



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

Padres y profesores como agentes motivadores del niño

Aquilino Polaino-Lorente

INTRODUCCIÓN

El tema de la motivación en la educación temprana constituye un tópico fascinante, por cuanto que de él dependen demasiadas consecuencias, todas ellas suficientemente relevantes para el futuro del preescolar, que en ningún caso debieran ser desatendidas o minimizadas en su alcance.

En las líneas que siguen, se pasará revista a seis cuestiones que, en opinión de quien esto escribe, resultan irrenunciables para la acertada comprensión de lo que está en juego en la educación infantil, a propósito de la motivación.

Las cuestiones relevantes de las que aquí nos ocuparemos son las siguientes: la motivación y el valor; la motivación y el apego infantil; la autoestima y la autoridad de prestigio; el estilo educativo; la estructura familiar metaemocional; y el estilo emocional, la estructura parental cognitiva y la interacción social.

LA MOTIVACIÓN Y EL VALOR

Hablar de motivación y de valor es poner sobre el tapete una cuestión que, en principio, a algunos podrá parecer obsoleta. Y, sin embargo, en absoluto lo es. Otra cosa es que sea ignorada o poco conocida y que, a causa de ello, muy pocas personas en la actualidad estén en condiciones de articular como se debiera estos dos conceptos.

Motivación es el término "psicologizado" en que ha devenido el concepto filosófico y clásico de valor. De hecho, sólo nos motiva lo que para cada uno vale. Si algo no valiera, de seguro que no nos motivaría.

El termino motivación tiene un largo pasado filosófico y una breve historia psicológica. Entre estos dos diversos enfoques disciplinares hay, sin embargo, una cierta continuidad, no sólo por ser uno prolongación del otro, sino porque en verdad están articulados en la intimidad de la persona. Esto quiere decir que o volvemos a articularlos –a unir lo que desde siempre estuvo naturalmente unido– o muy probablemente la motivación, independizada del valor, devenga en un término inflacionado por excesivamente restringido a sólo su funcionalismo fisiológico.

La articulación de estos dos significados –motivación y valor–, hunde sus raíces en la observación de lo que acontece en la conducta humana. En cierto modo, nos motiva sólo lo que en esas circunstancias para nosotros vale, y nos desmotiva lo que aparece en nuestro horizonte vital como un valor negativo, como un disvalor.

En la medida que percibimos algo como un valor para nosotros, nuestra conducta se modifica y la persona se motiva. Lo que pone de manifiesto algo que ya es sabido desde Aristóteles: que la acción humana es finalista, propositiva, teleológica; que la persona humana se mueve siempre por fines.

En este punto, sin embargo, convendría relacionar los valores y motivaciones con un tercer concepto: los afectos. Por lo general, no puede afirmarse que los valores vayan por un lado y la afectividad por otro, con absoluta independencia entre ellos.

La motivación debiera entenderse también como afectividad, deseo y sentimiento. La motivación es lo que pone en marcha nuestra conducta, lo que activa (“arousal”) nuestro sistema nervioso.

De otra parte, para la mayoría de las personas, la afectividad es, qué duda cabe, uno de los temas que más les importa en la vida. Con ello no es que se esté haciendo aquí apología del timocentrismo y del emotivismo, como dimensiones magnificadas de la condición humana. Se está tratando, sencillamente, de asumir la realidad vital del comportamiento humano, tal y como éste aparece realizado en muchas personas, incluso en el contexto de la actual sociedad multiseccular.

De hecho, uno de los procedimientos para conocer a la persona es conocer cuales son sus amores. Se ha dicho que la vida de una persona vale lo que valen sus amores. ¿Y qué son los amores de la persona? Aquello que precisamente más vale para ella. Sus amores coinciden con sus valores, por lo que, en definitiva, lo que más intensamente y mejor motiva su comportamiento son sus amores.

LA MOTIVACIÓN Y EL APEGO INFANTIL

En la educación temprana, los afectos constituyen también la nota emblemática del comportamiento infantil y de los aprendizajes que el niño realiza. No parece, por eso, que sea forzar demasiado la comparación, si establecemos que en la temprana infancia la motivación y el apego tienden a identificarse o, dicho más rigurosamente, el modo en que el niño aprende a percibir y responder a lo que en su día le motive depende, en cierto modo, del modo en que haya vivido el apego, protoexperiencia motivadora por antonomasia, como tendremos ocasión de estudiar más adelante.

El concepto que del apego se tenía ha sido reformulado recientemente por Bowlby (1989) y otros muchos autores (Crittenden, 1990; Lyons-Ruth y cols., 1990; Levine y cols., 1991; Schneider, 1991; Van den Boom, 1994).

El modo en que el niño autoconstruye el modelo de sí mismo, a partir de las interacciones con los padres, es de vital importancia para su futuro. El modelo práctico que de sí mismo tiene el niño será tanto más seguro, vigoroso, estable y confiado cuanto mejor apegado haya estado a su madre, cuanto más accesible y digna de confianza la haya experimentado, cuanto más disponible, estimulante y reforzadora haya sido su conducta.

