propone dos distinciones o diferenciaciones conceptuales importantes:

1. **Seguridad Psicológica vs. Confianza**. Mientras que la confianza implica expectativas positivas sobre las intenciones y comportamientos futuros de otros, la Seguridad Psicológica se centra en la percepción del riesgo interpersonal presente. La confianza se desarrolla gradualmente a través de experiencias repetidas, mientras que la Seguridad Psicológica puede establecerse más rápidamente mediante señales y comportamientos específicos del liderazgo.

2. **Seguridad Psicológica vs. Cohesión Grupal**. La cohesión grupal enfatiza la unidad y solidaridad, potencialmente conduciendo al pensamiento grupal. La Seguridad Psicológica, por el contrario, celebra la diversidad de perspectivas y fomenta el disenso constructivo como mecanismo de mejora continua.

De acuerdo con Edmondson y Clark, y el modelo de Seguridad Psicológica desarrollado por ambos, permite actuar como catalizador del aprendizaje organizativo al reducir las barreras para compartir información, experimentar con nuevas ideas y reflexionar sobre errores. Los equipos psicológicamente seguros demuestran mayor capacidad para el Aprendizaje Adaptativo (modificar comportamientos basándose en nueva información), el Aprendizaje Generativo (crear conocimiento completamente nuevo) y el Aprendizaje de Errores (extraer lecciones valiosas de fallos y fracasos).

En este sentido, las aportaciones de Edmondson demuestran que la Seguridad Psicológica es un predictor significativo de comportamientos innovadores. Los equipos con alta Seguridad Psicológica manifiestan una mayor frecuencia de ideas generadas; mayor calidad en soluciones propuestas; mejor implementación de innovaciones y mayor velocidad de adaptación a cambios.

A su vez y, al contrario, a concepciones erróneas que asocian la seguridad con complacencia, la Seguridad Psicológica mejora el rendimiento mediante:

- Detección temprana de errores: los miembros reportan problemas antes de que se desarrollen.
- Mejor coordinación: comunicación más fluida y eficaz.
- Utilización óptima de recursos: aprovechamiento completo de talentos y capacidades diversas.
- Resiliencia grupal: mejor recuperación de adversidades.

6.6.4.5.- Chris Argyris, Donald Schön y el Aprendizaje Organizativo

Chris Argyris (1996) y Donald Schön (1992) distinguen entre aprendizaje de circuito simple y de circuito doble. El aprendizaje de circuito simple (*Single-Loop Learning*) representa la corrección de errores dentro de los parámetros existentes del sistema. En las escuelas, esto equivale a ajustar métodos de enseñanza específicos o modificar procedimientos administrativos sin cuestionar los supuestos fundamentales sobre la educación, el aprendizaje o la autoridad. Por el contrario, el aprendizaje de circuito doble implica cuestionar y modificar las normas, valores y supuestos subyacentes que guían la acción organizativa. En el contexto educativo, significa examinar críticamente preguntas fundamentales: ¿Para qué educamos? ¿Cómo conceptualizamos el conocimiento? ¿Qué papel debe desempeñar el poder en las relaciones pedagógicas?

A su vez, Argyris y Schön desarrollaron la distinción crucial entre las "teorías adoptadas" (*espoused theories*) y las "teorías en uso" (*theories-in-use*). En el contexto escolar, esto se manifiesta cuando las instituciones educativas declaran oficialmente su compromiso con la innovación pedagógica, la inclusión o el aprendizaje centrado en el estudiante (teorías adoptadas), pero en la práctica cotidiana mantienen estructuras jerárquicas rígidas, métodos tradicionales de enseñanza y sistemas de evaluación punitivos (teorías en uso). Esta incongruencia genera lo que denominaron "incompatibilidad organizativa", un fenómeno particularmente relevante en instituciones educativas donde coexisten discursos progresistas con prácticas conservadoras. La transformación cultural requiere hacer visible esta brecha y trabajar conscientemente para alinear ambas teorías.

En el mismo sentido, estos autores crearon también el concepto de "deuteroaprendizaje" (*Learning How to Learn*) que es la capacidad organizativa de desarrollar nuevas formas de aprender. Las escuelas que alcanzan este nivel desarrollan una cultura de indagación donde la reflexión sistemática, la experimentación pedagógica y la revisión crítica de prácticas se convierten en procesos institucionalizados.

Las aplicaciones de la contribuciones de Argyris y Schön a la transformación de la cultura escolar se basan en la formación de profesionales reflexivos. La conceptualización de Schön del profesional reflexivo ha revolucionado la comprensión del desarrollo docente. Su distinción entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción ofrece un marco para el crecimiento profesional continuo: la reflexión en la acción es la capacidad del educador de pensar sobre sus pies durante el proceso de enseñanza, ajustando estrategias en tiempo real basándose en la retroalimentación inmediata de los estudiantes. La reflexión sobre la acción es el análisis post-facto de las experiencias pedagógicas, examinando no solo qué funcionó o no, sino por qué, y qué supuestos guiaron las decisiones tomadas.

En cuanto a las resistencias al cambio de cultura escolar, Argyris identificó las rutinas defensivas como patrones organizativos que protegen a individuos y grupos de las amenazas, pero que simultáneamente impiden el aprendizaje. En las escuelas, estas rutinas se manifiestan como evitación de conversaciones difíciles sobre prácticas pedagógicas ineficaces; individualismo defensivo que impide la observación y retroalimentación entre colegas; culpabilización externa de estudiantes, familias o políticas educativas por los problemas internos y también consenso superficial que evita el conflicto productivo necesario para el cambio real

6.6.4.6.- Etienne Wenger y las Comunidades de Práctica

Las Comunidades de Práctica de Etienne Wenger (Wenger, 2011) representan un marco teórico fundamental para comprender y transformar la cultura escolar desde una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje. Wenger conceptualiza el aprendizaje como un fenómeno inherentemente social que ocurre a través de la participación en Comunidades de Práctica. Su modelo se sustenta en cuatro premisas centrales: somos seres sociales; el conocimiento es una competencia para emprender acciones valoradas; conocer es participar en la búsqueda de empresas compartidas, y el significado emerge de nuestra capacidad para experimentar el mundo como algo significativo.

Las Comunidades de Práctica se articulan en torno a tres dimensiones fundamentales:

1. **Dominio compartido**: los miembros comparten un compromiso con un área específica de conocimiento o práctica, lo que genera identidad y sentido de pertenencia. En el contexto escolar, esto se traduce en la construcción colectiva de propósitos educativos comunes.

2. **Comunidad:** se desarrollan relaciones de confianza mutua y colaboración que facilitan el aprendizaje conjunto. Los participantes interactúan regularmente, construyen lazos sociales y desarrollan una cultura compartida de apoyo.

3. **Práctica**: los miembros desarrollan un repertorio compartido de recursos, herramientas, historias, formas de resolver problemas y maneras de hacer las cosas. Este repertorio se construye y refina continuamente a través de la experiencia colectiva.

A su vez, Wenger identifica cuatro componentes del aprendizaje social que operan simultáneamente:

1. **Experiencia**: participación directa en actividades, conversaciones y reflexiones que configuran la experiencia de pertenencia a una comunidad.

2. **Práctica**: desarrollo de formas compartidas de hacer y aproximarse al conocimiento dentro del dominio específico.

3. **Comunidad**: configuración social donde las iniciativas se definen como valiosas y la participación se reconoce como competencia.

4. **Identidad:** construcción de quiénes somos a través del proceso de participación e identificación en las comunidades.

Par Wenger, las Comunidades de Práctica transforman la cultura escolar operando como "constelaciones de prácticas" que conectan diferentes niveles organizativos. Esta transformación ocurre a través de:

- **Participación periférica legítima**: Los nuevos miembros se incorporan gradualmente, moviéndose desde la periferia hacia una participación más plena, lo que facilita la transmisión y renovación de la cultura institucional.

- **Negociación de significados**: Los participantes construyen colectivamente nuevos sentidos sobre las prácticas educativas a través del diálogo y la reflexión compartida.

- **Cosificación de prácticas**: Las experiencias y conocimientos se materializan en artefactos, documentos, procedimientos y estructuras que institucionalizan los cambios culturales.

El modelo propicia transformaciones profundas en múltiples dimensiones:

- **Estructura organizacional**: Se favorecen formas más horizontales y colaborativas de organización, que complementan las estructuras jerárquicas tradicionales.

- *Cultura profesional*: Se desarrolla una cultura de indagación, experimentación y mejora continua que contrasta con el aislamiento profesional típico de las instituciones educativas.

- **Gestión del conocimiento**: El conocimiento pedagógico se construye y comparte de manera colectiva, creando repositorios comunitarios de saberes prácticos.

Las Comunidades de Práctica ofrecen un marco especialmente valioso para la transformación educativa porque reconocen la naturaleza social del aprendizaje profesional y proporcionan estructuras para la mejora colectiva. Facilitan la creación de culturas colaborativas auténticas, no impuestas desde arriba, y permiten que el cambio emerja desde la práctica misma. Sin embargo, el modelo también presenta limitaciones importantes. Puede reproducir desigualdades existentes si no se abordan explícitamente las relaciones de poder. Además, requiere condiciones institucionales favorables (tiempo, recursos, liderazgo distribuido) que no siempre están presentes en los centros educativos.

Para su aplicación efectiva en la transformación de la cultura escolar, es fundamental considerar que las comunidades de práctica no pueden ser simplemente "implementadas" como una técnica más, sino que deben emerger orgánicamente de las necesidades y motivaciones reales de los profesionales educativos. Requieren un liderazgo que facilite más que dirija, así como espacios y tiempos institucionales que legitimen la experimentación y el error como parte del aprendizaje colectivo.

6.7.- Referencias

AMIEL, Roger. **Psicopatología del malestar de los enseñantes**. En ESTEVE, José M. **Profesores en conflicto**. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes. Madrid: Narcea, 1984.

APPLE, Michael. W. (1986). **Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education.** New York: Routledge, 1986.

ARENAS, Marina. **Revisión de estudios sobre los conceptos clima social escolar y convivencia escolar**. Máster en intervención en convivencia escolar. Universidad de Almería, 2021. ResearchGate. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/353671209_Revision_de_estudios_sobre_Clima_social_escolar_y_Convivencia_escolar > Acceso: 28 ago. 2025

ARGYRIS, Chris. **Cómo vencer las barreras organizativas**. Madrid: Díaz de Santos, 1996.

BOLIVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**. Madrid: La Muralla, 2000.

_____. **Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos**. Madrid: La Muralla, 2010.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **La Reproducción**: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977.

CLARK, Timothy R. **Las 4 Etapas de la Seguridad Psicológica**: el camino a la innovación a través de la inclusión. Madrid: Empresa Activa, 2023.

COLOM, Roberto. **Psicología de las diferencias individuales**. Teoría y práctica. Madrid: Pirámide, 2013

DEAL, T. E.; PETERSON, K. D. **Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

EDMONDSON, Amy. **La organización sin miedo**. Barcelona: Arpa, 2024.

ENKVIST, Inger. **La buena y la mala educación**: o el dominio del lenguaje. Madrid: Encuentro, 2011.

ESCUDERO, Juan M. **Sistemas educativos en transformación y culturas escolares**. En J. M. Escudero (Ed.), **La mejora de la educación y la formación del profesorado** (pp. 83-126). Barcelona: Octaedro, 2006.

ESTEVE, José M. **Profesores en conflicto**. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes. Madrid: Narcea, 1984.

_____. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987.

_____. **Los profesores ante el cambio social**: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos, 1995.

_____. **La tercera revolución educativa**: la educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós, 2003.

_____. **Educar: un compromiso con la memoria**. Barcelona: Octaedro, 2010.

FERNÁNDEZ, Manuel. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 2008.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la Educación: cultura poder y liberación**. Barcelona: Paidos-MEC, 1990.

FULLAN, Michael. **Los nuevos significados del cambio en la educación.** Barcelona: Octaedro, 2012.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **La escuela que queremos**: Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GIMENO SACRISTAN, José. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1996.

GIROUX, Henry**. Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Madrid: Paidós, 1990.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y posmodernidad**. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid: Morata, 1996.

IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo). **El profesorado en España 2023**. Educo Barómetro. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica. Fundación SM. Disponible en: https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/educobarometro-2023/ Acceso: 7 may. 2024.

LEWIN, Kurt. **La teoría de campo en la ciencia social**. Barcelona: Paidós, 1988.

LIKERT, Rensis. **El factor humano en la empresa: su dirección y su valoración**. Bilbao: Deusto, 1969.

LIPPITT, Ralph K.; WHITE, Ronald. **Autocracy and Democracy: An Experimental Inquiry**. New York: Harper Brothers, 1960.

MASLACH, Chirstina. **Burned-Out**. September 1976. Human Relations 9 (5):16-22. ResearchGate. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out Acceso: 6 may. 2024.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **The Truth About Burnout**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

McCRAE, Robert R.; COSTA Paul T. **The Five-Factor Theory of Personality.** En JOHN, Oliver P. et. al. Guilford Press, 2008.

