



RECIBIDO EL 6 DE OCTUBRE DE 2023 - ACEPTADO EL 4 DE ENERO DE 2024

LA EMORALIDAD. UNA PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA Y EMOCREATIVA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS VALORES Y LAS EMOCIONES

EMORALITY. A PERSPECTIVE PSYCHOEDUCATIONAL AND EMO- CREATIVE RELATIONSHIP BETWEEN VALUES AND EMOTIONS

Antonio F. Rodríguez Hernández²

Investigador asociado
Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer.

Francisco J. Batista Espinosa³

Investigador asociado
Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer.

¹ Investigación desarrollada en el contexto del Macroproyecto de investigación valores éticos y morales en la formación profesional de los estudiantes universitarios desde una mirada comprensivo-edificadora, publicación auspiciada por la Universidad Salvadoreña "Alberto Masferrer".

² Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna (Islas Canarias. España). Coordinador del grupo oficial de investigación EMOCREA-ULL. Responsable de la asignatura en el Grado de Maestro de Educación Primaria: "Educación Emocional". Miembro fundador y presidente de la Asociación Española para la Creatividad (ASO-CREA) en el período 2005-2011. antrodri@ull.edu.es; antonio.rodriguezdge@liveusam.edu.sv. Investigador asociado de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer de la República de El Salvador.

³ Doctor en educación y Máster en psicología de la actividad física y el deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciado en psicología y Máster universitario de psicología de la educación por la Universidad de La Laguna. Es profesor e investigador en Universidad de La Laguna y Profesor contratado doctor e investigador en Universidad Europea de Canarias. Miembro del grupo de investigación EMOCREA-ULL. fbatista@ull.edu.es. Investigador asociado de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer de la República de El Salvador.

**Resumen:**

En el presente trabajo se realiza una reflexión sobre las relaciones entre la moral, en particular los valores y el ámbito de las emociones. Proponemos el neologismo “Emoralidad” como un constructo teórico que integraría conceptualmente el conjunto de interrelaciones, a modo de red de conexiones axiológicas-emocionales. Para ello, inicialmente, se aporta, desde una perspectiva psicológica, una delimitación conceptual de lo que entendemos por valores, junto con una selección de referentes teóricos que han estudiado las conexiones entre la dimensión axiológica y la afectividad que nos definen como humanos. Desde este punto de referencia, se analiza una serie de vértices relacionales entre lo moral y lo emocional, para fundamentar teóricamente la hipótesis relativa a que los valores tienen contenido valorativo por su sustrato afectivo. Como consecuencia de ello se presenta la emocreatividad como un constructo puente entre lo axiológico y la dimensión emocional. Esto se traduce, a modo de conclusión, en la propuesta del “cuidarnos afectivo” como un ejemplo de valor emocreativo a la vez que una concreción de la emoralidad en el ámbito educativo.

Abstract:

This paper is a reflection on the relationships between morality, in particular values, and the realm of emotions. We propose the neologism “Emorality” as a theoretical construct that would conceptually integrate the set of interrelations, as a network of axiological-emotional connections. To this end, initially, we provide, from a psychological perspective, a conceptual delimitation of what we understand by values; together with a selection of theoretical references that have studied the connections between the axiological dimension and the affectivity that define us as humans. From this point of reference, a series of relational vertexes are analysed between the moral and the emotional,

with which to theoretically base the hypothesis that values have a value content due to their affective substrate. Consequently, emocreativity is presented as a bridging construct between the axiological and the emotional dimension. By way of conclusion, this translates into the proposal of “affective care” as an example of an emocreative value as well as a concretisation of emorality in the educational sphere.

Palabras clave: Emoralidad, emocreatividad, valores, sentimientos morales

Key words: Emorality, emocreativity, values, moral sentiments

Contexto:

Los autores son profesores del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, integrada en el departamento con el mismo nombre de la Universidad de La Laguna. Ambos son miembros del grupo oficial de investigación EMOCREA-ULL, perteneciente a la misma universidad. Este grupo participa, como miembro invitado, en el macroproyecto de investigación: “Valores éticos y morales en la formación profesional de los estudiantes universitarios desde una mirada comprensivo-edificadora”. Para una comunicación con los autores pueden remitirse a través del correo del referido grupo de investigación: emocrea@ull.edu.es

Introducción:

La presente aportación no es una revisión teórica exhaustiva y, mucho menos, empírica de las relaciones entre la ética y lo emocional. Nuestro objetivo ha sido realizar una reflexión sistemática y fundamentada, sobre las relaciones entre la dimensión moral, en particular los valores, y el ámbito de las emociones y los afectos; para, desde esta primera aproximación interpretativa, apuntar posibles contenidos y metodologías de investigación con los que abordar la temática de estudio.