Por contra, el modelo representacional y práctico que de sí mismo tiene el niño será tanto más inseguro, débil, inestable y desconfiando en función de que perciba y/o atribuya a la interacción con su madre más rasgos de hostilidad, desconfianza, rechazo o dudosa accesibilidad.

No se olvide que de estos modelos prácticos que el niño autoconstruye va a depender, en alguna forma, el modo en que más tarde supone que los otros responden a su comportamiento, dependiendo de ello su valía personal, su estilo emocional, en una palabra, su autoconcepto y autoestima.

De acuerdo con lo anterior, podría definirse el apego como la vinculación afectivo-cognitiva que, de forma estable y consistente, se establece entre un niño y sus padres, como consecuencia de las interacciones sostenidas entre ellos.

La vinculación padres-hijo depende, en primer lugar, del repertorio de conductas innatas del niño (temperamento) y de cuáles sean sus conductas de apego (llanto, risa, succión, contacto ocular, etc.), pero también y principalmente de la sensibilidad y del comportamiento de sus padres en las interacciones con él.

En consecuencia con ello, el apego describe la necesidad básica que experimenta todo niño de buscar, establecer y mantener cierto grado de contacto físico y cercanía con las figuras vinculares, a cuyo través moldea y configura las experiencias vivenciales acerca de la motivación, seguridad, confianza, emocionabilidad y estima, referidas tanto a sí mismo como a los otros y al mundo.

En realidad, es muy difícil que un niño llegue a confiar en sí mismo, que sea capaz de automotivarse, si antes no ha experimentado el sentimiento de confianza respecto de sus padres y el hecho de que éstos le motiven.

Y es que la confianza en sí mismo y en otros –como el modo en que se responde a las motivaciones– forman parte del sentimiento básico de seguridad y son ingredientes imprescindibles que se concitan en un mismo proceso.

Nada tiene de particular que desde la teoría del apego se haya contribuido a verificar los “modelos prácticos del mundo y de sí mismo”, que cada niño “construye”, en virtud de cuál sea la interacción que haya tenido con sus padres. Es precisamente esta experiencia la que condicionará en el futuro sus expectativas y planes de acción, es decir, sus proyectos y también el modo en que éstos le motivan o no.

En la actualidad se está dando mucha importancia, acaso demasiada, a la educación en valores. Así las cosas, parece pertinente nacerse algunas preguntas: ¿Qué es más conveniente, la educación en valores o la educación en virtudes? ¿Qué motiva al niño más, los valores o las virtudes?

Es posible que el hecho de hablar tanto de la educación en valores y tampoco de la educación en virtudes obedezca a causas muy diferentes de la mera motivación. Es posible que el concepto de virtud haya caído en desgracia, en la actual cultura secularizada, y que se haya pretendido sustituirlo por el de valor, un término éste mucho más ambiguo e impreciso y menos comprometido que aquel.

Tal sustitución es infortunada y, desde luego, no muy puesta en razón. Acaso algunos invoquen el respeto a la diversidad en la sociedad multicultural o el amor por la tolerancia. Pero ninguno de estos argumentos lograrán legitimar tal sustitución.

Hay numerosas e importantes diferencias entre los valores y las virtudes. El valor no es el bien, ni tampoco la virtud. El valor emerge en algo que, por el momento, no está realizado en la persona, por lo que debiera considerarse más bien como algo abstracto. El valor es apenas una excelencia observada que, lógicamente, nos atrae e interpela, pero de la que en modo alguno disponemos. Cuando el valor se realiza en una persona, entonces el término más apropiado para referirse a él es el de virtud.

De aquí que el valor se sitúe más en lo dado que en lo conquistado por la persona, y que tenga una cierta nota de pasividad que dista mucho de la esforzada actividad que supone la conquista de una virtud determinada.

Los valores aparecen como presuntas metas en el horizonte vital de la persona y tienen una cierta función orientadora para la acción que hay que acometer. Las virtudes, en cambio, son realidades encarnadas, valores interiorizados que forman parte de la hechura y del talante personal de alguien. Las virtudes son siempre de alguien; los valores no.

Los valores, en tanto que posibles, son un tanto equívocos y han de descubrirse sin que ello comporte ningún compromiso por parte de la voluntad de quienes los descubren. Las virtudes, en cambio, implican una más fuerte egoimplicación de la persona, un profundo compromiso con las acciones que se emprenden, a cuyo través se forman los hábitos —esa segunda naturaleza— que sale garante de aquellas y de su ejercicio.

Los valores se sitúan en el ámbito de lo posible, probable e hipotético; por contra, las virtudes asientan en el ámbito de la certeza y robustez de la propia estructura personal, en tanto que son de suyo transformadores (del mundo) y autotransformantes (de la persona que con ellas se enriquece).

Si una persona no realiza los valores, si no los encarna y los transforma en virtudes, ella misma no valdrá más por el solo hecho de haberlos descubierto. La persona vale lo que valen sus virtudes.

¿De qué serviría a un hijo hacer un master sobre la virtud de la prudencia? Con ello es muy posible que supiera mucho más acerca de esta virtud, pero eso en modo alguno garantizará que sea él mismo más prudente. Porque o encarna el valor —no sólo lo conoce, sino que lo vive— y lo hace carne de su carne, o él mismo no se hace más prudente.