MORAES, Maria C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004

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

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona: Paidós, 2001.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **La organización creadora de conocimiento**: Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. México DF: Oxford University Press, 1999.

OCDE. **Resultados de TALIS 2018 (Volumen I)**: Maestros y líderes escolares como aprendices de por vida. París: Publicaciones de la OCDE, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> Acceso: 27 ago. 2025.

OCDE. **Resultados TALIS 2018 (Volumen II)**: Maestros y líderes escolares como profesionales valiosos. Paris: Publicaciones de la OCDE, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en > Acceso: 27 ago. 2025.

OMS. **Burn-out an "occupational phenomenon"**: International Classification of Diseases. World Health Organization. News. 28 May 2019. Disponible en: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases > Acceso: 24 ago. 2025.

RANA, Su. **Teacher Burnout.** EBSCO. Research Starters 2021. Disponible en: <https://www.ebsco.com/research-starters/education/teacher-burnout > Acceso: 24 ago. 2025.

ROLOFF, Janina; KIRSTGES, Janine; GRUND, Simon; KLUSMANN, Uta. **How Strongly Is Personality Associated With Burnout Among Teachers? A Meta-analysis**. Springer. Educational Psychology Review. Vol 34. 2022. Disponible en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-022-09672-7.pdf > Acceso: 26 ago. 2025.

SALOVIITA, Timo; PAKARINEN, Eija K. **Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organization-level variables.** ElSevier. Teaching and Teacher Education Volume 97, January 2021. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X20314128?via%3Dihub > Acceso: 24 ago. 2025.

SANTAVIRTA, Nina; SOLOVIEVA, Svetlana; THEIORES, Törel. **The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers**. British Journal of Educational Psychology, Vol 77, 2011.

SCHEIN, Edgar. **La cultura empresarial y el liderazgo: Una visión dinámica**. Barcelona: Plaza y Janés, 2010.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SENGE, Peter. **La quinta disciplina**. Barcelona: Granica, 1992.

SENGE, Peter; ROBERTS, Charlotte; ROSS, Richard y SIMITH, Bryan. **La quinta disciplina en la práctica**. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Granica, 2006.

SKAALVIK, Einar M. ; SKAALVIK, Sidsel. **Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching**. A longitudinal study. Taylor & Francis Group. Teacher and Teaching. Vol. 26. N. 7-8. 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13540602.2021.1913404?needAccess=true > Acceso: 24 ago. 2025.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prácticas**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2011.

7.- Resiliencia docente

> *«…La concepción más tradicional, derivada de la psicología, que entiende la resiliencia como "la habilidad para hacer borrón y cuenta nueva en circunstancias adversas", no se puede aplicar al trabajo de los profesores. La capacidad de ser resiliente tiende a fluctuar en relación con los retos personales, al puesto de trabajo y a las políticas y el comportamiento de los alumnos; y la habilidad de los individuos para gestionar las situaciones en las que dichas fluctuaciones se producen varía también. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la dirección requieren que quienes estén implicados en él ejerciten su capacidad para ser resilientes sobre una base cotidiana, para lograr una decidida persistencia y compromiso y para recibir el apoyo de esos sólidos valores que ocupan un papel central. Enseñar de forma óptima y de forma sostenida en el tiempo, requiere de resiliencia en lo cotidiano. Esta va más allá de la habilidad para gestionar los diferentes escenarios de cambio que los profesores experimentan, y más allá de lidiar o sobrevivir a ello. Es ser capaz de seguir teniendo la capacidad y la aptitud para ser lo suficientemente resiliente, tener el deseo, la determinación y la energía, así como el conocimiento y el fuerte propósito moral que hace que los profesores sean capaces de enseñar de forma óptima…»*
>
> Christopher Day y Qing Gu.
> **Educadores resilientes, escuelas resilientes**. 2015

Además de todas las aportaciones al concepto de Resiliencia realizadas en los últimos cincuenta años señaladas en el capítulo 5, una de las definiciones más aceptadas en el ámbito de la Psicología es la que ofrece la Asociación Americana de Psicología (APA), que dice así:

> *«…La resiliencia es el proceso y resultado de adaptarse debidamente a experiencias de vida difíciles o desafiantes, especialmente mediante una flexibilidad y una adaptación mental, emocional y conductual a las exigencias externas e internas. Hay muchos factores que contribuyen a la buena o mala adaptación de la gente a las adversidades, entre los que predominan: (a) las formas en que los individuos perciben y participan en el mundo, (b) la disponibilidad y calidad de los recursos sociales y (c) sus estrategias de afrontamiento específicas. Las investigaciones psicológicas demuestran que los recursos y las habilidades en cada uno de estos ámbitos asociados con una adaptación más positiva (es decir, una mayor resiliencia) pueden cultivarse y practicarse…»* (APA, 2010, p. 118)

Una definición que, si bien coloca el acento en las capacidades individuales, nos sirve inicialmente para introducir el concepto de "Resiliencia docente" en cuanto que los docentes resilientes son aquellos que disponen de capacidades y habilidades para percibir objetivamente la realidad e intervenir en ella para mejorar o transformar las situaciones estresantes al mismo tiempo que disponen de recursos externos de carácter organizativo y social.

7.1.- La aportación de Edith Henderson Grotberg

A nuestro juicio, una de las pioneras de la resiliencia docente fue la psicóloga clínica Edith Henderson Grotberg (1918-2008) que pertenece básicamente a la Segunda Oleada de la investigación en resiliencia (1990-2000), caracterizada por el énfasis en procesos dinámicos e interacciones sistémicas. No obstante, su trabajo muestra características pioneras de la tercera oleada,

particularmente en su enfoque aplicado al desarrollo de intervenciones prácticas. Y aunque el término "Resiliencia docente" no fue creado ni utilizado expresamente por ella, sus contribuciones son de una enorme utilidad, tanto para comprender este constructo, como para diseñar estrategias de desarrollo de la resiliencia en los docentes.

Grotberg fue una de las creadoras de la extensión de la resiliencia al ámbito educativo (Resiliencia Educativa) y la entiende como el proceso que permite aumentar la probabilidad de éxito educativo a través de intervenciones para la mejora del aprendizaje de los niños y el desarrollo de competencias que les permitan afrontar adversidades relacionadas con la vulnerabilidad de sus experiencias y condiciones medioambientales (Grotberg, 2006).

Grotberg identifica cinco bloques o dimensiones de construcción fundamentales o pilares de la resiliencia que son especialmente relevantes en el contexto educativo y que, a nuestro juicio, son aplicables tanto para el desarrollo de la resiliencia estudiantil como a la resiliencia docente:

1. CONFIANZA. Es la base fundamental para promover la resiliencia en el aula, en el centro escolar, en los alumnos y en los docentes: confianza entre profesores, entre profesores y alumnos, así como relaciones afectivas y de confianza en el entorno escolar, lo cual permite aceptar límites conductuales e imitar modelos positivos, además de expresar, comunicar e intercambiar experiencias docentes.

2. AUTONOMÍA. La autonomía e independencia personal tanto en el ejercicio de la docencia como en el aprendizaje supone tener posibilidades reales y capacidad de tomar decisiones propias sobre el aprendizaje o sobre la práctica docente. El ejercicio de la autonomía docente y discente, tanto el desarrollo del pensamiento crítico independiente como la autorregulación emocional y comportamental son indispensables.

3. INICIATIVA. O posibilidades y capacidad real para emprender acciones por cuenta propia mediante la participación en los procesos de aprendizaje y en la organización del centro escolar. Obviamente el fomento y el desarrollo de la capacidad de iniciativa requiere de metodologías que fomenten la actividad, la creatividad y la innovación centradas en la persona de los alumnos y del docente.

4. APLICACIÓN. Capacidad de perseverar y aplicar esfuerzos sostenidos lo cual supone conocer, comprender y desarrollar métodos y hábitos de estudio efectivos. En este sentido, los alumnos necesitan que se establezcan metas claras y alcanzables, así como se les reconozca su esfuerzo y progreso.

5. IDENTIDAD. Desarrollo del sentido de sí mismo y propósito, lo cual implica desarrollar el autoconcepto y la autoestima clarificando los valores y objetivos personales y construyendo la singular identidad como estudiante o como profesor.

A Grotberg se la conoce, además, por ser la creadora del conocido "*Modelo Tripartito*" de la resiliencia, que sigue siendo uno de los marcos teóricos más influyentes en la medida en que ofrece una estructura conceptual que identifica tres categorías fundamentales de factores resilientes que interactúan dinámicamente: yo tengo, yo puedo, yo estoy/yo soy (Grotberg, 2006).

Aplicado este clásico modelo al concepto de resiliencia docente, podemos establecer que los docentes resilientes son aquellos que disponen de:

1. Soporte Social (YO TENGO). Dimensión referida a los recursos externos disponibles para el individuo que, en el contexto docente, incluye:

    - Relaciones de confianza con colegas, directivos y familias.

    - Redes de apoyo profesional y comunidades de práctica.

- Recursos institucionales como formación continua, supervisión pedagógica.
- Sistemas de protección social que garanticen estabilidad laboral y reconocimiento.

2. Habilidades Intrapersonales e Interpersonales (YO PUEDO). Constituidas por aquellas competencias y destrezas que permiten al docente reconocer y hacer frente a las adversidades:
    - Habilidades de comunicación efectiva con estudiantes, padres y colegas.
    - Competencias de autorregulación emocional para gestionar el estrés y la presión.
    - Capacidades de resolución de problemas pedagógicos y organizativos.
    - Destrezas de adaptación ante cambios curriculares y tecnológicos.
3. Fortaleza Interna (YO SOY / YO ESTOY). Representa las características intrínsecas y estados internos del docente:
    - Sentido de identidad profesional sólida y vocación pedagógica.
    - Autoestima y autoeficacia en el rol educativo.
    - Valores y creencias que dan sentido a la práctica docente.
    - Estados emocionales de esperanza, optimismo y perseverancia.

7.2.- Las aportaciones de Nan Henderson y Mike Milstein

Nan Henderson[51] y Mike Milstein (1937-2021)[52] son los autores de la útil y excelente obra "*La resiliencia en las escuelas*" (Henderson; Milstein, 2003), en la que crearon todo un conjunto de conceptualizaciones, orientaciones y procedimientos para desarrollar la resiliencia en alumnos, profesores y el centro escolar en su conjunto.

Estos autores conciben la resiliencia como:

> *«...la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. La resiliencia es un atributo que varía de un individuo a otro y que puede crecer o declinar con el tiempo; los factores protectores son características de la persona o del ambiente*

51 Nan Henderson es una educadora, consultora y autora estadounidense reconocida por su trabajo pionero en el campo de la resiliencia, especialmente en contextos educativos. Ha dedicado su carrera profesional a desarrollar y promover enfoques basados en fortalezas para apoyar a niños, jóvenes y familias. Henderson es cofundadora de Resiliency In Action, una organización que se especializa en proporcionar capacitación, recursos y consultoría sobre resiliencia. A través de esta plataforma, ha trabajado con escuelas, organizaciones comunitarias y sistemas de servicios sociales para implementar prácticas que fomenten la resiliencia. Entre sus contribuciones más significativas se encuentra el desarrollo del modelo de "Rueda de la Resiliencia" (Resiliency Wheel), un marco conceptual que identifica factores protectores internos y externos que pueden fortalecerse para promover la resiliencia en individuos y comunidades. Este modelo se ha convertido en una herramienta ampliamente utilizada en el ámbito educativo y de trabajo social. Su enfoque se caracteriza por ser práctico y basado en evidencia, centrándose en identificar y fortalecer los recursos y capacidades existentes en lugar de enfocarse únicamente en los déficits o problemas (Henderso; Milstein; 2003).