Como ya indicamos en otro lugar (Rodríguez, 2023), una de las disyunciones sobre la que ha gravitado un conjunto de tradiciones filosóficas y psicológicas, ha sido lo que se ha definido como la “ficción explicativa del mentalismo incorpóreo” (Claxton, 2016), en la que lo mental y lo corporal se comprendían de forma separada y confrontada.

La extensión de esta concepción disociativa sobre la mente y el cuerpo se formalizó en la visión antagónica y en permanente conflicto entre las emociones y la razón, que ha recorrido las distintas corrientes de pensamiento, y que aún permanece en el ámbito científico y en las teorías implícitas que sostiene el lego sobre su vida afectiva (Rodríguez, 2023, p.69).

En este trabajo abordaremos la prolongación de esta visión racionalista-platónica que se traduce en el divorcio entre lo moral y lo pasional, lo axiológico y lo afectivo, los sentimientos y la ética, en definitiva, nuestra vida emocional y el ámbito de los valores.

Esa visión confrontada entre el cerebro mamífero y el neocórtex o, si se quiere, entre la natura y la cultura, nos ha llevado a entendernos en confrontación con nosotros mismos y con nuestra condición de seres emocionales a la vez que morales.

En discrepancia con lo anterior, la hipótesis que propondremos en esta aportación es que no solo ambas dimensiones están estrechamente relacionadas, sino que nuestra esencia emocional sustenta la construcción de lo moral y que la síntesis entre estas dos orillas se resuelve con el enfoque emocreativo que defendemos.

Pero, antes que nada, posicionémonos conceptualmente respecto a la dimensión axiológica que nos define como especie.

1. ¿Qué entendemos por valor?

Imaginemos un camino, con las características de todos los caminos: con pendientes, llanos y descensos; recorridos angostos y amplios; trazados accidentados y accesibles; con paisajes diversos, ni peores, ni mejores; un camino, en definitiva, como tantos pasajes. Al fondo, en el horizonte, un amanecer o un atardecer, a discreción del lector/a. Nosotros vamos transitando por este recorrido llevando colgado, a la altura de nuestro pecho, algo que ilumina, a modo de linterna, el trayecto que hay delante. Pero no solo proyecta su luz sobre la vereda, sino que también lo hace sobre los objetos y personas con los que nos cruzamos, iluminándolos a ellos también y dotándolos de un resplandor particular, que les confiere relevancia. Junto con lo anterior, otra de sus funcionalidades es que actúa de guía, como una especie de brújula que nos orienta hacia el norte. Además, este objeto deja detrás nuestro, una estela de luz sobre el terreno que hemos transitado, a modo de rastro brillante.

¿Qué será esta cosa tan particular que llevamos con nosotros? ¿Cuál es el constructo psicológico que asociarías a esta descripción metafórica? Con mejor o peor suerte de coincidencia con el autor, espero que alguno/a de los/as lectores/as hayan asociado este misterioso objeto con los valores.

Un modo de aproximarnos conceptualmente a los valores sería diferenciarlos de otros constructos que se mueven en el mismo ámbito psicológico. Así, por ejemplo, la diferencia con los **juicios de valor** estaría que estos se sitúan en el plano real, concreto, empírico; mientras que los valores hacen referencia a lo deseable, independientemente de que sean reales o no. Aunque esta diferenciación depende de la concepción que se sustente porque para la subjetivista serían lo mismo, mientras que para la objetivista no.



La distinción con las **actitudes** estaría que los valores son más amplios y abstractos, ya que van más allá de un objeto o situación concreta, por lo que podríamos entenderlos como actitudes generalizadas u organizadores actitudinales.

Con respecto a las **normas**, ambos tienen una dimensión prescriptiva, pero los valores son más internos, y las normas son más externas y responden al consenso social. Las normas no son fines en sí mismos, sino que funcionan como medios, amén del carácter más institucional de las normas.

Respecto a la diferencia con la **ideología**, estas son constructos más complejos y amplios que los valores, ya que suponen implícitamente un conjunto de estos, por medio de los cuales justifican sus concepciones.