¿Qué es una persona valiosa? Una persona valiosa es aquella que ha realizado en sí ciertos valores, que ahora son virtudes personalizadas, rasgos constitutivos de su personal forma de ser. Cuantos más valores se realicen, tanto más crece y se perfecciona la persona. La mayor diversidad de los valores realizados, más avalorará a la persona que en sí los realiza. Precisamente por esto, una persona valiosa es también aquella que tiene una mayor capacidad motivadora, una persona que avala con sus valores cuanto emprende, que atrae y arrastra con su comportamiento a otros en la persecución de las virtudes que en ella están bien representadas (Polaino-Lorente, 1996).

TIPOS DE APEGO Y ESTILOS DE EDUCACIÓN

Ainsworth (1967) distinguió tres tipos de apego (“inseguro-evitativo o ansioso-evitativo”, “seguro”, e “inseguro-resistente o ansioso-ambivalente”). A estos tres, Main y cols. (1985) añadieron un cuarto (el “ansioso-desorientado-desorganizado”), en el que incluyeron a los niños que manifestaban un comportamiento ansioso, pero que resultaron “inclasificados”, ya que no se podían incluir en ninguno de los grupos antes establecidos, por no satisfacer los oportunos criterios.

Apego y educación constituyen así el arco sobre el que el niño configura su talante emocional y muchas otras características y peculiaridades de su personalidad y de su personal modo de estar en el mundo. Es muy probable

que se de una cierta continuidad entre el apego, el estilo educativo y las motivaciones (Polaino-Lorente, 1997a, b y c; Vargas y Polaino-Lorente, 1996).

Esto quiere decir, que el modo en que se configura la trama motivacional, posiblemente dependa del estilo de apego existente entre padres e hijos.

Veamos en dos ejemplos, el alcance de lo que hasta aquí se ha afirmado. El estilo de apego etiquetado como "*inseguro-evitativo o ansioso-evitativo*" agrupa a los bebés cuyos comportamientos se caracterizan por las siguientes propiedades: percepción de la madre como una base que no es segura, juego exploratorio con independencia de ella, actitud negativa ante el contacto corporal con la madre, llorar muy rara vez cuando se separan de ella, evitar a la madre cuando se reúne con ellos, y alternar sus conductas de búsqueda, proximidad y evitación.

Independientemente de que la madre sea así o no, el hecho es que –por mor de su modo de comportarse– el niño la percibe y "construye" como una persona evitativa y, en consecuencia con ello, se conduce como si se defendiera del supuesto/real rechazo de su madre.

Sroufe (1985) estudió las conductas de los niños de este grupo, encontrando otras características más: distanciamiento de la madre y evitación de la mirada; aceptación de la persona extraña con independencia de que esté presente o no la madre; y disminución del afecto compartido entre ellos.

Por contra, el estilo de apego etiquetado como "*seguro*" agrupa a los bebés cuyos comportamientos se caracterizan por las siguientes propiedades: percepción de la madre como una base segura, juego exploratorio dependiente de la ansiedad suscitada por la separación de la madre, actitud de búsqueda activa de contacto corporal y proximidad con la madre, conducta de toma de iniciativas y de saludo activo en la interacción.

Independientemente de que la madre sea así o no, el hecho es que –por mor de su forma de comportarse– el niño la percibe y "construye" como una persona disponible y respondente, que es sensible, accesible y colaboradora en situaciones adversas (Ainsworth, 1989). Gracias a esta seguridad, el niño se atreve a explorar el mundo y a mostrarse más cooperativo.

Sroufe (1985) sintetiza, en breves trazos, las conductas características de este grupo de niños: exploración de los juguetes que hay en su entorno, manifestaciones de afecto compartido durante el juego, y aceptación de los extraños en presencia de la madre. Cuando el niño está estresado busca con prontitud el contacto materno y lo mantiene, eliminando así el estrés.

La mayoría de las características que distinguen a los niños de los dos ejemplos anteriores, en función de cuál sea su apego, de seguro que hacen sentir sus influencias sobre el comportamiento motivado, entre otras cosas, porque constituyen una parte de él, en modo alguno irrelevante.

De hecho, las primeras respuestas indicadoras de cómo es la afectividad y la incipiente conducta motivada del niño –lo que puede apresarse median-

te la atenta observación del contacto ocular, el sostenimiento de la mirada, la aprensión de objetos, la sonrisa social, etc.—, debieran entenderse como elementos autoconstitutivos de lo que será la futura emocionabilidad de ese niño.

Tal vez a ello se deba también otros hechos en los que apenas se ha indagado hasta ahora. ¿Por qué las personas, casi siempre que hablan de sus padres, se remueven? ¿Por qué es imposible para los hijos hacer una descripción rigurosa, indiferente, neutral y objetivadora acerca de las relaciones familiares, especialmente en lo que se refiere a las interacciones con sus padres?