52 Mike Milstein fue socio de The Resiliency Group, Ltd. y profesor emérito de "Liderazgo Educacional" en la Universidad de Nuevo México. Sus intereses en materia de enseñanza, investigación y escritura se centran en las áreas de la resiliencia y del cambio y desarrollo institucionales. Los proyectos relativos a la resiliencia en los que colaboró incluyeron enseñanza en el aula y proyectos de mejora curricular así como actividades en toda la escuela para reforzar la resiliencia de los docentes, y asociaciones entre escuela y comunidad que fomentan el desarrollo de la resiliencia tanto en niños como en adultos. (Henderson: Milstein; 2003)

que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes…» (Henderson; Milstein, 2003, p. 26-27)

7.2.1.- Las personas resilientes

Henderson y Milstein consideran que los niños y los adultos resilientes son muy similares en el sentido en que se trata de individuos socialmente competentes en cuanto que disponen de diversas habilidades para la vida como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa. Tanto los niños como los adultos resilientes tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida. En este sentido proponen todo un conjunto de factores protectores internos y externos que permiten dibujar el perfil de las personas resilientes. Entre los factores internos destacan (Henderson; Milstein, 2003):

1. Prestan servicios a otros y /o a una causa.
2. Emplean estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad o capacidad para establecer relaciones positivas y hacer amistades.
4. Sentido del humor.
5. Control interno.
6. Autonomía e independencia.
7. Visión positiva del futuro personal.
8. Flexibilidad.
9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
10. Automotivación.
11. Competencia personal: destaca en alguna habilidad o destreza.
12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

De entre los factores protectores externos o ambientales de la resiliencia como características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares, proponen:

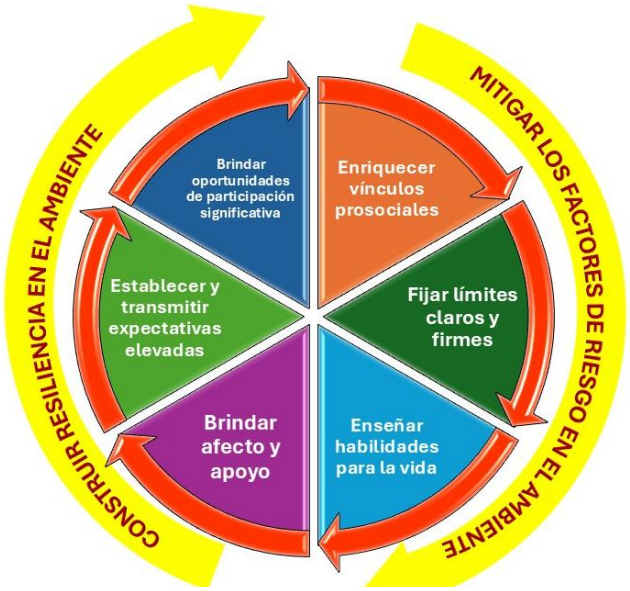
1. Promoción de vínculos estrechos.
2. Valoración, estimulación y promoción de la educación en todas sus dimensiones.
3. Interacciones sociales de calidez afectiva sin interpretaciones ni juicios.
4. Capacidad para fijar y mantener límites claros (reglas, normas y leyes).
5. Fomento de relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Actitudes de servicio, colaboración, cooperación y solidaridad.
7. Acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
8. Expresión de expectativas de éxito elevadas y realistas.
9. Promoción del establecimiento y el logro de metas.

10. Fomento del desarrollo de valores prosociales como el altruismo y la generosidad, así como estrategias de convivencia basadas en la cooperación.

11. Proporcionan liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.

12. Aprecia y valoran las cualidades y los talentos específicos de cada individuo.

Henderson y Milstein son los creadores también de la conocida "*Rueda de la Resiliencia*" mediante



6 RUEDA DE LA RESILIENCIA (Henderson; Miltein; 2003) Adaptado

la que se sugieren seis puntos trascendentales que muestran como las escuelas, familias y comunidades pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan dichos factores. Esta Rueda de la Resiliencia, según sus autores:

> *«... puede aplicarse a la construcción de resiliencia en individuos, grupos u organizaciones enteras, porque las condiciones necesarias para fomentar la resiliencia son las mismas en todos los casos. Otra manera de considerar esta rueda es verla como una Red de Resiliencia. Cualquier persona, grupo u organización puede evaluarse en función de la fuerza que tienen los hilos de la red en cada uno de los seis segmentos, y todos resultarán beneficiados al entretejerse más hilos, más protección, en cada segmento...»* (Henderson; Milstein, 2003; p. 34)

7.2.2.- Factores promotores de resiliencia

En esta línea de investigación de los factores promotores y favorecedores de la resiliencia docente, Henderson y Milstein señalan también todo un conjunto de elementos de vulnerabilidad o que obstaculizan, limitan e impiden la resiliencia que actúan de manera sistémica, debilitando la capacidad del docente para adaptarse positivamente a las adversidades y mantener su bienestar profesional y personal. Estos elementos o factores que restringen o limitan la resiliencia son para Henderson y Milstein los siguientes (Henderson; Milstein, 2003):

1.- Factores ambientales y organizativos

- Falta de apoyo administrativo. Ausencia de respaldo por parte de la dirección escolar en decisiones pedagógicas y disciplinarias, generando sensación de abandono profesional.

- Sobrecarga laboral. Exceso de responsabilidades administrativas que alejan al docente de su función pedagógica central, provocando agotamiento y pérdida de motivación.

- Recursos insuficientes. Carencia de materiales didácticos, tecnológicos y espacios físicos adecuados que limitan las posibilidades de innovación y calidad educativa.

- Aislamiento profesional. Falta de trabajo colaborativo y oportunidades de intercambio entre colegas, lo que impide el desarrollo profesional conjunto y el apoyo mutuo.

2.- Factores relacionales y comunicacionales

- Comunicación deficiente. Canales de comunicación inadecuados o inexistentes entre los diferentes niveles de la institución educativa.

- Conflictos no resueltos. Tensiones interpersonales persistentes con compañeros, padres de familia o estudiantes que no encuentran espacios de mediación efectiva.

- Expectativas poco claras. Ambigüedad en roles, responsabilidades y objetivos institucionales que generan incertidumbre y estrés.

3.- Factores Estructurales del Sistema

- Rigidez institucional. Estructuras burocráticas inflexibles que impiden la adaptación a las necesidades específicas de estudiantes y contextos.

- Falta de desarrollo profesional. Ausencia de oportunidades de formación continua y actualización pedagógica que mantenga vigente la práctica docente.

- Reconocimiento insuficiente. Carencia de valoración y reconocimiento del trabajo docente, tanto económico como social y profesional.

7.2.3.- Promoción de la resiliencia docente

Henderson y Milstein proponen un enfoque sistémico y proactivo para eliminar o minimizar los factores que obstaculizan la resiliencia docente y en el que las intervenciones deben implementarse de manera integral y sostenida, ya que los factores que inhiben la resiliencia actúan sistémicamente y requieren respuestas igualmente sistémicas para su transformación efectiva. Sus estrategias se organizan en varios niveles:

1.- Estrategias a nivel organizativo

- Creación de estructuras de apoyo administrativo. Establecer sistemas de respaldo donde los directivos apoyen activamente las decisiones pedagógicas de los docentes y proporcionen recursos para resolver conflictos.

- Redistribución equilibrada de responsabilidades. Reorganizar las cargas laborales para que los docentes puedan concentrarse en su función pedagógica central, delegando tareas administrativas a personal especializado.

- Desarrollo de equipos colaborativos. Implementar estructuras de trabajo en equipo que fomenten la planificación conjunta, el intercambio de experiencias y la resolución colectiva de problemas.

2.- Estrategias de comunicación y relaciones

- Establecimiento de canales de comunicación efectiva. Crear sistemas formales e informales de comunicación bidireccional que permitan el flujo de información clara y oportuna entre todos los niveles.

- Programas de mediación y resolución de conflictos. Implementar mecanismos institucionales para abordar tensiones interpersonales antes de que se conviertan en obstáculos permanentes.

- Clarificación de roles y expectativas. Definir explícitamente las responsabilidades, objetivos y criterios de evaluación para reducir la ambigüedad y el estrés.

3.- Estrategias de desarrollo profesional

- Programas de formación continua contextualizada. Ofrecer oportunidades de actualización pedagógica que respondan a las necesidades específicas del contexto escolar y los desafíos reales del aula.

- Mentoría y acompañamiento pedagógico. Establecer sistemas de mentores o tutores experimentados que guíen a docentes noveles y apoyen a quienes enfrentan dificultades específicas.

- Comunidades de práctica profesional. Facilitar espacios y tiempos de reflexión pedagógica donde los docentes puedan analizar sus prácticas, compartir estrategias exitosas y aprender colaborativamente.

4.- Estrategias de reconocimiento y bienestar

- Sistemas de reconocimiento integral. Implementar mecanismos que valoren el trabajo docente más allá de los resultados académicos, incluyendo innovación, compromiso social y desarrollo profesional.

- Programas de bienestar docente. Crear iniciativas que atiendan la salud física y emocional de los educadores, incluyendo espacios de descanso, actividades recreativas y apoyo psicológico.

- Flexibilidad institucional. Desarrollar estructuras organizativas más flexibles que permitan responder creativamente a las necesidades cambiantes del contexto educativo.

5.- Estrategias preventivas

- Construcción de redes de apoyo. Fortalecer las conexiones entre la escuela, las familias y la comunidad para crear un ecosistema de apoyo mutuo.

- Cultura institucional positiva. Cultivar un ambiente escolar basado en valores compartidos, confianza mutua y compromiso colectivo con el aprendizaje.

- Participación en la toma de decisiones. Incluir a los docentes en los procesos de planificación y evaluación institucional, reconociendo su experiencia pedagógica y profesional.

7.2.4.- La resiliencia en las escuelas

En cuanto a los factores promotores de la resiliencia en las escuelas y en los centros educativos en general, Henderson y Milstein proponen:

1.- ENRIQUECER LOS VÍNCULOS:

> *«…Los climas institucionales pueden ser muy diversos, desde frío y amenazador hasta cálido y agradable. En un nivel más profundo, las organizaciones también tienen culturas, o sistemas de creencias firmemente arraigadas, que se basan en la historia, la tradición y los valores. La cultura de una institución es menos evidente que su clima, pero determina cómo se hacen las cosas en ella. En un extremo están las culturas que promueven diferencias de estatus y secretos, sembrando desconfianza, que desalientan los intentos de trabajar en equipos cooperativos y que envían el mensaje de que hay que ir sobre seguro o exponerse a sufrir represalias. En el extremo opuesto están las culturas que promueven la igualdad entre sus miembros; los alientan a correr riesgos y a aprender, y celebran sus logros con la convicción de que los éxitos individuales tienen un reflejo positivo para la institución. Moldear el clima y la cultura de la escuela es un medio importante de promover la resiliencia (…) Para promover la resiliencia a través de la cultura de la escuela, el personal, los alumnos y sus familias deben articular una perspectiva, o una misión, promover valores compartidos, destacar aspectos de la historia de la escuela que concuerdan con esa misión y establecer rituales y ceremonias para celebrar las conductas deseadas.»* (Henderson; Milstein, 2003; p. 80-81)

2.- FIJAR LÍMITES CLAROS Y FIRMES

> *«…Una escuela puede caracterizarse ya son por tener límites institucionales claros que promueven la cooperación, el respaldo y la sensación de pertenecer a algo superior a uno mismo, o bien por la confusión, la incertidumbre y la tensión resultante. Los alumnos que no tienen límites claros tienden a dar indebida importancia a cierta normas y conductas promovidas por los pares, antes que a las postuladas por la escuela. Los docentes, en tanto adultos, tienen una base más firme para juzgar las conductas, pero si no hay límites claros, tenderán a imponer objetivos individuales por encima de los de la escuela…»* (Henderson; Milstein, 2003; p. 81)

3.- ENSEÑAR HABILIDADES PARA LA VIDA

> *«…Las escuelas constructoras de resiliencia promueven la conexión entre el aprendizaje institucional e individual, el cambio y la eficacia. Supervisan sus ambientes y responden a los desafíos positivamente y con creatividad. En el proceso, ofrecen a los miembros de la comunidad escolar el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico y resolución de problemas que son necesarias para enfrentar los desafíos. También fomentan conductas cooperativas, como el trabajo en equipo, la adopción de decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas, las cuales son habilidades para la vida que trascienden el aula y la escuela…»* (Henderson; Milstein, 2003; p. 82).

4.- BRINDAR AFECTO Y APOYO

> *«…Hay muchos modos de promover el afecto y el apoyo para todos los miembros de la comunidad escolar. En primer lugar, la escuela puede incentivar la cooperación y la solidaridad; organizar celebraciones y ritos de pasaje, y alentar a todos a pedir y prestar ayuda cuando sea necesario. En segundo lugar, los directivos deben tratar de ser una presencia reconocida en la escuela "dirigir recorriendo el lugar", conocer los nombres e intereses de los alumnos, tener contacto con las familias y dar respuesta a las inquietudes de los docentes. En tercer lugar, las iniciativas creativas pueden ser respaldadas con los recursos humanos, fiscales y materiales necesarios, los que deberán distribuirse de*

manera justa y equitativa para que los alumnos y los docentes tengan confianza en que la intención de la escuela es asegurar su bienestar y su éxito…» (Henderson; Milstein, 2003; p. 82-83)

5.- ESTABLECER Y TRANSMITIR EXPECTATIVAS ELEVADAS

«…Con demasiada frecuencia, las escuelas envían mensajes, tanto a docentes como a alumnos, que los inducen a limitarse a cumplir sus obligaciones, en vez de tomar iniciativas y superarse. En el caso de los alumnos, estos mensajes les aconsejan buscar empleos subalternos en lugar de seguir estudiando, y ponen el acento en el control y la disciplina antes que en el desafío y la oportunidad. Para los educadores, los mensajes consisten en cosas tales como sistemas de escalas salariales que no gratifican las iniciativas individuales, proyectos de desarrollo profesional planificados sin tomar en cuenta sus ideas o necesidades y falta de interés, apoyo o participación de los directivos en las actividades del aula (…) Las estrategias concretas a aplicar incluyen: a) alentar a todos los miembros a que elaboren planes de crecimiento, expectativas académicas para los alumnos y prioridades profesionales para el personal que indiquen con claridad los resultados esperados; b) establecer procedimientos regulares de supervisión y oportunidades de recibir retroalimentación positiva y correctiva; c) facilitar ocasiones de aprendizaje cooperativo que inciten a prestar y recibir ayuda; d) celebrar los logros; e) relatar anécdotas que destaquen el esfuerzo y el éxito, y f) crear asociaciones de mutuo apoyo con la comunidad…» (Henderson; Milstein, 2003; p. 83)

6.- BRINDAR OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA

«…Para participar de manera verdaderamente significativa, los alumnos, las familias y los docentes tienen que: a) tener la convicción de estar haciendo cosas que importan; b) sentirse incentivados a contribuir al máximo de su capacidad; c) reconocer el valor de participar y colaborar; d) tener conciencia del efecto de la dinámica global de la institución sobre su propio futuro; e) sentirse libres de revisar los supuestos existentes; f) tratarse con mutuo respeto, y g) ser alentados a experimentar y asumir riesgos…» (Henderson; Milstein, 2003; p. 84)

7.3.- Las aportaciones de Christopher Day y Qing Gu

Christopher Day es profesor emérito de la Universidad de Nottingham (Reino Unido), reconocido internacionalmente por su investigación sobre el desarrollo profesional docente, el liderazgo educativo y la vida profesional de los profesores. Ha publicado extensamente sobre la identidad y eficacia docente.