La distinción con las **creencias** y su traducción verbal, las **opiniones**, estaría que estas serían la materia prima de los valores, en su dimensión más cognitiva.

Y, por último, aunque los valores y las **necesidades** están vinculados por su común dimensión conativa, ambos se mueven en momentos diferentes del proceso motivacional y en la función que cumplen, mientras que la necesidad como punto de partida y activación, el valor sirve de referencia y satisfacción.

Hemos de advertir que nuestra perspectiva de análisis de los valores se situará desde el punto de vista psicológico o, si se quiere, psicoeducativo, en la que primamos el carácter individual, constructivo, de abajo-arriba, de los valores; sin que ello entre en conflicto con otras concepciones disciplinares como la antropológica o la sociológica, en todo caso, la creemos complementaria.

¿Pero qué son los valores? En un afán exhaustivo aportaremos a continuación un conjunto de cualidades o componentes definitorios que,

a nuestro juicio, caracterizan el constructo en cuestión.

- 1) **Cualidad preferencial:** Componente evaluativo. Se traduce en una valoración en términos de importancia relativa, que funciona como criterio de selección de la realidad, por lo que suponen opciones personales.
- 2) **Cualidad referencial:** Componente prescriptivo. Sirven de guía, orientación para la conducta, expresando un objetivo motivacional, de modo que funcionan como principios o metas.
- 3) **Cualidad trascendente:** Componente prospectivo del valor. Se tratan de concepciones ideales de existencia que trascienden de objetos y situaciones específicas. Por lo que se refieren a estados deseables, a proyectos perfectivos sobre lo existente, actuando de mediador entre el proyecto y el trayecto, de guía para la transformación de la aspiración en realizaciones
- 4) **Cualidad constructiva:** Componente cognitivo. Se trata de un marco de referencia interpretativo de la realidad, ya que es una construcción cognitiva individual, una representación simbólica asociada a un proceso de elaboración de conocimiento.
- 5) **Cualidad identitaria-personal.** Componente de personalidad. Estructuran la identidad de los sujetos para dar respuesta a la pregunta ¿quién soy? Forman parte de la personalidad de los individuos porque, en cierta medida, somos lo que creemos, lo que valoramos, lo que deseamos.
- 6) **Cualidad sociocultural:** Componente colectivo. Son elementos de la representación social de

una comunidad. Consisten en construcciones contextualizadas histórica y culturalmente, y, por lo tanto, vinculadas con la identidad social de un grupo.

- 7) Cualidad organizativa: Componente estructural. Organizan a un conjunto de creencias y actitudes, estableciendo una jerarquización de prioridades entre ellas.
- 8) Cualidad dinámica: Componente procesual. Se basa en un proceso dinámico, que va transformando el proyecto, aunque implica una relativa estabilidad en los valores, también hay cambio, no solo en las jerarquizaciones o priorizaciones que hacemos de ellos, sino también en los contenidos.

Nuestra hipótesis, que detallaremos en este trabajo, es que, por debajo de estas ocho características axiológicas, existiría una novena **cualidad fundamental**, que estaría asociada al **componente emocional**. Esta característica “esencial” (porque como diría el zorro al Principito, solo puede ser apreciada con los ojos del corazón), es la que le confiere a los valores: relevancia evaluativa, referencia prescriptiva, trascendencia prospectiva, posición jerárquica, versatilidad dinámica y construcción identitaria individual y social.

Esta esencialidad se la provee la conexión de este componente afectivo-axiológico con lo que hemos denominado Núcleos Vitales Esenciales (NUVES), o lo que es lo mismo experiencias biográficas de alta carga emocional, que actúan como pegamento existencial de la identidad de los sujetos.

Pues bien, esta cualidad esencial-afectiva de los valores es a lo que nos referimos con el neologismo Emoralidad y definiremos conclusivamente más adelante. Pero antes,

hagamos un recorrido por algunas de las aportaciones teóricas que le darían contenido a nuestro constructo hipotético.

2. ¿Cuáles son algunos de los contribuyentes teóricos al concepto de emoralidad?

En este apartado realizaremos una selección de aquellos modelos o reflexiones sistemáticas que nos han servido para extraer referentes teóricos desde los que elaborar nuestra propuesta de la Emoralidad.

Como ya advertimos en la introducción, las aportaciones que hemos escogido “ni son todas las que están, ni están todas las que son”, porque no existe pretensión alguna de representatividad ni de exhaustividad en la selección realizada, ya que nos hemos guiado discrecionalmente por un criterio de adecuación a nuestra propuesta teórica.