Posiblemente porque en este punto no somos ni podemos ser neutrales; porque no hay la necesaria distancia entre nuestra intimidad y aquellas relaciones; porque a su través se ha modalizado y configurado nuestro especial talante afectivo; en última instancia, porque tales relaciones están en el origen fundante de la persona que somos, es decir, porque el apego —aunque consecuencia de las relaciones con los padres— deviene en un rasgo autoconstitutivo y constituyente del ser que somos.

Observemos otro ejemplo concreto. El niño no necesita aprender a sonreír para esbozar su primera sonrisa. Esta acontece de forma espontánea, como una respuesta que es innata. Sin embargo, esa sonrisa se irá moldeando, en función del eco de las respuestas que suscita en sus padres.

La interacción con los padre es como el cañamazo sobre el cual se construye y vértebra su futura afectividad. Por eso, hablar de apego o de interacción padres-hijos, es hablar de algo que es autoconstitutivo del ser humano. De aquí, que las personas se estremezcan o sufran la explosión de un cierto alumbramiento emotivo, cuando evocan, a modo de remembranza, las primeras relaciones con sus padres.

No se afirma con esto, obviamente, que todos los hijos adoren o idealicen a sus respectivos padres. Pero cualquiera que sea la posición en que se han instalado en ese arco, amplísimo y diverso, de las relaciones paterno-filiales, el hecho es que en modo alguno pueden éstas concebirse como una mera relación accidental, irrelevante o circunstancial.

LA AUTOESTIMA V LA AUTORIDAD DE PRESTIGIO

En la actualidad está muy en alza el concepto de autoestima, muy probablemente como consecuencia del efecto generado por algunas publicaciones que han llegado a ser "best seller", en el mercado editorial (Voli, 1996; Goleman, 1995; Marías, 1993; Steinem, 1992).

Este hecho resulta muy interesantes, sobre todo si tenemos en cuenta que en el contexto en que algunas de esas publicaciones han surgido, la emocionabilidad estaba antes a la baja o la emotividad apenas si tenía crédito, mien-

tras que, en cambio, era un valor a la alza el abstractivismo cognitivo, el racionalismo y la cultura del éxito.

Por contra, en la cultura mediterránea, en que nosotros estamos inmersos, no parece que sea conveniente subrayar tanto el valor de la autoestima, sobre todo cuando lo que nos caracteriza es saber disfrutar de las relaciones sociales, magnificando sobre otros valores el de la cordialidad y la amistad. Por eso sería exagerado salir en defensa de la autoestima o iniciar una revolución anti-intelectualista, en un país en el que se lee poco y mal y se piensa menos de lo necesario. Aquí sería más conveniente motivar a las personas a que estudien más, a que piensen y pongan su acrecida creatividad al servicio de nuevas ideas, de los problemas que hay que resolver.

Pero en el ámbito de la sociedad norteamericana, parece aconsejable este aldabonazo que se ha dado en la puerta de la autoestima, a fin de contrarrestar la extraordinaria presión del puritanismo, a la que algunos sectores sociales están sometidos, a la frialdad de las relaciones sociales y al énfasis en el individualismo que la caracteriza.

Desde la perspectiva de la educación temprana, la autoestima tiene mucho que ver con la autoridad de prestigio. La autoridad de prestigio no coincide con la autoridad de función, con la autoridad del rol que se representa. La autoridad de prestigio no es la que se abre paso gritando en el contexto familiar: "Es que soy tu padre".

Dispone de autoridad de prestigio quien va por delante, quien se exige a sí mismo cien antes de exigir a un niño uno, quien realiza en sí y encarna los valores en los que pretende educar a los más pequeños, quien a consecuencia de ello genera un cierto atractivo, un "tirón" en los propios alumnos, quien en el encuentro personal profesor-alumno o padre-hijo, suscita en el pequeño aprendiz el deseo que le lleva a decirse a sí mismo: "Yo quisiera ser como él cuando sea mayor".

En realidad, todo esto tiene que ver mucho con el apego infantil. La autoridad de prestigio incide en el estado afectivo del niño que, en estado naciente, le hace descubrir —a través de las emociones positivas respecto de sus padres y profesores— la validez del apego seguro. Este apego seguro es el que condicionará en buen medida el hecho de que, cuando adulto, se sienta seguro de sí mismo.

Se sabe también que las emociones negativas respecto de los padres generan un apego inseguro, evitativo o resistente en los hijos, que tal vez se manifieste más tarde, en forma de un déficit en la autoestima o de un autoconcepto negativo. Más en concreto, los niños que han tenido un apego resistente con sus padres, manifiestan luego muchas respuestas de ansiedad, de vergüenza y de ciertas dificultades para la relación social.

Los niños que han estado sometidos a un apego evitativo, suelen manifestar, en cambio, muchas respuestas de hostilidad y, por lo general, se com-

portan a la defensiva en sus relaciones con los demás y respecto de su integración social.

Por consiguiente, hay que concluir que la autoestima —el hecho de que cada uno se estime objetivamente a sí mismo, en lo que realmente vale—, está relacionada con la autoridad moral y de prestigio de los padres y educadores, al mismo tiempo que con el tipo de apego, que vivan a través de esas relaciones.

Ciertamente que en el contexto del aula se da también el apego, a través de la relación profesor-alumno, a pesar de que apenas si se ha estudiado. Este tipo de relación suele estar en la génesis de los denominados estífos educativos, de que me ocuparé en el siguiente epígrafe.