Qing Gu es profesora en la Universidad de Nottingham, especializada en resiliencia docente, desarrollo profesional y políticas educativas. Su trabajo se centra en cómo los contextos educativos influyen en la calidad y permanencia de los profesores.

Ambos son autores de numerosas publicaciones de diversas temáticas relacionadas con el bienestar docente, la formación del profesorado, así como con el estudio y el desarrollo de la resiliencia docente y la creación de estrategias dirigidas a incrementar la calidad la de la educación y el bienestar del profesorado. De entre estas publicaciones, destaca a nuestro juicio la titulada “Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles”, editada por vez primera en España en 2015. Es precisamente de esta obra, de la que hemos obtenido el resumen que ofrecemos de sus aportaciones.

7.3.1.- Concepto y características de la resiliencia docente

Para Christopher Day y Qing Gu, la resiliencia docente es una capacidad que se desarrolla y cambia según las circunstancias ayudando a los profesores a mantenerse comprometidos, motivados y efectivos

en su enseñanza, aunque enfrenten problemas, tensiones y transformaciones en las políticas educativas. En general, conciben la resiliencia:

> *«…como un constructo relativo, multidimensional y evolutivo. Es un fenómeno que está influido por las circunstancias individuales, la situación y el entorno y por tanto implica componentes mucho más complejos que los recogidos por una descripción personal específica de un rasgo interno o la afirmación de un mero recurso. No es algo estático porque "no hay duda de que todos los individuos –resilientes o no– muestran fluctuaciones en el tiempo en el dominio de sus adaptaciones particulares". Esto es particularmente relevante en la comprensión de la resiliencia en adultos, en su trabajo y durante toda su vida…»* (Day; Gu, 2015, p. 24).

Para estos autores, la resiliencia docente no es algo con lo que nacemos, como tampoco algo que permanece estable siempre, sino que se va construyendo, fortaleciendo o debilitando durante toda la carrera profesional, dependiendo del ambiente social cultural institucional y de las relaciones en las que los docentes se desenvuelven tanto en su vida personal como laboral. La resiliencia docente incluye, por tanto, dos aspectos importantes. Por un lado, la capacidad de sobreponerse a situaciones muy difíciles o extremas y, por otro lado, lo que denominan "*resiliencia cotidiana*", que es la fortaleza para seguir adelante día a día con la tarea educativa, enfrentando las dudas e incertidumbres normales que surgen en el trabajo escolar:

> *«…La resiliencia en los profesores tiene que ver con su capacidad para gestionar los retos cotidianos de la enseñanza, al tiempo que sostienen su sentido del propósito moral y del cuidado, junto a su determinación de asegurar, mediante la calidad de su enseñanza, el progreso y el rendimiento de todos sus alumnos. Esa es la razón por la que usamos el término "resiliencia cotidiana". Nuestros hallazgos corroboran las observaciones de estudios anteriores que indican que la naturaleza de la resiliencia en los profesores no es innata, sino que en ella influye la fuerza de la confianza en las variadas relaciones en las que se integra la vida y el trabajo de los profesores. El proceso de construcción de la resiliencia se integra en una red de relaciones interpersonales que influyen de forma interactiva en el nivel global de resiliencia que los profesores perciben. Se ve alimentada por los entornos sociales e intelectuales en los que los profesores viven y trabajan, en vez de ser algo que esté determinado por naturaleza…»* (Day; Gu, 2015, p. 171-172).

Además de este carácter cotidiano y dinámico de la resiliencia docente, Day y Gu señalan que esta tiene un "*carácter relacional*", en cuanto que la conciben como una construcción social y singular de cada docente que se desarrolla en y a través de las interacciones sociales y de la calidad de las relaciones profesionales, enfoque que contrasta radicalmente con las concepciones tradicionales que ven la resiliencia como un atributo psicológico individual.

Desde esta perspectiva, la resiliencia docente está vinculada y depende de:

1. Las características y singularidades del contexto escolar, lo que implica, no solo considerar el contexto inmediato (escuela/aula) sino también el contexto profesional más amplio.

2. La singularidad y complejidad del rol docente, que no solo está constituida por un conjunto de competencias, tareas y deberes prescriptivos normalizados, sino que también está íntimamente asociada al compromiso vocacional y a la convicción de ser útil a los demás, y por tanto al carácter ético y moral de la profesión.

3. La trascendencia para el desarrollo personal y profesional del docente en cuanto que no se trata de una estrategia de supervivencia, sino que implica el desarrollo y la realización personal persiguiendo objetivos con sentido personal y profesional.

Este carácter relacional de la resiliencia docente se construye y desarrolla mediante tres tipos de relaciones:

7.3.1.1.- Las relaciones profesor-profesor

En una de las diversas investigaciones que Day y Gu llevaron a cabo, descubrieron que las relaciones y compromisos de colaboración y cooperación entre los profesores representan, además de un capital social y autoformativo extraordinario, ayudan también a construir la resiliencia en lo cotidiano. Estas investigaciones:

> *«…reportaron influencias positivas fruto de los vínculos de compañerismo, emocionales e intelectuales con los colegas sobre su bienestar, compromiso y capacidad para sostener un sentido de la eficacia en cada jornada de trabajo. Entre un 78 y un 100 por ciento de los profesores, en fases diferentes de su vida profesional, hicieron hincapié en cómo la pasión, el entusiasmo y el apoyo de sus colegas contribuía a su sentido de la pertenencia, de la responsabilidad colectiva y del compromiso. Este es especialmente el caso de quienes prestan su servicio en escuelas que se hallan en comunidades socioeconómicamente desfavorecidas…»* (Day; Gu, 2015, p. 157).

Las relaciones entre docentes forman la base de una comunidad educativa resiliente. Cuando los profesores trabajan juntos de manera genuina, crean algo que va mucho más allá de la suma de sus partes individuales.

En estas relaciones, encontramos tres elementos fundamentales que las caracterizan. Primero está la reciprocidad profesional, donde los docentes intercambian conocimientos, experiencias y apoyo emocional de manera natural y bidireccional. Nadie es solo el que da o solo el que recibe, sino que todos aportan desde sus fortalezas y reciben ayuda en sus áreas de crecimiento. Segundo, se forma una verdadera comunidad de práctica donde juntos van construyendo significados compartidos sobre qué significa enseñar y cómo facilitar el aprendizaje. Por último, desarrollan un sentido de responsabilidad compartida donde el éxito de todos los estudiantes se convierte en una meta colectiva, no solo individual.

Estas características se manifiestan de formas muy concretas en el día a día escolar. Los docentes mantienen conversaciones regulares y profundas sobre sus prácticas pedagógicas, comparten sus desafíos abiertamente y desarrollan estrategias juntos. Se visitan mutuamente en sus aulas, no para juzgar sino para aprender unos de otros y ofrecer retroalimentación constructiva. Cuando surge una situación compleja con estudiantes o familias, la enfrentan como equipo, aprovechando la diversidad de perspectivas y experiencias. Y muy importante, celebran juntos los logros y avances de sus estudiantes, reconociendo que el éxito de unos es el éxito de todos.

Todo esto genera mecanismos poderosos para construir resiliencia. Se normaliza la vulnerabilidad, creando espacios seguros donde los docentes pueden expresar sus dudas y dificultades sin temor a ser juzgados como incompetentes. Al contrario, reconocer las propias limitaciones se ve como una fortaleza y una oportunidad de crecimiento. También se amplifican las fortalezas individuales, ya que cada docente ayuda a otros a identificar y potenciar sus competencias únicas. La carga emocional que puede ser abrumadora para una persona se distribuye entre el grupo, haciendo que los momentos difíciles sean más llevaderos. Finalmente, juntos mantienen perspectivas optimistas incluso en contextos adversos, generando una esperanza colectiva que alimenta la motivación de seguir adelante. Este tipo de relaciones transforman fundamentalmente la experiencia docente, convirtiendo lo que podría ser un trabajo aislado y agotador en una labor compartida, enriquecedora y sostenible en el tiempo.

7.3.1.2.- Las relaciones profesor-director

Day y Gu descubrieron y verificaron que, además de las relaciones colaborativas y de confianza entre los profesores, es sumamente importante también la confianza, la estimulación, el entusiasmo y el apoyo del liderazgo escolar:

> *«…Las relaciones de confianza y cuidado están en el centro del liderazgo positivo. Estas relaciones se basan en un sentido colectivo de la responsabilidad y son la culminación de*

> *la aceptación y el reconocimiento mutuo entre el líder y el profesor, de su competencia, integridad y compromiso (…) Los líderes son los arquitectos de las buenas relaciones, sus cualidades y valores personales y profesionales (tales como la apertura, la justicia, el respeto, la compasión y el discernimiento del talento) eran percibidas por muchos profesores como centrales para la creación y el desarrollo de un íntimo sentido de la comunidad en sus escuelas…»* (Day; Gu, 2015, p. 161-162).

Al contrario de lo que tradicional y secularmente sucede con los directivos escolares que, por lo general, son nombrados por la administración educativa tras superar una serie de procesos formativos y de selección, para Day y Gu, lo esencial es que los directivos se conviertan en auténticos líderes emocionales, pedagógicos y de innovación educativa. Esto obviamente va mucho más allá del reconocimiento de su autoridad otorgado por la administración en cuanto exige, no solo un alto grado de madurez personal, psicosocial, docente y resiliente, sino también un compromiso efectivo por acompañar, estimular y apoyar incondicional y permanentemente a los docentes a su cargo.

En este sentido, el liderazgo de los directores escolares debe ser en primer lugar de carácter emocional, es decir, deben poseer un alto grado de desarrollo de capacidades para leer y responder a las necesidades emocionales del profesorado (inteligencia emocional organizativa). Al mismo tiempo, deben ser muy conscientes de que la enseñanza implica una exposición emocional constante, lo que, en otras palabras, significa asumir que, para la formación de los directores escolares, no es suficiente con superar pruebas administrativas selectivas, sino que necesariamente deben poseer una amplia y diversa experiencia docente en la práctica. A su vez, este liderazgo emocional no puede ejercerse mediante consejos y prescripciones, sino mediante ejemplos y testimonios de que realmente se pueden manejar las adversidades y los problemas, es decir, deben implicarse y comprometerse en mostrar con conductas observables de que es realmente posible afrontar dificultades y recuperarse de las mismas.

Por otro lado, y al mismo tiempo, los directores escolares deben contribuir a mejorar cualitativamente las condiciones laborales de los docentes a su cargo, librándolos de sobrecargas administrativas o burocráticas innecesarias, así como creando condiciones que amplíen las oportunidades para el crecimiento y el desarrollo personal y profesional. En otras palabras, los directores escolares deben garantizar, aunque existan obstáculos o dificultades administrativas, que los docentes dispongan de espacios y tiempos para colaborar y cooperar entre sí, ya sea mediante el intercambio de experiencias o mediante el análisis de problemas comunes del aula o del centro. En suma, los directores escolares deben convertirse en líderes pedagógicos y en ejemplo de colaboración y cooperación.

Finalmente, los directores escolares deben convertirse también en agentes de transformación, creatividad e innovación pedagógica y organizativa. Para ello, tendrán que comprometerse y esforzarse en construir colectivamente visiones educativas compartidas a partir de finalidades y objetivos educativos trascendentales.

En el mismo sentido, los directores escolares deben favorecer, en todo momento y en todo lugar, la participación democrática y efectiva de los docentes bajo principios de responsabilidad, equidad, trato justo y toma de decisiones colectivas sin olvidar la necesidad de valorar las singularidades de cada docente, así como sus diferentes fortalezas y estilos profesionales.