1.1. Un antecedente filosófico: La teoría de los sentimientos morales de Adam Smith.

Esta teoría del economista y filósofo, padre de la economía moderna y principal autor del pensamiento capitalista o de libre mercado, se formaliza en una publicación de 1759, con su mismo título y sirvió para fundamentar ética, filosófica, psicológica y metodológicamente los múltiples trabajos posteriores que el autor siguió difundiendo.

Como empirista, Smith, propone, a partir de un análisis de la experiencia humana, un enfoque plural de la moralidad basado en una diversidad de motivos psicológicos, que sustituya el sentido moral, como constructo único.

El concepto central sobre el que pivota toda su comprensión del ser humano y que podríamos calificar de humanista es el de **simpatía**, considerada por Smith como el sentimiento de



los sentimientos morales o, lo que es lo mismo, el que posibilita que sintamos moralmente.

Este concepto, elaborado en el plano filosófico, es el antecedente de la empatía psicológica ya que en el mismo incluye aspectos tales como la capacidad de imaginación de lo que siente el igual, el perspectivismo y la empatía afectiva (sentir por lo que sienta el otro).

Es importante advertir que el autor de referencia se confrontó con la idea de que el ser humano fuera incapaz de formar juicios morales más allá de su propio interés. Según Smith, las personas tienen una tendencia natural a preocuparse por el bienestar de los otros sin otra razón que la propia satisfacción que se obtiene con observar la felicidad del prójimo. Esta es la base de lo que denomina simpatía, definiéndolo como *“nuestro sentimiento de compañerismo con cualquier pasión”*.

Smith (2004) propone que las personas sienten placer por la presencia de “otros” con las mismas emociones que el propio sujeto, y, por el contrario, experimentan malestar cuando se relacionan con personas que manifiestan emociones “contrarias”. Además, señala que las personas obtienen más placer de la simpatía mutua de las emociones desagradables que de las agradables.

Smith defiende que el placer que se provoca por esta “sincronía emocional” no es consecuencia de un interés egoísta, ni del aumento de la emoción sentida original y amplificada por la otra persona; sino el efecto de una función, que actualmente podríamos definir como adaptativa. El autor sostiene que la simpatía, además de aumentar la emoción original, también “libera” a la persona del dolor, proponiendo con ello un modelo de “alivio” de simpatía mutua, donde esta aumenta el dolor, pero también produce placer a partir del bálsamo que se genera, *“porque la dulzura de su simpatía compensa con creces la amargura de ese dolor”* (Smith, 2004, p.14).

Hay que añadirle un sentido competencial al concepto de empatía y a la satisfacción que produce porque no se trata solo de que la experimentemos al rozarnos existencialmente con los otros, sino hacerlo con éxito.

Smith (2004) postula que la aprobación o desaprobación de los sentimientos de los demás está determinada por esta conexión “simpática” con sus emociones. De tal modo que, si simpatizamos con los sentimientos de otro, atribuimos que sus sentimientos son justos, y si no simpatizamos, calificamos que sus sentimientos son injustos.

Este principio tiene derivaciones en el juicio moral sobre las acciones de los individuos, ya que Smith entiende que la valoración no se hace solo sobre las consecuencias de las conductas, sino también si los sentimientos justificaron la acción que produjo las consecuencias. Por lo tanto, la simpatía jugaría un papel clave en la causalidad de los juicios de las acciones de los demás, ya que, si simpatizamos con los afectos que provocaron la acción, es más probable que juzguemos la acción como justa, y viceversa.

A partir de aquí Smith (2004), hace una relación de pasiones con contenido moral, atribuyéndole diferentes orígenes, como son: el cuerpo, la imaginación, su carácter social o antisocial y la condición de pasiones egoístas.

Resaltar del autor el carácter moralmente ambivalente que le otorga a la ira, considerándola “detestable” por la “insolencia y brutalidad” de la persona afectada, a la vez que admirable por “la indignación que naturalmente suscita en la del espectador imparcial”. Lo cual nos refiere al carácter adaptativo que cumple esta emoción, máxime en tiempos en los que la injusticia es tan manifiesta y ejerce tanto daño, por lo que la ira se convierte en un instrumento para la defensa de los legítimos derechos.