EL ESTILO EDUCATIVO

El estilo educativo, dicho muy sucintamente, es el modo en que se afronta el aprendizaje a través de la mediación de la relación autoconstitutiva profesor-alumno o padre-hijo.

El estilo educativo es el modo en que se enseña al alumno a estudiar y resolver los problemas, el modo en que conjuntamente educadores y educandos forman alianza para unir sus esfuerzos y alcanzar ciertos resultados. Como tal estilo es el residuo de lo que queda, una vez que hemos afrontado un problema y lo hemos resuelto.

Si ante los numerosos contenidos que constituyen la trabazón de las tareas propiamente educativas, sumamos las estrategias, actitudes y tipos de respuesta, más frecuentemente empleadas por los profesores, ante los problemas que han sido resueltos, lo que de común queda en todas esas actividades es el estilo educativo.

A lo que parece, estilo educativo y apego están intensamente relacionados. Así, por ejemplo, en los estilos educativos en que predominan el castigo físico, suelen generarse con mayor frecuencia los tipos de apego inseguro, evitativo y resistente. En cambio, en los estilos educativos en que predominan los afectos, aunque con retirada del afecto, suelen dar origen al apego evitativo. Por contra, el estilo educativo en que se trenza bien el razonamiento y la afectividad es más frecuente que se genere un apego seguro.

En el estilo educativo que genera el apego resistente, las conductas infantiles más frecuentes son los miedos, los sentimientos de vergüenza y una excesiva implicación, acompañada de sentimientos de ira y cólera, ante cualquier tarea o actividad en que aparezca la frustración.

En el estilo educativo en que predomina el afecto y la retirada de afecto, que genera el apego evitativo, lo que caracteriza a estos niños es que se enfadan muy rápidamente, con frecuencia desprecian a los demás, evitan las rela-

ciones sociales con las personas que les rodean y tienen enormes dificultades para expresara alegría, aunque la experimenten.

En cambio, en los niños cuyos padres o educadores han dispuesto de un estilo educativo en el que estaba bien contrabalanceado lo racional y lo emotivo y que dan muchas explicaciones, se genera un apego seguro y las actitudes más frecuentemente encontradas en ellos son la alegría, el interés, la iniciativa y una gran facilidad para disolver, aliviar, extinguir u olvidar, en muy breve periodo de tiempo, los sentimientos negativos.

LA ESTRUCTURA FAMILIAR METAEMOCIONAL

Con este término el autor de esta colaboración lo que desea es llamar la atención sobre ciertas habilidades de que disponen los padres para enseñar a regular las emociones en sus hijos. Por consiguiente, se trata de habilidades que están presentes en los padres, pero en las que el fin final de la habilidad y la acción resultante de ella, no se retiene en ellos, sino que se traslada, incide y trasciende en los hijos.

Algo parecido podría sostenerse respecto de los profesores. ¿De qué habilidades disponemos como profesores, para enseñar una cierta autorregulación emocional en nuestros alumnos? Sintetizo a continuación algunas conclusiones acerca de lo que en la actualidad conocemos de esto:

1. Cuanto más habilidades de autorregulación emocional tengan padres y profesores, más fácil será que el niño aprenda a inhibir una respuesta afectiva, negativa e inapropiada.

Pondré un ejemplo. El niño que quiere tomar la mermelada a deshora, y desea introducir el dedito en el tarro y chupárselo, es muy posible que ante la prohibición de su madre, lllore, se emberrinche y manifieste su enfado con una pataleta.

Su conducta en cierto modo depende de las habilidades de autocontrol de que disponga su madre y de su capacidad para enseñárselas.

Este tipo de interacción tiene, como es lógico, un obvio componente motivacional. Pues, aunque para el niño la mermelada sea un valor, puede que su consumo no sea apropiado en ese momento. De aquí que el niño aprenda que la motivación –y los valores que aquella significa– no ha de confundirse con sólo el criterio apetitivo de “gusta-no gusta”, criterio que, a pesar de ser impropio, está muy generalizado en la actualidad sociedad.

Una buena ocasión ésta para que el niño comience a distinguir el placer de la felicidad, la mera satisfacción sensiblera de la de otras funciones, en definitiva, todo lo que a través de la educación hará madurar sus cognicio-

nes, habilidades sociales, adaptación al ambiente y socialización, que es lo que en verdad le ayuda a crecer como persona.

2. Cuanto más desarrolladas estén estas habilidades en los padres, mayores serán las habilidades autoaliviadoras en los hijos. Con este término se designa a la capacidad que el niño tiene, para disminuir su estrés, su ansiedad o su excitación ante una sentimiento negativo o ante una frustración.

Como consecuencia de esta habilidad autoaliviadora, lo que inevitablemente se va a generar en el niño es el poder disponer de un mayor autocontrol. Cuestión que parece muy necesaria para su vida de adulto, por cuanto confiere una mayor estabilidad y constancia a la afectividad y el carácter.