Por último y en cuanto al papel de liderazgo de los directores escolares, deben tenerse en cuenta e implementarse las necesarias acciones específicas para la construcción y el desarrollo de la resiliencia docente, acciones de entre las que podemos destacar:

- Conversaciones de cuidado: reuniones regulares centradas en el bienestar personal y profesional.

- Flexibilidad contextual: adaptación de expectativas a circunstancias individuales y situacionales.

- Respaldo ante conflictos: apoyo visible en situaciones de tensión con familias o administración.
- Inversión en recursos: provisión de materiales, tiempo y espacios necesarios para el trabajo docente.

7.3.1.3.- Las relaciones profesor-alumnos

Durante décadas, hemos medido el éxito educativo principalmente a través de calificaciones y resultados de exámenes. Sin embargo, una creciente cantidad de investigación nos revela una verdad profunda: cuando los estudiantes se sienten conectados emocionalmente con sus profesores, no solo mejoran académicamente, sino que se desarrollan como seres humanos integrales. No cabe ninguna duda, pues, de que las relaciones profesor–alumnos constituyen un factor clave y transversal que influye simultáneamente en el rendimiento académico, la motivación y la participación del alumnado; en la salud emocional y la retención profesional del profesorado; y en la generación de contextos escolares que facilitan la resiliencia individual y colectiva. En este sentido, las investigaciones y aportaciones de Day y Gu ponen de manifiesto que las relaciones profesor-alumnos se asocian con un mayor compromiso escolar y mejores resultados académicos, además de que la calidad y calidez de las relaciones sociales y emocionales en las aulas aumentan el bienestar, tanto en el alumnado, como en el profesorado.

La evidencia científica es contundente y esperanzadora. Los estudios demuestran que los estudiantes que experimentan relaciones positivas con sus profesores obtienen mejores calificaciones, participan más activamente en clase, desarrollando una motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Nuestro cerebro está diseñado para aprender mejor cuando nos sentimos seguros y conectados. Cuando un estudiante percibe que su profesor se preocupa genuinamente por él, se activan las zonas cerebrales asociadas con la motivación, la memoria y la creatividad. Es como si el cerebro dijera: "aquí puedo relajarme, confiar y abrirme al conocimiento". La neurociencia educativa nos enseña que las emociones no son obstáculos para el aprendizaje, sino facilitadores. Un estudiante que se siente emocionalmente seguro es un estudiante dispuesto a tomar riesgos intelectuales, a hacer preguntas y a explorar nuevas ideas sin temor al juicio.

Los estudiantes que experimentan relaciones positivas con sus profesores reportan niveles más bajos de estrés, menos síntomas de ansiedad y una mayor sensación de felicidad en la escuela. Para muchos jóvenes, especialmente aquellos que provienen de contextos familiares disfuncionales, la escuela puede convertirse en ese espacio de estabilidad emocional que tanto necesitan. Pero, lo extraordinario de la calidad y la calidez afectiva de las relaciones profesor-alumnos es que se benefician a ambas partes. Los profesores que logran establecer vínculos genuinos con sus estudiantes experimentan mayor satisfacción laboral, menos agotamiento emocional y un renovado sentido de propósito en su profesión.

En este sentido, Day y Gu consideran que mantener unas relaciones de confianza y respeto mutuo entre profesores y alumnos es algo, no solo esencial para el aprendizaje, sino especialmente trascendente para la generación y sostenimiento del bienestar emocional del docente y la sensación de autorrealización y compromiso con la enseñanza de los profesores. En este sentido, nos dicen:

> *«…las relaciones de confianza entre profesor y alumno implican algo más que una conexión emocional positiva, abierta y de cuidado entre ambas partes. También debe ir acompañada por el hecho de que los profesores crean en el empeño de los alumnos por rendir. Por ejemplo, Maggie, una profesora de primaria con 26 años de experiencia, describía a sus alumnos como "un adorable conjunto de niños". "Puedo confiar en ellos porque son buenos chicos, sé que harán sus tareas, y eso me hace sentir bien", Para Bárbara, una profesora de matemáticas en la última fase de su carrera, "Enseñar se trata ahora de algo más personal (…) Me encanta verles crecer". De forma similar, para Malcolm, un profesor de Inglés con 26 años de experiencia, su disfrute de la enseñanza se basaba en las buenas relaciones que él y sus colegas del departamento de inglés establecían con los alumnos. Los alumnos difíciles mejoraban gracias a tales relaciones,*

> *que, según su punto de vista, tenían un "enorme" impacto positivo en sus buenos resultados: "Esto se reflejaba en su comportamiento, en el trabajo que realizaban, en los resultados e, incluso, con lo que sabíamos de cómo actuaban en otros ámbitos fuera de la escuela" ...»* (Day; Gu, 2015, p. 164).

Para Day y Gu, mejorar las relaciones profesor-alumnos y el clima psicosocial en el aula requiere una pedagogía relacional y emocionalmente inteligente, que combine, de una parte, exigencia académica y de otra, apoyo humano y compromiso moral, de manera que se promueva tanto el éxito escolar como la resiliencia y el bienestar de todos los implicados. En consecuencia, cabría preguntarse sobre los principios y procedimientos para mejorar las relaciones profesor-alumnos y, en general, el clima escolar de las aulas. En este sentido, creemos de suma necesidad poner en marcha e implementar estrategias como las siguientes:

- Construir relaciones de confianza y respeto mutuo. Day y Gu insisten en que la base de un buen clima escolar de aula es el reconocimiento de la dignidad y valor de cada estudiante. La empatía y el trato justo generan seguridad emocional y predisposición al aprendizaje.

- Escucha activa y comunicación abierta. Los docentes deben propiciar espacios donde los alumnos se sientan escuchados y valorados. La comunicación clara y positiva reduce malentendidos y favorece la cooperación.

- Altas expectativas combinadas con apoyo. Day y Gu recalcan que los estudiantes responden mejor cuando perciben que el profesor cree en su potencial, pero también les ofrece andamiaje, orientación y *feedback* constructivo.
- Coherencia y justicia en las normas. El clima mejora cuando las reglas del aula son claras, consistentes y aplicadas con equidad, evitando arbitrariedades. En este sentido la participación y gestión democrática del alumnado en la creación y evaluación de las normas del aula es indispensable.

- Cuidado de la dimensión emocional. Day y Gu sostienen que el aprendizaje es inseparable de la emoción; por ello, el profesor debe atender al bienestar afectivo, detectar signos de vulnerabilidad y cultivar un ambiente seguro y motivador.

- Modelado de resiliencia y compromiso. Los docentes influyen en los alumnos no solo por lo que enseñan, sino por cómo afrontan las dificultades y como se expresan y comportan. Mostrar resiliencia, pasión por la enseñanza y sentido de propósito contribuye a inspirar a los estudiantes y a fortalecer la relación.

- Colaboración y construcción de comunidad. Day y Gu recomiendan que el aula sea concebida como una pequeña comunidad de aprendizaje donde cada voz cuenta y la cooperación prima sobre la competitividad.

En suma, podemos decir que la mejora de las relaciones profesor-alumnos no es responsabilidad exclusiva del docente individual, sino que requiere un enfoque ecosistémico que necesariamente debe incluir políticas institucionales que apoyen el bienestar docente; estructuras organizativas que faciliten la colaboración; culturas escolares que valoren las relaciones humanas y programas de desarrollo profesional docente que integren aspectos emocionales y relacionales.

7.3.2.- Factores de vulnerabilidad y protección

Para Day y Gu, el riesgo y la vulnerabilidad forman parte del universo cotidiano de los profesores, ya sea como resultado de situaciones generadas en el propio centro escolar o en el interior del aula, o como consecuencia del aumento de las exigencias en materia de políticas que modifican las condiciones de trabajo o de los conflictos y tensiones entre docentes y con la comunidad. Por tanto, el afrontamiento de los riesgos y dificultades de la profesión docente, así como la generación y promoción de factores de protección no es una tarea específica de carácter lineal, sino que forma parte de un proceso complejo de

naturaleza transdisciplinar, que exige actuaciones diversas y coordinadas en diversas dimensiones del malestar docente.

> *«…Esa vulnerabilidad puede amenazar la sensación de satisfacción de los profesores en el trabajo, a su sentido de realización personal y a su bienestar; puede afectar a su motivación e incluso hacer que se cuestionen su competencia a la hora de "marcar la diferencia" en los procesos de aprendizaje y logro de sus alumnos. Se pueden observar sus efectos a largo plazo en el sentido de que muchos profesores hacia la mitad de su carrera profesional denotaban un "descenso de la energía y del interés", así como un desencanto en la fase final de su carrera. Una razón por la que los profesores son vulnerables al burnout es que deben enfrentarse a estructuras altamente complejas que les exponen a un desgaste emocional y a experiencias desalentadoras…»* (Day; Gu, 2015, p. 65).

Para Day y Gu, así como para otros investigadores señalados en el capítulo anterior dedicado al Malestar Docente y el *burnout*, los factores de vulnerabilidad o de riesgo para el desarrollo de la resiliencia docente son entre otros:

1. Presiones del sistema educativo, entre las que se incluyen reformas educativas constantes y falta de estabilidad curricular; sistemas de rendición de cuentas excesivamente punitivos; sobrecarga administrativa y burocrática; recursos insuficientes y condiciones laborales precarias, así como falta de autonomía profesional.

2. Demandas sociales y expectativas. Expectativas poco realistas sobre el rol docente; responsabilización excesiva por resultados académicos y sociales; erosión del estatus y reconocimiento social de la profesión, así como presión mediática y escrutinio público constante.

3. Cultura escolar tóxica. Liderazgo autoritario o ausente; falta de colaboración y apoyo colegial; comunicación deficiente y conflictos interpersonales y ausencia de visión compartida y propósito común.

4. Condiciones de trabajo. Carga de trabajo excesiva y horarios extensos; clases numerosas y diversidad de necesidades estudiantiles; falta de tiempo para la planificación y reflexión y espacios físicos inadecuados.

5. Características individuales. Perfeccionismo y autoexigencia excesiva; dificultades en el manejo del estrés y la ansiedad; falta de estrategias de autorregulación emocional, así como, conflicto entre valores personales y demandas institucionales.
6. Relaciones interpersonales. Problemas de disciplina y comportamiento estudiantil; relaciones difíciles con padres de familia; conflictos con colegas y supervisores y aislamiento profesional y social.

En cuanto a los factores protectores de la resiliencia docente, pueden mencionarse los siguientes:

1. A nivel individual: desarrollo de competencias socioemocionales; práctica reflexiva y metacognición; cuidado personal y autocuidado; formación continua y desarrollo profesional.

2. A nivel relacional: mentorías y *coaching* profesional; comunidades de práctica y aprendizaje; redes de apoyo social y emocional y relaciones significativas con estudiantes.

3. A nivel organizativo: liderazgo transformacional y participativo; cultura de confianza y respeto mutuo; reconocimiento y valoración del trabajo docente y oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y profesional.

Pero, además de los factores protectores señalados, Day Gu enfatizan de forma especial que la resiliencia docente se promueve mediante la presencia permanente y continua de:

1. Un propósito moral sólido de la profesión docente y un sentido de vocación que permita la autorrealización personal y profesional, es decir, que proporcione no solo un sentido a la docencia sino también de un sentido a la propia vida personal del docente.

2. Comunidades profesionales de aprendizaje en las que la colaboración, la cooperación y la ayuda mutua presidan y orienten tanto el aprendizaje de los alumnos, como la formación continua de los docentes.

3. Liderazgo distribuido y de apoyo, mediante procedimientos democráticos de distribución equitativa y justa de cargos, tareas y responsabilidades.

4. El desarrollo profesional personalizado y continuo, aprovechando cualquier oportunidad que se presente para intercambiar experiencias y mejorar las prácticas.

5. Equilibrio entre demandas y recursos, lo cual exige moderar las expectativas en función de los recursos de los que se disponen, así como disminuir las exigencias desligadas del trabajo real y cotidiano en las aulas.

6. Reconocimiento y valoración del trabajo docente, tanto por parte de los directivos, el alumnado, las familias y, sobre todo, de la administración y las políticas educativas responsables de garantizar las condiciones materiales y organizativas para el bienestar docente.

7.3.3.- Estrategias de fortalecimiento y desarrollo

Christopher Day y Qin Gu han revolucionado la comprensión de la resiliencia docente al demostrar que esta no es un rasgo innato, sino una capacidad desarrollable que puede ser fortalecida a través de estrategias sistemáticas. Su investigación longitudinal de cuatro años, con 300 docentes, demuestra que la resiliencia docente es esencial para la efectividad educativa y puede ser construida mediante intervenciones a nivel individual, relacional y organizacional. En este punto, no hay que olvidar que el marco desarrollado por Christopher Day y Qin Gu establece que la resiliencia docente es un constructo dinámico, multidimensional y socialmente construido que puede ser desarrollado sistemáticamente. Su enfoque ecosistémico demuestra que la responsabilidad de construir resiliencia no recae únicamente en el individuo, sino en toda la comunidad educativa. La evidencia empírica robusta de sus estudios longitudinales, particularmente el proyecto VITAE, proporciona una base sólida para implementaciones futuras con relevancia especial para programas de formación inicial docente, desarrollo profesional continuo y políticas de retención docente.