Smith (2004) concluye que la excelencia moral de la naturaleza humana está en la simpatía mutua, o si se quiere, traducido al axioma filosófico-religioso “*amar a nuestro prójimo como nos amamos a nosotros mismos*”. Defiende con ello que la virtud está en ejercer la capacidad simpática de “dominarnos a nosotros mismos” para así controlar nuestras “pasiones ingobernables”.

Podemos considerar a la reflexión de Adam Smith como el antecedente filosófico de las teorías psicológicas más actuales, de corte más cognitivo, sobre las emociones morales.

Desde esta perspectiva teórica de la psicología moral se consideran a las emociones morales como aquellas emociones con las que se identifica un sujeto o atribuidas a los demás y que se generan en contextos de relevancia moral. Esta respuesta emocional-moral implica una valoración de las propias acciones y sus consecuencias sobre los otros y/o una evaluación del estado emocional de otra persona, esto último de manera individual o colectiva.

Parece existir un acuerdo sobre la relación de emociones morales, entre las cuales estarían: la culpa, la vergüenza, la indignación, el orgullo, la compasión, el perdón, etc.

Desde la corriente cognitiva se establece una relación directa entre lo cognitivo y lo emocional, de tal modo que, por ejemplo, Malti y Dys (2015) en su modelo de desarrollo de las emociones morales, éstas se encuentran estrechamente interrelacionadas con el razonamiento moral y la cognición social. Estos autores plantean que las emociones morales son la consecuencia evolutiva de las reacciones emocionales de los/as niños/as en respuesta a las transgresiones morales, que posteriormente implican alcanzar un alto grado de procesamiento cognitivo y una comprensión de la mente del otro.

En la misma línea Pacheco et al. (2017), les otorgan a las emociones morales la condición de emociones complejas o secundarias, en las que la dimensión cognitiva es indisociable de la afectiva, ya que la valencia moral que posee la emoción procede del nivel de desarrollo cognitivo que haya alcanzado el sujeto.

1.2. La aportación de la psicología positiva: Los sentimientos verdaderos de James R. Averill.

Averill y Thomas-Knowles (1991), formulan un concepto, la creatividad emocional, que definen como la capacidad para experimentar y expresar de manera original, adecuada y auténtica una combinación de emociones. Y, en una aportación posterior, el autor de referencia (Averill, 2002), utiliza la expresión del filósofo Nietzsche la “espiritualización de las pasiones”, en el marco de la delimitación de este constructo.

Su idea de espiritualidad emocional o como el mismo conceptualiza como “misticismo de la vida cotidiana”, presenta tres indicadores que definirían esta dimensión trascendente de la creatividad emocional: vitalidad, conexión y significado (Averill, 2002).

La **vitalidad** o capacidad de crear vida abriéndose a la experiencia para el crecimiento y la exploración interna. Los sentimientos espirituales, desde una perspectiva secular, se relacionarían con una actitud creativa, una apertura a nuevas experiencias. Pero esta sensibilidad a la realidad no solo se orientaría hacia el exterior, sino que también se manifestaría en la búsqueda interior, la indagación interna y el crecimiento personal.

Desde nuestro punto de vista, relacionaríamos esta cualidad con la predisposición a crecer en extensión (sensibilidad a la realidad), profundidad (interioridad y encuentro con el yo), altura (construcción de valores alternativos) e integridad y coherencia personal (Rodríguez, 2022).



Como segundo indicador se establece la **conectividad** en el sentido de promover sentimientos de vinculación y armonía con los otros, que aportan una experiencia de plenitud, totalidad y autotrascendencia respecto al propio yo. Esta cualidad espiritual se relacionaría con emociones como el amor, en un sentido amplio ya que trasciende de la relación con una persona particular, para referirse a un grupo, a la humanidad o a la naturaleza. Como también no se limita a la presencialidad física, pudiéndose concretarse esta conexión con personas fallecidas, personajes históricos y/o míticos

En nuestro modelo de emocionalidad competente, esta dimensión la hemos denominado competencias de vinculación emocional. Como ya hemos indicado (Rodríguez, 2018), somos seres humanos, no tanto porque podamos experimentar emociones, sino porque somos potencialmente capaces de tomar conciencia de esa esencia emocional que nos constituye, de darnos cuenta de ello, de abrir los ojos, replegarnos hacia dentro y navegar conscientemente en ese universo. Pero lo somos aún más porque podemos comunicar nuestra propia humanidad, porque somos potencialmente competentes para poner en común nuestras emociones, conectándonos con otros seres sintientes y con ello influir sobre las emociones de los demás. O lo que es lo mismo uno de los pilares de la singularidad de nuestra especie es que “sentimos que sentimos” a la que vez que podemos intencionalmente “hacer sentir” a otros.