En niños especialmente descontrolados, el disponer de esta estructura familiar metaemocional puede contribuir también a robustecer y vigorizar—mediante el oportuno entrenamiento de los padres y del niño— su capacidad de autocontrol. En el contexto terapéutico infantil, la aplicación de un “training” en habilidades autoaliviadoras, puede generar efectos muy beneficiosos, a cuyo través se prevengan ciertas patologías y/o se modifiquen ciertos rasgos de la personalidad.

3. Cuanto más dispongan los padres y educadores de estas habilidades, más posibilidades hay de que el niño centre, precozmente, su atención en un fin o propósito.

Dicho de otra manera, motivación, atención y habilidades emocionales son destrezas que suelen estar entre sí bien articuladas. De aquí que tanto el apego como la conducta motivada, que a su través pueda configurarse, habrían de ser retomados a fin de optimizar ciertos programas para la mejora atencional.

4. Cuanto mejores sean las habilidades de padres y educadores para el autocontrol y la propia regulación emocional, más fácilmente contribuirán a que en los niños emerge y se acrezca la capacidad para autorregular sus emociones, lo que, sin duda alguna, incidirá en la optimización de su proceso de socialización.

5. Por último, cuanto más estables y consistentes sean las habilidades emocionales en la pareja y en sus manifestaciones afectivas en la interacción marido-mujer, tanto más estables serán también en los hijos las habilidades autorregulativas de las propias emociones.

Es lógico que sea así, pues su exposición a tales modelos de interacción emocional en sus padres, les permitirá mejorar su aprendizaje por imitación y, a través de éste, interiorizar e identificarse mejor con los valores y el comportamiento motivado de sus progenitores.

Si ante una discusión familiar, el padre alza la voz y la madre se dedica a gritar, ¿consideran que tal patrón de comportamiento parental no suscitará la emergencia de ciertas respuestas de imitación en el propio hijo? ¿cuáles son los modelos que, por su cercanía y proximidad afectiva, más afectan al niño? ¿qué otros modelos se clavan más hondo en su afectividad? ¿qué otras pautas de comportamiento podrán motivarle más, en uno u otro sentido?

Si observan esto en los propios padres, si ven realizado tal comportamiento en ellos, aprenderán que cuando se enfaden o deseen manifestar su enojo, habrán de alzar su voz y tratar de gritar todo cuanto puedan, a fin de hacerse notar y poder resolver así el problema que les afecta.

Este protoaprendizaje, a través de la imitación e identificación infantil, no es baladí para el niño, sino autoconstitutivo. Es decir, el comportamiento que aprende el niño no constituye en este caso una estructura adicional, extraña o impuesta que le es sobrevenida desde fuera. Más bien, lo que sucede es que lo aprendido por él se ensambla tan perfectamente en su interioridad con su talante personal que, una vez se ha acomodado a éste, resulta en la práctica imposible de diferenciar de lo que le es propio, de lo que en adelante va a caracterizar a su propia personalidad, es decir, algo que al fin es autoconstitutivo.

EL "PATHOS" GRIEGO, ENTRE EL TIMOCENTRISMO Y EL COGNITIVISMO

El estilo emocional de padres y profesores lo que pone de manifiesto es que las pasiones no son tan aberrantes como se ha venido sosteniendo acerca de ellas, sino que pueden desempeñar —y de hecho desempeñan— una función irrenunciable al servicio de la motivación.

Naturalmente, abandonada cada persona a sólo sus pasiones —lo que supondría alzaprimar el timocentrismo sobre el cognitivismo—, es muy probable que su trayectoria biográfica no le conduzca a donde desea, a la meta que se propone alcanzar.

Nos encontramos ante el "pathos", un termino heredado de los griegos, que ha sido mal asimilado por la cultura occidental. Muchos son hoy los que sostienen que la persona ante el "pathos", ante el sentimiento, ante las pasiones no puede hacer nada, porque las pasiones son su destino, algo imposible de modificar.

De aquí que se imite a nuestros antepasados los griegos para quienes la grandeza de la persona humana consistía en aceptar, en tolerar, mansa y dócilmente, y con la mayor dignidad posible el propio destino. Esto es lo que convertía a un ciudadano de la "polis" en héroe. Como recordarán, los héroes estaban a mitad de camino entre los dioses y los ciudadanos. El héroe era un modelo digno de imitarse. A los héroes se les rendía un cierto culto reli-

gioso. Esta herencia nos ha sido transmitida, vía Hume, un tanto sesgada. Y lo peor es que la hemos asumido, sin apenas crítica alguna.

En consecuencia con ello, la persona no parece que sea libre frente a sus sentimientos y pasiones. Lo único que puede hacer, según parece, es sobrellevarlas de la forma más digna posible.

En opinión de quien esto escribe, la naturaleza de los sentimientos no es tan irracional como hasta nosotros ha llegado. En el origen de cualquier sentimiento, de cada pasión hay, obviamente, muchos componentes irracionales no cognitivos, pero también otros muchos elementos que sólo pueden entenderse en clave cognitiva.

Estos últimos son precisamente los que, en cierto modo dirigen, motivan e impulsan esos sentimientos y pasiones. En cada pasión hay ciertos destellos de racionalidad con los que es necesario contar, si optamos por un relativo control cognitivo de las emociones.