Desde esta concepción se pueden establecer estrategias y procedimientos concretos para formar docentes más resilientes y crear sistemas educativos más sostenibles. De entre esas estrategias, creemos que pueden y deben destacarse e implementarse las que describimos a continuación:

1. **Construcción de una identidad profesional sólida.** Day y Gu señalan que los docentes que conocen y valoran el sentido profundo de su vocación logran sostenerse mejor en los momentos difíciles. La resiliencia se alimenta de recordar por qué eligieron ser maestros y de mantener viva la pasión por la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, reflexionar sobre experiencias significativas con alumnos, mantener un diario docente o compartir historias inspiradoras con los compañeros son procedimientos que ayudan a construir y fortalecer la resiliencia docente.

2. **Redes de apoyo y relaciones positivas.** La resiliencia no se desarrolla en soledad. El apoyo de compañeros, directivos, familias y estudiantes refuerza la capacidad de superar retos. Según Day y Gu, la naturaleza relacional de la docencia es clave: los lazos de confianza y colaboración actúan como amortiguadores frente al estrés. En consecuencia, crear comunidades de práctica, participar en grupos de apoyo entre docentes o establecer mentorías o tutorías entre profesores con distinta experiencia, son igualmente recomendables para desarrollar y fortalecer la resiliencia docente.

3. **Gestión de las emociones y el bienestar personal.** La enseñanza implica una alta carga emocional. Reconocer y manejar estas emociones es fundamental para no agotarse. Day y Gu destacan la importancia de cuidar la salud emocional y física del profesorado. Por tanto, todo lo que sea dedicar tiempo al autocuidado (ejercicio, descanso, hobbies), practicar técnicas de mindfulness o resiliencia emocional, y poner límites saludables entre vida personal y laboral, son estrategias indispensables.

4. **Aprendizaje continuo y desarrollo profesional.** La resiliencia se fortalece cuando el docente se siente competente y preparado. Por ello, la formación continua y el desarrollo de nuevas habilidades refuerzan la confianza para afrontar los cambios. Participar en cursos de actualización, talleres pedagógicos y actividades de innovación educativa que renueven la motivación son muy útiles para fortalecer tanto la resiliencia como la autoestima docente.

5. **Liderazgo escolar.** El contexto institucional es determinante. Day y Gu insisten en que las escuelas que fomentan la confianza, la participación y el reconocimiento de la labor docente generan un clima más resiliente. Para ello, es necesario que los directivos escolares practiquen un liderazgo empático, que reconozcan los logros de los maestros y promuevan una cultura de colaboración en lugar de competencia.

6. **Creación de culturas escolares de apoyo.** Day y Gu subrayan que los centros educativos deben ser espacios donde los docentes sientan confianza, reconocimiento y pertenencia. Una cultura escolar que fomente la colaboración, en lugar de la competencia interna, refuerza la resiliencia. Realizar, de manera continua y sistemática, reuniones colaborativas de planificación, proyectos de innovación compartidos, garantizando espacios y tiempos para la reflexión conjunta sobre la práctica, son aspectos esenciales para el desarrollo de la resiliencia docente.

7. **Carga de trabajo equilibrada y tiempos de recuperación.** El exceso de burocracia y la sobrecarga administrativa erosionan la resiliencia. Day y Gu insisten en que los centros deben gestionar mejor la distribución de tareas para que los profesores se concentren en lo pedagógico. Es necesario, pues, simplificar las tareas administrativas; usar de herramientas digitales que reduzcan la carga repetitiva y proteger los tiempos para la preparación y reflexión docente.

8. **Reconocimiento social y profesional del rol docente.** Las políticas educativas deben reforzar el estatus social de la profesión. El reconocimiento público, las oportunidades de desarrollo profesional y la estabilidad laboral son claves para sostener la motivación a lo largo de la carrera. En este sentido, son indispensables la creación e implementación de programas nacionales de reconocimiento docente, premios a la innovación, campañas que visibilicen la importancia de la labor educativa, etc.

9. **Formación inicial y continúa centrada en la resiliencia.** Day y Gu destacan que la resiliencia no es innata: se aprende y se cultiva. Por eso, la formación de maestros debería incluir herramientas para la gestión emocional, el trabajo en equipo y la reflexión crítica. En consecuencia, es de suma necesidad integrar en los planes de estudio de magisterio módulos de resiliencia y bienestar, así como programas de mentoría o tutoría en los primeros años de ejercicio profesional.

10. **Políticas de apoyo a la salud y el bienestar docente.** El bienestar del profesorado es un requisito para una enseñanza de calidad. Se requieren políticas que prevengan el *burnout* y garanticen recursos de apoyo psicológico y social. Por tanto, hay que crear condiciones y oportunidades para que los docentes accedan a programas de bienestar laboral, atención psicológica gratuita, campañas de prevención del estrés laboral docente, etc.

11. **Flexibilidad y confianza en la labor del profesorado.** Las políticas demasiado rígidas y centradas en la rendición de cuentas (*accountability*) generan presión y desgaste. Day y Gu abogan por una mayor confianza en el criterio profesional de los docentes. Hay, pues, que reducir la obsesión por las pruebas estandarizadas y promover evaluaciones más formativas y cualitativas, adaptadas al contexto escolar.

En definitiva, para Christopher Day y Qing Gu, la resiliencia docente no puede reducirse a la responsabilidad individual de cada maestro. Se trata de una construcción relacional y sistémica que exige medidas de apoyo, tanto dentro de las escuelas, como en las políticas educativas nacionales. Sin un entorno escolar saludable y sin políticas que valoren y apoyen al profesorado, la resiliencia corre el riesgo de convertirse en un ideal inalcanzable. Por el contrario, cuando la organización y las políticas se alinean con el bienestar docente, la resiliencia emerge y se traduce en mayor calidad educativa y en profesionales más comprometidos y sostenibles en el tiempo.

7.4.- Programas institucionales para la mejora del bienestar docente

El análisis global de la resiliencia docente revela una transformación sin precedentes en el apoyo al bienestar docente, con más de 200,000 profesores beneficiándose anualmente de programas institucionales, basados en evidencia, que demuestran reducciones del 40-60% en el *burnout* y mejoras significativas en la retención docente. Los países nórdicos, Australia y Singapur lideran con modelos sistemáticos que integran el bienestar docente, como infraestructura educativa esencial, mientras que Norteamérica destaca por sus rigurosos ensayos controlados aleatorizados que proporcionan la base empírica más sólida del campo (Zhou et. al., 2024).

El metaanálisis realizado por Zhou et. al. (2024) proporciona evidencia robusta de que el bienestar docente está fuertemente asociado con factores personales (especialmente motivacionales), interpersonales y organizativos. Los hallazgos subrayan la importancia de enfoques integrales que aborden múltiples niveles para promover el bienestar docente y, por extensión, la retención o permanencia y efectividad del profesorado.

Otras investigaciones documentan una evolución desde intervenciones reactivas hacia enfoques preventivos sistemáticos, con programas como el finlandés integrado legislativamente, el británico ***Education Support,*** que atiende 4,100+ escuelas, y el australiano ***BITE,*** con 31,000+ usuarios de 148 países. Los datos muestran que los programas más exitosos combinan competencias individuales con cambios sistémicos en las condiciones laborales, adaptación cultural y apoyo institucional sostenido (Ozturk et. al., 2024).

7.4.1.- Países destacados

En cuanto a los países más avanzados en el tratamiento del malestar docente y el *burnout* destacan, de acuerdo con la información recogida, los que relacionamos a continuación:

7.4.1.1.- Europa

FINLANDIA.

Finlandia encabeza globalmente el ranking de países más comprometidos con el bienestar y la resiliencia docente. Su integración sistemática legislativa del bienestar docente, alta autonomía profesional, y datos longitudinales que documentan mejoras sostenidas post-COVID, así como su modelo de confianza profesional con evaluaciones estandarizadas mínimas, crea condiciones laborales inherentemente favorables al bienestar.

Finlandia establece el estándar global con su **Modelo de Integración Sistémica**, donde el bienestar docente está fundamentado legislativamente en la Ley de Educación Básica y el Acta de Bienestar Estudiantil. La Universidad de Helsinki conduce el programa de encuestas longitudinales más extenso del mundo, con **1,800+ profesores participando en 2024**, documentando mejoras significativas en el bienestar post-COVID y declive sostenido del burnout desde 2021[53]. E l programa ***KiVa Anti-Bullying***, implementado nacionalmente, incluye componentes específicos de apoyo

53 Fuente: **Teachers' occupational wellbeing improved.** University of Helsinki, 2024. Disponible en: <Teachers' occupational wellbeing improved | University of Helsinki> Acceso: 8 sep. 2025.

docente y ha sido adaptado globalmente como intervención basada en evidencia[54]. La característica distintiva del modelo finlandés es la alta autonomía profesional, combinada con mínimas evaluaciones estandarizadas y máxima confianza institucional. Los profesores mantienen autoridad en ~~de~~ la toma de decisiones a nivel local, creando un ambiente que inherentemente apoya el bienestar a través de la estructura del sistema educativo[55].

REINO UNIDO

El Reino Unido demuestra el Modelo de Excelencia en Apoyo Organizacional más desarrollado globalmente. ***Education Support Charity***, la única organización benéfica del Reino Unido dedicada exclusivamente a la salud mental docente que, incluso, opera una línea telefónica confidencial 24/7 y programas de asistencia laboral que atienden a todos los educadores británicos[56].Su Índice Anual de Bienestar Docente 2024, con 3,025 participantes, revela que el 72% del personal educativo experimenta problemas de salud mental relacionados con el trabajo, una mejora respecto al 75%, en 2023[57]. Además de estas iniciativas, el gobierno británico ha implementado supervisión profesional completamente financiada para líderes escolares en Inglaterra y Gales, estableciendo un marco político integral para el bienestar educativo[58].

7.4.1.2.- América del Norte

ESTADOS UNIDOS

Estados Unidos lidera globalmente en el desarrollo de programas de bienestar docente basados en evidencia rigurosa. El programa **CARE** (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*) representa la intervención de bienestar docente más rigurosamente evaluada del mundo, con un ensayo controlado aleatorizado de 224 profesores en 36 escuelas, demostrando efectos significativos sostenidos 9.5 meses post-intervención[59]. Los resultados cuantitativos de CARE incluyen una reducción de 6.4 puntos porcentuales en distress psicológico comparado con el grupo control, y 18% mayor reducción en síntomas físicos por intervalo temporal. Más significativamente, las mejoras en la calidad del aula, medidas a través del Sistema de Evaluación de Aula CLASS, muestran efectos sostenidos en las interacciones maestro-estudiante[60]. El ***Urban Teacher Residency Program,*** de Nueva York, demuestra resultados de retención impresionantes con 50% menores tasas de desgaste, comparado con la preparación tradicional de maestros[61]. El programa combina un año completo de aprendizaje en aula con apoyo de mentores, representando un modelo escalable que podría entrenar la mayoría de nuevas contrataciones docentes anuales.

CANADÁ

Canadá contribuye con enfoques provinciales innovadores, particularmente en Ontario, con el *Framework Supporting Minds* y el enfoque de Cuatro Dominios del Bienestar desarrollado por la

---

54 Fuente: **WELLBEING AT SCHOOL** Disponible en: <Taking care of the wellbeing in School in Finland> Acceso: 8 sep. 2025.

55 Fuente: **TEACHERS IN FINLAND** - TRUSTED AND RESPECTED PROFESSIONALS**.** Disponible en: <Teachers in Finland - Finland Toolbox> Acceso: 8 sep. 2025.

56 Fuente: **Support for Teachers.** Disponible en: <Support for Teachers – Now and Beyond> Acceso: 8 sep. 2025.

57 Fuente: **Teacher Wellbeing Index.** Education Support. Disponible en: <Teacher Wellbeing Index: mental health & wellbeing research> Acceso: 8 sep. 2025.

58 Fuente: **Promoting and supporting mental health and wellbeing in schools and colleges.** Gov-UK. Disponible en: <Promoting and supporting mental health and wellbeing in schools and colleges - GOV.UK> Acceso: 8 sep. 2025.

59 Fuente: **Research findings on CARE.** Disponible en: <CARE Research – CREATE For Education> Acceso: 8 sep. 2025.

60 Ibid.

61 Fuente: **Teacher Residencies: Supporting the Next Generation of Teachers and Students.** New York City Controller Brad Lander, 2019. Disponible en: <Teacher Residencies: Supporting the Next Generation of Teachers and Students - Office of the New York City Comptroller Brad Lander> Acceso: 8 sep. 2025.