Y el tercer componente sería el **significado** (entenderíamos que sería más propia la traducción como sentido) en el que estas emociones espirituales ofrecerían la oportunidad para promover una mirada que, como su propia etimología indica, desvele lo milagroso, excepcional y singular de la experiencia humana, a partir de una interpretación afectiva

de la misma, a modo de una especie de exégesis emocional y creativa de la propia existencia.

Como ya hemos señalado en otro lugar (Rodríguez, 2020), para entender esta contemplación creativa y emocional, sólo hay que ir a la raíz (-mir) del verbo MIRAR, cuyo origen etimológico latino “miror, miraris, miratus sum”, significa maravillarse, asombrarse, extrañarse, admirarse. Un verbo que en español las traducciones resultan reflexivas, lo que determina una especial implicación del sujeto en la acción; o lo que es lo mismo, que la admiración depende más de quien quiere admirarse de algo que del propio objeto, que puede ser o no digno de esa valoración.

Además, este verbo procede del mismo entorno léxico de miráculum, que ha evolucionado a milagro y que denomina aquello que es admirable, digno de admiración, y que por serlo lo percibimos como un prodigio, una maravilla, un milagro. Parece explícito que, si en español construimos el verbo mirar a partir del latino “miror”, es porque lo que se mira es una selección de lo que se ve al otorgarle un estatus de milagroso por su belleza interior, en lo estético y en lo ético.

¡Que mayor asombro que contemplar la maravilla interior del latir emocional del otro! ¡Cuánto de milagroso tiene la humanidad sentida de las personas con las que estamos vinculados que nos impresiona y atrapa nuestra mirada atenta para admirarla y enriquecernos con ella!

Averill (2002) entiende que la mayoría de las emociones en general y las de carácter espiritual, en particular, reúnen estos tres criterios definitorios, de tal modo que las personas que no experimentan la afectividad no son humanos y están desprovistos de vida. Se trataría de la maldición de la máquina que al carecer de la capacidad de sentir emociones son seres sin alma e inhumanos.



En esta línea, resulta especialmente sugerente la aportación que realiza este autor (Averill, 2002), en torno a lo que denomina como “sentimientos verdaderos”, diferenciándolos de los que no lo son. Con ello se pretende establecer una discriminación entre los afectos que nos hacen esencialmente humanos y aquellos que nos condicionan por nuestra herencia mamífera o que podrían ser reproducidos por una máquina “sin alma” a través de un algoritmo.

Este tipo de afectos estudiados en un trabajo previo de Morgan y Averill (1992) se refieren a aquellos sentimientos que están vinculados a las creencias y valores fundamentales de un individuo, que construyen su identidad, manifestándose durante períodos críticos y de transición y que, por tanto, se alinearían con la autorrealización de las personas y su tendencia al “bienser” (Rodríguez, 2014).

Para Averill (2002) estos sentimientos verdaderos “salen a la luz” cuando los valores y creencias fundamentales se ven alterados en momentos vitales trascendentes (entendemos nosotros) que hacen que se modifiquen o se reafirmen.

Estas experiencias de alta carga emocional-existencial (lo que llamaríamos núcleos vitales esenciales NUVE) harían surgir estos sentimientos que se asumirían como verdaderos precisamente porque conectan con nuestra estructura axiológica provocando una clarificación y una afirmación de los propios valores y que, por tanto, haría que se sintieran profunda e intensamente.

Dentro de esta categoría de sentimientos verdaderos estaría el amor, esa emoción que posibilita que el ser humano lata en una sístole y diástole afectiva para “hacerse bien” a sí mismo y “hacer el bien” a los demás (Rodríguez, 2018). Pero estarían otras como el perdón, la compasión o el orgullo.

En nuestro caso hemos denominado este tipo experiencias afectivas con el concepto sentimientos transformadores que son los que posibilitan la competencia de reciclaje emocional (Rodríguez, 2018).

Los modelos tradicionales de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), se han centrado en dos grandes competencias intrapersonales: la conciencia y la regulación emocional, pero desde nuestro enfoque teórico existiría un tercera que se relacionaría con la capacidad de cambio emocional.