Esto quiere decir, que las emociones pueden hasta cierto punto controlarse, que la persona dispone de cierto grado de libertad frente a ellas. Y entiéndase que por controlar no siempre ha de aquí entenderse disminuir, aliviar o extinguir la fuerza de la pasión, sino también acrecerla, estimularla y, en cualquier caso, modularla.

Las pasiones, ciertamente, tienen mala prensa, y hasta cierto punto muy merecido. Pero conviene no olvidar que para alcanzar una meta difícil, costosa e incierta es necesario a veces ser muy valiente y osado. Y eso son, desde luego, pasiones.

De otra parte, hay muchas pasiones cuyos efectos son benefactores para el género humano. ¿Puede amar demasiado una madre que ame bien a su hijo? Desde luego, si es sobreprotectora, no la amará bien, sino demasiado mal. Lo que es también otra pasión, diferente a la anterior de amar bien al hijo.

¿Es que acaso es contraproducente la pasión por aprender? ¿Aprendería un niño todo lo que sus capacidades le permiten, de no apasionarse por el conocimiento? ¿Es que tal vez la pasión por conocer no es humana, no es propia del hombre?

¿Puede entenderse, por ejemplo, la épica como estilo de vida, de no haber pasiones? ¿Se habrían llevado a cabo las grandes hazañas que cantan las gestas y tantas otras maravillas que ha realizado el hombre, si no hubieran existido las pasiones? ¿Es que acaso no convenimos en la bondad y admiración que suscitan todavía hoy estos relatos? ¿Existiría la mística si las personas no hubieran sido capaces de apasionarse? No, a lo que parece, sin pasiones no dispondríamos en nuestra cultura ni de santos ni de místicos ni de héroes ni de sabios.

He aquí algunas de las contradicciones culturales de una sociedad que se queja de ausencia de líderes y al mismo tiempo repudia la vida heroica, que

subraya y pone un especial énfasis en la autoestima y descuida el apego infantil, que se entrega al emotivismo de numerosos espectáculos y a la vez descalifica a las pasiones.

Más allá de estas y otras contradicciones, lo que acontece es que se desatiende e ignora el papel que las cogniciones desempeñan en el origen de las emociones. Hoy es preciso afirmar que la persona dispone de un relativo control cognitivo respecto de las emociones.

A eso nos referimos cuando apelamos a la estructura parental cognitiva, es decir, al modo como las cogniciones de los padres configuran su propio talante emocional y modulan su propia conducta afectiva y la de sus respectivos hijos.

Si los padres controlan sus emociones —en el sentido al que con anterioridad se ha aludido—, si son capaces de modular y hacer crecer o disminuir su intensidad según convenga, para no perder así el control racional de sí mismos, entonces habrá que concluir que el corazón puede estar subordinado a la cabeza, que ciertas emociones pueden estar subordinadas al pensamiento, que el propio discurso racional esta facultado para embridar y dirigir las propias emociones. Dicho de otra forma, que las pasiones por sí mismas no son buenas ni malas, y que de suyo cumplen una función social irrenunciable.

De otra parte, las pasiones fecundan también el pensamiento. Decía Ortega que el viento de las pasiones es lo que empuja las velas y hace avanzar la nave del pensamiento. De hecho, conocer no es otra cosa que apasionarse por la búsqueda de la verdad.

Además, no parece coherente que descompongamos la persona considerando, de una parte, sus cogniciones y, de otra, su afectividad, cuando en ella unas y otra se concitan en la unidad y son indisolubles.

EL ESTILO EMOCIONAL, LA ESTRUCTURA PARENTAL COGNITIVA Y LA INTERACCIÓN SOCIAL

En cierto modo la estructura aparenta cognitiva es la que sostiene el estilo emocional, en donde se acuna el origen de la afectividad de los hijos. De ese estilo depende, por ejemplo, el modo en como se manifiestan los sentimientos y se expresan los afectos. Y esto es algo que se aprende en la educación temprana.

Sería conveniente estudiar porqué muchos españoles —especialmente los varones— disponemos de tan escasas habilidades para manifestar las emociones. De seguro que algo tiene que ver aquí el estilo emocional y la estructura parental cognitiva, en que aquella parece fundarse.

Algo parecido sucede respecto del reconocimiento de los afectos en los otros, algo en lo que con frecuencia erramos más de lo que es tolerable. De

hecho, sólo con mucha dificultad somos capaces de leer las claves gestuales que comparecen en el rostro de las personas –y para cuya descodificación casi siempre apelamos a sólo la intuición, aunque apenas si conozcamos qué significa–, cuyos sentimientos ponen así de manifiesto.

Y lo mismo podría sostenerse acerca de la escasa capacidad para modular la expresión de los afectos. En unas ocasiones nuestras respuestas son excesivamente abiertas, espontáneas y muy radicales en su intensidad y, en otras, lo que manifestamos es una ausencia total de respuestas. Es fácil que pasemos aquí del cero al infinito, lo que demuestra una escasa capacidad para modular nuestras expresiones afectivas.