Ontario Teachers' Federation, abordando dimensiones físicas, cognitivas, sociales y emocionales del bienestar docente[62]. Las características distintivas del modelo canadiense para mejorar el bienestar y la resiliencia docente son entre otras: 1) integración investigación-práctica: vinculación directa entre universidades y escuelas; 2) Flexibilidad provincial: adaptación a contextos locales específicos; 3) Financiamiento sostenido: inversiones anuales con evaluación continua lo cual permite realizar estudios longitudinales. 4) Enfoque preventivo: salud mental como infraestructura, no intervención reactiva; 5) Bilingüismo: recursos en inglés y francés para diversidad cultural y 6) Participación docente: co-diseño de programas con educadores en activo.

Canadá, además, ha conseguido poner en marcha innovaciones muy útiles para el desarrollo de la resiliencia docente, tanto tecnológicas, como metodológicas y evaluativas.

Tecnológicamente, han creado plataformas digitales integradas como el **TeachResiliency.ca** como portal nacional, así como aplicaciones móviles como *BounceBack*, *Text4Hope*, *MoreGoodDays*. Igualmente han puesto en marcha Webinars especializados para el desarrollo profesional accesible nacionalmente. Metodológicamente, el enfoque es integral, especialmente en Alberta y Ontario, creando redes de apoyo entre pares de carácter institucional, así como líneas telefónicas 24/7 especializadas, para apoyar, ayudar y orientar a educadores. Evaluativamente, han desarrollado estudios longitudinales cada año que permiten retroalimentar mediante la investigación y la práctica continua.

7.4.1.3.- Australia y Asia

AUSTRALIA

Australia desarrolla el programa más completo globalmente a través de la **iniciativa *Be You***, que cubre los 24,000 servicios de aprendizaje temprano y escuelas del país. Con más de 11.000 instituciones registradas, *Be You* utiliza módulos de aprendizaje en línea flexibles y autodirigidos, con equipos de acción específicos y herramientas de implementación[63].

El programa BRiTE (*Building Resilience in Teacher Education*), de Australia, ha alcanzado más de 31,000 visitantes individuales de 148 países, estableciéndose como el programa global líder para la preparación de resiliencia en la educación inicial docente. Sus cinco módulos interactivos en línea (construyendo resiliencia, relaciones, bienestar, tomando iniciativa, emociones) han sido adoptados por el Instituto Australiano de Enseñanza y Liderazgo Escolar (Mansfield et. al., 2020).

SINGAPUR

Singapur utiliza el Modelo de Framework SEL y Apoyo Docente Sistemático más desarrollado, implementado desde 2005 y expandido como Framework para Competencias del Siglo XXI en 2014[64]. El programa incluye más de 800 *Teacher Counsellors* con cargas de enseñanza reducidas y entrenamiento especializado, resultando en que más del 80% de los profesores reporten la enseñanza como profesión de primera elección (vs. promedio OCDE del 67%).

COREA DEL SUR

Corea del Sur revela hallazgos únicos sobre "resiliencia colectiva" donde los profesores desarrollaron estrategias colaborativas durante el COVID-19, utilizando recursos contextuales como

62 Fuente: **Top-Performing Countries: Canada.** Disponible en: <Canada • NCEE> Acceso: 8 sep. 2025.

63 Fuente: **Student Resilience and Wellbeing Resources**. Australian Government Department of Education. Disponible en: <Student Resilience and Wellbeing Resources - Department of Education, Australian Government> Acceso: 8 sep. 2025.

64 Fuente: ARIEL, Gregory et. al. **Social and Emotional Learning in Singapore's Schools: Framework, Practice, Research, and Future Directions.** Research Gate, 2017. Disponible en: <(PDF) Social and Emotional Learning in Singapore's Schools: Framework, Practice, Research, and Future Directions> Acceso: 8 sep. 2025.

autonomía colectiva, flexibilidad y solidaridad. Este modelo de colaboración profesional demuestra enfoques culturalmente adaptativos para la resiliencia docente[65].

7.4.1.4.- América Latina

La Estrategia Regional UNESCO-OREALC para Docentes 2025-2030, lanzada en agosto 2025, en la Cumbre Global de Profesores en Santiago, Chile, establece un marco coordinado para todos los países de América Latina y el Caribe. La estrategia incluye explícitamente "mejorar las condiciones laborales y bienestar de los docentes", con atención a equidad, diversidad y competencias digitales.

COLOMBIA

Colombia implementa el Programa de Bienestar Laboral Docente más comprehensivo de la región, establecido por política nacional del Ministerio de Educación, con modelo integral, que aborda aspectos biológicos, psicosociales, espirituales y culturales. Las entidades territoriales establecen culturas de bienestar para docentes a través de intervenciones a nivel personal, familiar y social.

CHILE

Chile desarrolla el Plan Nacional de Formación de Bienestar, a través del CPEIP, ofreciendo 128 horas pedagógicas, en el primer semestre 2025, para establecimientos educacionales que reciben subsidio estatal. El programa estructura tres módulos: e-learning (30 horas), presencial (60 horas), y b-learning (38 horas), enfocándose en manejo de estrés, autocuidado, y desarrollo de habilidades socioemocionales[66].

La iniciativa "*Elige Educar de Chile*" ha demostrado impacto documentado en mejorar la percepción social docente con ganancia de 11 puntos, en el grupo etario 18-24 y mejora de 10 puntos en grupos de altos ingresos, aumentando el reclutamiento del top 20% de estudiantes para carreras de educación. Esta iniciativa desarrolló el programa "*Somos Profes - Somos Educadores*", dirigido a profesores y educadores de párvulos en sus primeros tres años de ejercicio profesional, buscando contribuir al bienestar docente a través de acompañamiento, formación y espacios de encuentro. Esta iniciativa surge en un contexto donde una alta tasa de profesores y educadores principiantes abandonan las aulas en Chile, siendo fundamental crear espacios de encuentro y escucha para conectar con las realidades, pensamientos y preocupaciones de los docentes.

7.4.2.- Programas de impacto avalados por la investigación

El bienestar de los docentes se ha convertido en un factor crítico en la calidad educativa, con múltiples programas validados internacionalmente que demuestran un impacto significativo en el estrés, la resiliencia y la satisfacción profesional de los educadores. Los metaanálisis de 173 estudios, en los que participaron 89.876 profesores, revelan que las intervenciones basadas en la evidencia pueden lograr grandes tamaños de efecto para la reducción del estrés (g = 0,93) y efectos moderados para la ansiedad (g = 0,65), la depresión (g = 0,51) y la prevención del agotamiento (g = 0,57) (Zhou et. al, 2024). Estos programas, basados en marcos de atención plena, terapia cognitivo-conductual y psicología positiva, se han implementado con éxito en más de 46 países, y algunos llegan a más de 450,000 estudiantes y miles de educadores en todo el mundo. La investigación demuestra que, si bien las intervenciones individuales de los maestros son prometedoras, el impacto sostenible requiere enfoques

---

65 Fuente: YANG. Miseok et. al. **Teaching with collective resilience during COVID-19: Korean teachers and collaborative professionalism.** ScienciaDirect, 2023. Disponible en: <Teaching with collective resilience during COVID-19: Korean teachers and collaborative professionalism - ScienceDirect> Acceso: 8 sep. 2025.

66 Fuente. **Plan de formación y acompañamiento para el bienestar socioemocional de los equipos educativos.** Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ministerio de Educación (Chile). Disponible en: <Plan de formación de bienestar - Cpeip> Acceso: 8 sep. 2025.

ecosistémicos que aborden tanto la resiliencia personal como los factores organizativos y las políticas educativas que contribuyen al bienestar de los educadores[67].

7.4.2.1.- RULER (Recognize, Understand, Label, Express, Regulate)

El RULER es un programa de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional comunitaria, creado y desarrollado por Marc Brakett y el *Yale Center for Emotional Intelligence* ,ubicado en New Haven (Connecticut, EE. UU.). Ha sido implementado en miles de escuelas en EE. UU. y en decenas de países (programa internacional, así como formaciones ofrecidas en español). Se basa en el desarrollo de la inteligencia emocional comunitaria en base a 5 habilidades (RULER), así como en herramientas para el mejoramiento del clima emocional. Estas habilidades son[68]:

1. **R (*Recognizing*)** → Reconocer las emociones en uno mismo y en los demás.
2. **U (*Understanding*)** → Comprender las causas y consecuencias de las emociones.
3. **L (*Labeling*)** → Poner nombre con precisión a las emociones.
4. **E (*Expressing*)** → Expresar emociones de manera adecuada según el contexto y la cultura.
5. **R (Regulating)** → Regular las emociones eficazmente para promover el bienestar, las relaciones sanas y la toma de decisiones adecuada.

Para el RULER, el desarrollo de estas habilidades o competencias emocionales permite:

- Incrementar la autoconciencia emocional.
- Fortalecer la empatía y la comprensión social.
- Mejorar la toma de decisiones responsable.
- Favorecer la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar estrategias de afrontamiento y regulación que promueven resiliencia.
- Potenciar el bienestar docente y estudiantil.

El RULER ha creado e implementado también cuatro herramientas para el mejoramiento del clima emocional, tanto a nivel individual, como en las aulas y en el centro escolar:

1. *Charter* (Acuerdo Emocional o Constitución Emocional). Es un documento creado de manera colaborativa entre estudiantes y docentes que define cómo quieren sentirse en el aula, qué actitudes fomentan esas emociones y cómo se abordarán los conflictos. Sirve para mejorar el sentido de pertenencia y el respeto mutuo.
2. *Mood Meter* (Medidor de Emociones). Es una matriz de cuatro cuadrantes que combina niveles de energía (alto-bajo) y valencia (positivo-negativo) que permite ayudar a los alumnos a identificar y etiquetar con precisión su estado emocional. Fomenta la autoconciencia y la regulación emocional.

---

67 Fuente: AGYAPONG, Belinda et. al. **Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review.** International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH). Vol 20; 2023. Disponible en: <(PDF) Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review> Acceso: 9 sep. 2025.

68 Fuente: RULER. Disponible en: <Home - RULER Approach> Acceso: 9 sep. 2025.

3. *Meta-Moment* (Meta-Momento). Es una estrategia que enseña a detenerse, respirar, reflexionar y elegir la mejor respuesta emocional ante una situación difícil. Favorece la autorregulación y la toma de decisiones responsables.

4. *Blueprint* (Plan de Acción o Mapa de Resolución de Conflictos). Herramienta para guiar conversaciones empáticas y constructivas ante conflictos interpersonales. Promueve la perspectiva del otro, la empatía y la responsabilidad compartida.

Diversos estudios e investigaciones de evaluación del RULER indican mejoras en el clima escolar, reducción de conductas problemáticas y menor estrés docente cuando se implementa con fidelidad. En este sentido, el RULER ha probado su eficacia en la mejora de la cohesión y el apoyo social en el aula y en la reducción de la ansiedad, agresividad y conductas disruptivas, ayudando a que los estudiantes mejoren su rendimiento, motivación intrínseca y salud mental. En este sentido, el RULER ha ayudado también a incrementar la satisfacción docente contribuyendo a un menor riesgo de *burnout*.

El RULER se ha implementado en más de 5 000 escuelas en los Estados Unidos (48 estados) y también en varios países internacionales, incluyendo, entre otros, Australia, China, Inglaterra, Italia, México y España.

7.5.- Referencias

APPLE, Michael. W. (1986). **Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education.** New York: Routledge, 1986.

ARENAS, Marina. **Revisión de estudios sobre los conceptos clima social escolar y convivencia escolar**. Máster en intervención en convivencia escolar. Universidad de Almería, 2021. ResearchGate. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/353671209_Revision_de_estudios_sobre_Clima_social_escolar_y_Convivencia_escolar > Acceso: 28 ago. 2025

ARGYRIS, Chris. **Cómo vencer las barreras organizativas**. Madrid: Díaz de Santos, 1996.

AMIEL, Roger. **Psicopatología del malestar de los enseñantes**. En ESTEVE, José M. (1984).

APA. **Diccionario conciso de psicología**. México DF: Manual Moderno, 2010. Versión electrónica.

BOLIVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**. Madrid: La Muralla, 2000.

_____. **Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos**. Madrid: La Muralla, 2010.

BELTMAN, Susan; MANSFIELD, Caroline; PRICE, Anne. **Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience**. Educational Research Review, 6(3), 185-207. Disponible en: <(PDF) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience> Acceso: 7 sep. 2025.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **La Reproducción**: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977.

BRONFENBRENNER, Urie. **La ecología del desarrollo humano**: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós, 1987.

CLARK, Timothy R. **Las 4 Etapas de la Seguridad Psicológica**: el camino a la innovación a través de la inclusión. Madrid: Empresa Activa, 2023.

COLOM, Roberto. **Psicología de las diferencias individuales**. Teoría y práctica. Madrid: Pirámide, 2013

CYRULNIK, Boris. **Los patitos feos**: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa, 2002.

_____. **El murmullo de los fantasmas**. Volver a la vida después de un trama. Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. **La maravilla del dolor: El sentido de la resiliencia.** Buenos Aires: Granica, 2006.

_____. **Autobiografía de un espantapájaros**. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida. Barcelona: Gedisa, 2009a.