Desde nuestro punto de vista y en discrepancia con los planteamientos cognitivistas, hay que indicar que un pensamiento no modifica una emoción; como mucho la modula, y a veces ni eso, todo lo contrario: la emoción termina cambiando al pensamiento.

Coincidimos con Aguado (2014) que una emoción la cambia otra emoción, dirigida hacia uno mismo o compartida con otra persona, y que es lo suficientemente potente como para ocupar el espacio mental de la primera. Y a esto nos referimos con el concepto de **reciclaje emocional**. Utilizamos este término con un sentido analógico para explicar la competencia de modificar nuestras vivencias emocionales utilizando nuestros propios sentimientos como materia prima de esa transformación.

Precisamente en el nivel más profundo de cambio afectivo es donde intervendrían los denominados sentimientos transformadores que expresado de manera poética actuaría como el fuego de la hoguera de S. Juan, un ritual en el que “*los sentires gastados se arrojan al fuego para que lo nuevo nazca y encuentre espacio en nuestro corazón*” (Galeano, 2012, p.203).

Para que esta estrategia de reciclaje realice ese cambio de vivencias emocionales desajustadas en experiencias adaptativas tienen que



intervenir los que denominamos sentimientos transformadores, como, por ejemplo, la compasión, el perdón o el amor, de tal modo que cuando estos sentimientos se promueven todo lo que está a su lado se altera, se recrea, por combustión emocional.

1.3. Un enfoque neurocientífico: Las emociones corrosivas de Ignacio Morgado.

En el otro polo del continuo de la emoralidad, opuesto a los sentimientos verdaderos, suponiendo que estos tengan una polaridad axiológicamente positiva, nos encontraríamos con aquellas emociones asociadas al malestar afectivo e interpersonal, como son, entre otras, la envidia, la codicia, la culpa o el odio.

En un tratado elaborado desde la neurociencia, Morgado (2017) las denomina emociones corrosivas porque reconoce que, aunque hayan tenido en determinados momentos una función movilizadora, su persistencia en el tiempo tiene efectos destructivos en la salud emocional. Sobre todo, si esta permanencia pasa a formar parte de la personalidad al perpetuarse como pauta emocional. Y, dada la estrecha relación entre la corporalidad y la emocionalidad, esta corrosividad afectiva se traduce en daño físico, afectando negativamente al sistema cardiovascular, el inmunitario y al propio cerebro (Morgado, 2017)

En otro lugar (Rodríguez, 2023), a partir de un paralelismo entre la herida corporal y las emocionales hemos establecido una diferenciación entre tres tipos de emociones. Por un lado, tendríamos **emociones coagulantes** (ira, miedo, vergüenza, tristeza, asco, desánimo, ...), que son aquellas que intervienen en el proceso natural de reacción de nuestro cuerpo ante el daño, y que, en el caso de que el proceso siga su curso adaptativo, provocarían que la costra cayese y se generase la cicatriz. En el otro polo desadaptativo, estarían las **emociones**

infecciosas (culpa, rencor, venganza, odio, envidia, ...), que se generan cuando las emociones se desajustan y que tienen como consecuencia que la herida quede abierta y se contamine. Y, en el plano sanador, dispondríamos de la **emociones transformadoras** o curativas (el perdón, la compasión, el amor, la aceptación, ...) que cosen y ayudan a cicatrizar, ya que tienen un efecto de integración hacia dentro y de vinculación hacia fuera; que estarían asociadas a la competencia de reciclaje emocional.

Por tanto, tal y como plantea el propio autor de referencia (Morgado, 2017), la mejor manera de abordar la infección afectiva que provocan estas emociones corrosivas es activando los sentimientos que conectan con nuestra esencia humana, o como diría Averill (2002), que nos hacen trascender para alcanzar nuestra condición casi divina o mística, espiritualizando nuestras emociones.

Según Morgado (2017), el efecto transformador de esos sentimientos verdaderos se provocaría humanizando al odiado o al envidiado, de tal modo que “ablandarían” a las emociones corrosivas. Interesante imagen esta de “ablandar” para explicar el efecto que nosotros hemos denominado de reciclaje (Rodríguez, 2018), sobre todo si lo relacionamos con el sentimiento con mayor potencial transformador que posee el ser humano: el amor. En Canarias tenemos un vocablo propio, “amorosar”, aplicado principalmente al ámbito gastronómico, que precisamente significa enternecer, ablandar o suavizar; pero que también se utiliza refiriéndose a las relaciones interpersonales, para dar un sentido de suavizar, calmar o apaciguar.