Todo ello forzosamente ha de reobrar sobre la interacción social. La estructura cognitiva, que controla y está en el origen del estilo emocional, es desde donde se articula el yo y el mundo, las relaciones interpersonales y el contacto social. Sin su ayuda resulta imposible que se lleve a cabo en el niño el proceso de socialización.

Y es que la relación social –no se olvide– es muy importante. No sólo porque el hombre es, por naturaleza, un animal político y social, sino porque ninguna persona puede llegar a ser quien es, sin la interacción con los demás (Lèvitas, 1984 a y b).

Obsérvese que nada se afirma aquí de que el hombre sea mejor, más rico, más inteligente, etc., gracias a estas relaciones sociales. Se afirma, sencillamente, que sin ellas la persona no puede llegar a ser quien es. Es decir, que lo que está en juego aquí es nuestra propia identidad, el ser que somos, el ser que por naturaleza hemos de ser.

Es lógico que sea así. Muchos de los gestos que nos caracterizan como las personas que somos, no son, sin embargo, nuestros (Bandura, 1963). Más bien proceden de la imitación de nuestros padres, aunque eso sí, los hayamos realizado en nosotros luego de una forma tan original, que de tan asumidos personalmente acaban por caracterizarnos personal y socialmente. Pero, “ab initio” los hemos aprendido por imitación de las personas que para nosotros constituyeron modelos con los que, tal vez sin saberlo, nos identificamos. ¡De cuantos rasgos, actitudes y comportamientos podría afirmarse algo parecido!

A pesar de la importancia vital que todo esto tiene, no obstante, hemos de dejar en libertad a cada niño, más aún, hemos de amar, respetar y defender su libertad. He aquí una exigencia insoslayable de la condición humana. Entre otras razones, porque ninguna vida humana, que sea tal, puede hacerse según el dictado de otro y, todavía menos, por imposición de otro.

Es preciso que cada uno elija libremente el modo que ha de conducirse y conducir su vida. Precisamente por ello, me atrevería a aconsejarles que para motivar mejor a los hijos y a los alumnos tal vez pueda ser conveniente satisfacer los tres criterios siguientes:

1. Seamos nosotros como a nuestros hijos y alumnos les gustaría que fuéramos.
 2. Seamos nosotros como quisiéramos que nuestros alumnos e hijos lleguen a ser.
 3. Tratemos a nuestros alumnos e hijos, desde pequeños, como queremos que sean y no como realmente son.
- Sólo así, acaso cada uno de ellos llegue a ser la persona que anhelamos que fuera, la persona que ellos mismos quieren ser, la mejor persona posible.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSWORTH, M.D.S. (1967): "The development of infant-mother attachment", *Review of Child Development Research*, vol. 3, 1-84.
- (1989): "Attachments beyond infancy". *American Psychologist*, 44, 709-716.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1963): *Social learning and personality development*. Holt. Traducción española en Alianza Editorial.
- BOWLBY, J. (1989): *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- CRITTENDEN, P. M. (1990): "Internal representation models of attachment relationships", *Infants Mental Health Journal*, vol. 11, núm. 3.
- GOLEMAN, D. (1995) *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Ed. Bloomsbury.
- LÉVINAS, E. (1984a) *Transcendance et intelligibilité*. Ginebra: Labor et Fides.
- (1984b) *Ethique et Infini. Dialogues avec Philippe Nemo*. Paris: Lelivre de Poche.
- LEVINE, L. V.; TUBER, S. B.; SLADE, A. y WARD, M. J. (1991): "Mother's mental representations and their relationship to mother-infant attachment", *Bulletin of the Menninger Clinic*, vol. 55, núm. 4, 454-469.
- LYONS-RUTH, H.; CONNELL, D. B.; GRUNEBAUM, H. U., BOTEIN, S. (1990): "Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment", *Child Development*, 61, 85-98.
- MAIN, M.; KAPALN, N., y CASSIDY, J. (1985): "Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation:", en: I. BRETHERTON, y E. WATERS (ed.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 50, núm. 1-2, Serial núm. 209, 66-104, Chicago: University of Chicago Press.
- MARÍAS, J. (1993); *Educación sentimental*, 6.ª edición. Ed. Alianza.
- POLAINO-LORENTE, A. (1997a) Apego y educación temprana. *Comunidad educativa*, 244, 12-14.

- (1997b): *El apego padres-hijos y la educación familiar: su incidencia en la terapia familiar* (en prensa). Madrid.
 - (1997c): *La pedagogía pestalozziana y las teorías actuales del apego infantil* (en prensa). Madrid.
 - (1996): Enseñanza de las virtudes personales y cívicas en las escuelas públicas y privadas, en VV.AA. *El mundo de los valores y la educación cívica hoy*. Universidad Católica de Puerto Rico, pp. 105-144.
- SROUFE, L. A. (1985): "Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament", *Child Development*, 56, 1-14.
- STEINEM, G. (1992); *Revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima*. Ed. Anagrama.
- VAN DEN BOOM, D. C. (1994): "The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants". *Child Development*, 65, 1457-1477.
- VARGAS ALDECOA, T., y POLAINO-LORENTE, A. (1996): *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*. Pirámide.
- VOLI, F. (1996); *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Ed. PPC.