_____. **Je me souviens...** París: L'Esprit du Temps, 2009b.

_____. **Psicoterapia de Dios**: la fe como resiliencia. Barcelona: Gedisa, 2018

_____. **Escribí soles de noche: literatura y resiliencia**. Barcelona: Gedisa, 2020.

DAY, Christopher; GU, Qing. **Educadores resilientes, escuelas resilientes**. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles. Madrid: Narcea, 2015.

DEAL, Terrence. E.; PETERSON, Kent. D. **Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

DEMING, David. **Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start.** American Economic Journal: Applied Economics Vol. 1, No. 3 (July 2009), pp. 111-134. Disponible en: <Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start on JSTOR> Acceso: 10 ago. 2025.

EDMONDSON, Amy. **La organización sin miedo**. Barcelona: Arpa, 2024.

ENKVIST, Inger. **La buena y la mala educación**: o el dominio del lenguaje. Madrid: Encuentro, 2011.

ESCUDERO, Juan M. **Sistemas educativos en transformación y culturas escolares**. En J. M. Escudero (Ed.), **La mejora de la educación y la formación del profesorado** (pp. 83-126). Barcelona: Octaedro, 2006.

ESTEVE, José M. **Profesores en conflicto**. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes. Madrid: Narcea, 1984.

_____. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987.

_____. **Los profesores ante el cambio social**: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos, 1995.

_____. **La tercera revolución educativa**: la educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós, 2003.

_____. **Educar: un compromiso con la memoria**. Barcelona: Octaedro, 2010.

FERNÁNDEZ, Manuel. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 2008.

FORÉS, Anna; GRANÉ, Jordi. **La resiliencia**. Crecer desde la adversidad. Barcelona: Plataforma Editorial, 2012.

FRANKL, Víctor. **El hombre en busca de sentido**. Barcelona: Círculo de Lectores, 1998.

FRASER, Barry F.; WALBERG, Herbert J. **Educational environments: evaluation, antecedents, and consequences.** London: Focal Press, 1991.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la Educación: cultura poder y liberación**. Barcelona: Paidós-MEC, 1990.

FULLAN, Michael. **Los nuevos significados del cambio en la educación.** Barcelona: Octaedro, 2012.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **La escuela que queremos**: Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

FUSARO, Diego. **Odio la resiliencia**. Barcelona: El Viejo Topo, 2024.

GARMEZY, Norman. **Stress-resistant children: The search for protective factors**. En J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement No. 4* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press, 1985.

GARMEZY, Norman; MASTEN, Ann S.; TELLEGE, A. The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. Child Development, Vol. 55, No. 1 (Feb., 1984), pp. 97-111. Disponible en: < The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology on JSTOR> Acceso: 10 ago. 2025.

GIL-MONTE, Pedro R. (Cord.) **El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)**. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide, 2019.

GIMENO, José. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1996.

GIROUX, Henry**. Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Madrid: Paidós, 1990.

GLANTZ, Meyer. D.; JOHNSON, Jeannette. L. (Eds.). **Resilience and development: Positive life adaptations**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

GOLDSTEIN, Sam; BROOKS, Robert. **Handbook of Resilience in Children.** New York: Springer, 2023.

GROTBERG, Edith H. **La resiliencia en el mundo de hoy**: Cómo superar las adversidades. Barcelona: Gedisa, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y posmodernidad**. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid: Morata, 1996.

HECKMAN, James J.; MOON, Seong H.; PINTO, Rodrigo; SAVELYEV, Peter A.; YAVITZ, Adam. **The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program**. El Sevier. Journal of Public Economics 94 (2010). Disponible en: < The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program > Acceso 10 ago. 2025.

HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike M. **Resiliencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

HOBFOLL, Stevan E. **Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress.** ResearchGate, 1989. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/20507127_Conservation_of_Resources_A_New_Attempt_at_Conceptualizing_Stress> Acceso: 26 ago. 2025.

IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo). **El profesorado en España 2023**. Educo Barómetro. Observatorio de la Escuela en Iberoamérica. Fundación SM. Disponible en: https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/educobarometro-2023/ Acceso: 7 may. 2024.

JOHN, Oliver P.; ROBINS, Richard W.; PERVIN, Lawrence A. (Eds.) **Handbook of personality: theory and research**. New York: Guilford Press, 2008.

KYRIACOU, Chris. Teacher Stress: Directions for future research. Educational Reivew. Vol 53. N 1., 2001.

KUMPFER, Karol. L. **Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework.** En Glantz, M. D.; Johnson, J. L. (Eds.). Resilience and development: Positive life adaptations (pp. 179-224), 1999.

LEWIN, Kurt. **La teoría de campo en la ciencia social**. Barcelona: Paidós, 1988.

LIKERT, Rensis. **El factor humano en la empresa: su dirección y su valoración**. Bilbao: Deusto, 1969.

LIPPITT, Ralph K.; WHITE, Ronald. **Autocracy and Democracy: An Experimental Inquiry**. New York: Harper Brothers, 1960.

LUTHAR, Suniya S.; CICCHETTI, Dante; BECKER, Bronwyn. **The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work.** Society for Research in Child Development (SRCD), 2000. Research Gate. Disponible en: <(PDF) The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work> Acceso: 9 ago. 2025.

MANSFIELD, Caroline; BELTMAN, Susan; WEATHERBY-FELL, Noelene; BROADLEY, Tania; BOTMAN, Claire. **A BRiTE Journey: 2013–2019.** Springer, 2020. Disponible en: <A BRiTE Journey: 2013–2019 | SpringerLink> Acceso: 8 sep. 2025.

MASLACH, Christina. **Burned-Out**. September 1976. Human Relations 9 (5):16-22. ResearchGate. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out Acceso: 6 may. 2024.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **The Truth About Burnout**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

McCRAE, Robert R.; COSTA Paul T. **The Five-Factor Theory of Personality.** En JOHN, Oliver P. et. al. Guilford Press, 2008.

MASTEN, Ann S. **Ordinary Magic. Resilience Processes in Development**. American Psychological Association, 2001. Vol. 56, No. 3, 227-238. Disponible en: <10.1037@0003-066X.56.3.227.pdf> Acceso: 8 ago. 2025.

MASTEN, Ann S. **Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises.** New York: Gilford Press, 2025.

MASTEN Ann S.; NARAYAN, Angela J.; O'DOUGHERTY, Margaret. **Resilience Processes in Development: Multisystem Integration Emerging from Four Waves of Research .** En

MELILLO, Aldo. **Sobre Resiliencia. El pensamiento de Boris Cyrulnik.** Red Sistémica. Nº 85, 2022. Disponible en: <Sobre Resiliencia. El pensamiento de Boris Cyrulnik - Red Sistémica> Acceso: 12 ago. 2025.

MELILLO, Aldo; SUÁREZ, Elbio N. **Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.** Barcelona: Paidós, 2001

MORAES, Maria C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004

_____. **Paradigma Educacional Ecossistêmico**: Por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: WAK, 2021.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona: Paidós, 2001.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **La organización creadora de conocimiento**: Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. México DF: Oxford University Press, 1999.

OCDE. **Resultados de TALIS 2018 (Volumen I)**: Maestros y líderes escolares como aprendices de por vida. París: Publicaciones de la OCDE, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> Acceso: 27 ago. 2025.

OCDE. **Resultados TALIS 2018 (Volumen II)**: Maestros y líderes escolares como profesionales valiosos. Paris: Publicaciones de la OCDE, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en > Acceso: 27 ago. 2025.

OMS. **Burn-out an "occupational phenomenon"**: International Classification of Diseases. World Health Organization. News. 28 May 2019. Disponible en: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases > Acceso: 24 ago. 2025.

OZTURK, Mumine; WIGELSWORTH, Michael; SQUIRES, Garry. **A conceptual model for teacher wellbeing: towards a holistic understanding.** Cogen Education. Vol 11, 2024. Taylor&Francis online. Disponible en: <Full article: A conceptual model for teacher wellbeing: towards a holistic understanding > Acceso: 8 sep. 2025.

PIÑA, Julio A. **Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología**. Anales de Psicología. 2015, Vol. 31, nº 3(octubre), 751-758. Disponible en: <View of A critical analysis of the concept of resilience in psychology> Acceso: 6 ago. 2025.

RANA, Su. **Teacher Burnout.** EBSCO. Research Starters 2021. Disponible en: <https://www.ebsco.com/research-starters/education/teacher-burnout > Acceso: 24 ago. 2025.

ROBINS, Stephen P.; JUDGE, Timothy A. **Comportamiento organizacional**. Naucalpan de Juárez (México): Pearson Educación, 2009.

ROLOFF, Janina; KIRSTGES, Janine; GRUND, Simon; KLUSMANN, Uta. **How Strongly Is Personality Associated With Burnout Among Teachers? A Meta-analysis**. Springer. Educational Psychology Review. Vol 34. 2022. Disponible en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-022-09672-7.pdf > Acceso: 26 ago. 2025.

RUTTER, Michael. **Psychosocial resilience and protective mechanisms.** American Journal of Orthopsychiatry. Vol 57(3), July 1987. Disponible en: < Sci-Net> Acceso: 8 ago. 2025.

SALOVIITA, Timo; PAKARINEN, Eija K. **Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organization-level variables.** ElSevier. Teaching and Teacher Education Volume 97, January 2021. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X20314128?via%3Dihub > Acceso: 24 ago. 2025.

SANTAVIRTA, Nina; SOLOVIEVA, Svetlana; THEIORES, Törel. **The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers**. British Journal of Educational Psychology, Vol 77, 2011.

SCALES, Peter C.; LEFFERT, Nancy. **Developmental Assets: A Synthesis of the Scientific Research on Adolescent Development**. Minneapolis, MN (Minnesota), EU: Search Institute Press, 2004.

SCHEIN, Edgar. **La cultura empresarial y el liderazgo: Una visión dinámica**. Barcelona: Plaza y Janés, 2010.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SENGE, Peter. **La quinta disciplina**. Barcelona: Granica, 1992.

SENGE, Peter; ROBERTS, Charlotte; ROSS, Richard y SIMITH, Bryan. **La quinta disciplina en la práctica**. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires: Granica, 2006.

SKAALVIK, Einar; SKAALVIK, Sidsel. **Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching**. A longitudinal study. Taylor & Francis Group. Teacher and Teaching. Vol. 26. N. 7-8. 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13540602.2021.1913404?needAccess=true > Acceso: 24 ago. 2025.

TRAVERS, Cheryl J.; COOPER; Cary L. **El estrés en los profesores**. La presión en la actividad docente. Barcelona: Paidós, 1997.

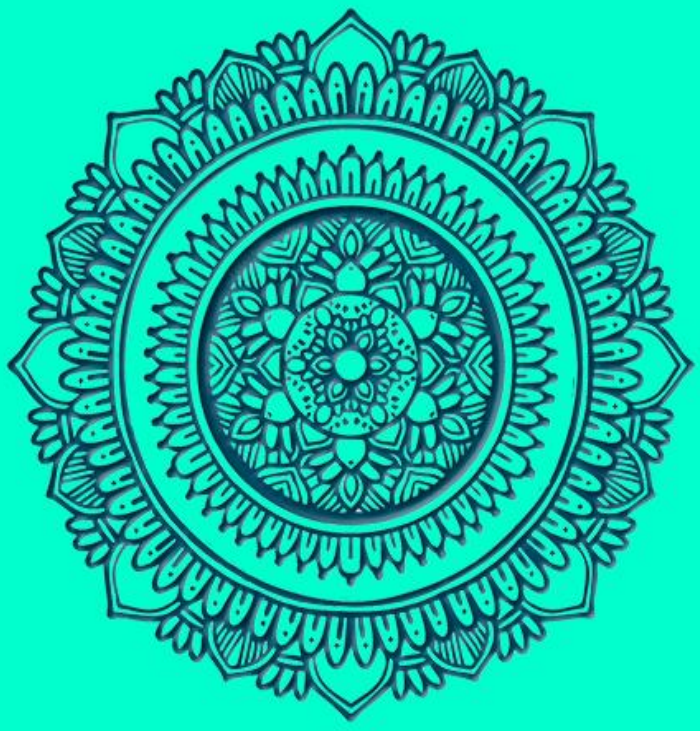
UNGAR, Michael. **Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change.** Nueva York: Oxford University Press, 2021.

VANISTENDAEL, Stefan. Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La "casita": una herramienta sencilla para un desafío complejo. BICE. Oficina Internacional Católica de la Infancia, 2018. Disponible en: <La-Casita-es.pdf> Acceso: 9 ago. 2025.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prácticas**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2011.

WERNER, E. E.; SMITH, R. S. **Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth**. New York: McGraw-Hill, 1982.

ZHOU, Sijing; SLEMP, Gavin R.; VELLA-BODRICK, Dianne A. **Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis.** Springer, 2024. Disponible en: <Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis | Educational Psychology Review > Acceso: 8 sep. 2025.



Krisis
Un sitio para la Educación y el Desarrollo de la Conciencia
CAMAS (Sevilla) -España-
https://batalloso.com