Como el mismo Morgado (2017) reconoce, las emociones corrosivas derivan del efecto comparativo con el otro y, por tanto, podríamos hipotetizar que, si la empatía es la base de los sentimientos morales, lo es tanto de las emociones transformadoras como el amor, la compasión o el perdón; como también de



las corrosivas, en su polo “antipático”. Este sustrato empático estaría articulado en las distintas competencias que lo constituyen, pero especialmente en la capacidad imaginativa.

A continuación, realizaremos un recorrido por algunas de las emociones corrosivas que el autor citado analiza desde un punto de vista neurocientífico, identificando los mecanismos neuropsicológicos que intervienen en su funcionamiento.

En relación con **la envidia**, las evidencias obtenidas a través de resonancia magnética funcional señalan que cuando se experimenta esta emoción se activa el estriado ventral, una parte del cerebro asociada a la recompensa y el placer. Este componente cerebral es relevante en los procesos de comparación social, por lo que sus efectos de gratificación se relacionan tanto con las ganancias/pérdidas propias como ajenas (Morgado, 2017).

Otro centro de activación vinculado a la envidia es la ínsula anterior, zona que interviene en la percepción del estado fisiológico del cuerpo y, por tanto, de la conciencia emocional. Como también es de reseñar la circunvolución cingulada anterior, una región implicada en la discordancia entre el pensar y el sentir.

Morgado (2017), también señala un dato que puede resultar extraño y que relaciona la oxitocina, una hormona favorecedora de la empatía y la conducta prosocial positiva, con el aumento de la envidia.

Con respecto al **cerebro del codicioso**, se ha observado, también a través de resonancia magnética funcional, que cuanto más ético es el comportamiento, menor es la actividad del estriado dorsal. Este componente cerebral se relaciona con los procesos de gratificación, por lo que se ha establecido la conclusión que la conducta ética correlaciona negativamente con hacer daño a los otros (Morgado 2017).

Otro dato extraído de las investigaciones revisadas por el autor de referencia señala que cuanto más codiciosa se comporta una persona, menor es el funcionamiento de la corteza prefrontal.

También se ha estudiado la codicia a través de electroencefalograma, concluyendo que los sujetos que la experimentan tienen dificultad para aprender de la experiencia, particularmente cuando cometen errores. A lo que hay que añadir la inferencia de que pueden sufrir alguna alteración que les incapacita para percibir el riesgo y darse cuenta de las necesidades de los demás (Morgado, 2017).

Otra investigación, cuyos resultados no han sido suficientemente contrastados, ha relacionado los bajos niveles de colesterol cerebral con la conducta codiciosa, dada su función de regulación de la serotonina, sustancia esta que estabiliza las funciones cerebrales. Como también se ha vinculado con una carencia de la hormona oxitocina, encargada de modular los comportamientos de cooperación y competición (Morgado, 2017).

Especial relevancia tienen dos emociones con un particular poder corrosivo como son **la vergüenza y la culpa**, a las que Morgado (2017) le atribuye factores causales genéticos y contextuales, aunque desde nuestro punto de vista consideramos que el caso de la segunda, la influencia sería eminentemente cultural.

La prevalencia de estas emociones en el período de la adolescencia como efecto del incremento de su autoconciencia y de su tendencia a tomar en consideración, de forma significativa, las opiniones de los demás; hace que, a juicio del autor citado, estos sentimientos se entiendan como reguladores sociales que nivelan el yo con el otro.

También se ha relacionado la tendencia a experimentar vergüenza con otra sustancia



liberada por las glándulas suprarrenales, como es el cortisol u hormona del estrés, cuya influencia sobre el hipocampo le da permanencia en nuestra memoria a las experiencias vergonzantes. Además, la devaluación de la imagen corporal correlaciona con la secreción del cortisol, lo que justifica el estrecho vínculo entre corporalidad y vergüenza (Morgado, 2017).

Respecto a la localización cerebral de estos dos sentimientos, el autor citado relaciona la culpabilidad con la activación de las cortezas prefrontales anterior y dorsomedial, las que utilizan a las cortezas orbifrontal y cingulada anterior para activar componentes del sistema límbico y la ínsula, entre otros. Mientras que la vergüenza, aunque tiene en común con su prima hermana la activación de zonas del lóbulo temporal, parece que se focaliza sobre la corteza prefrontal media e inferior (Morgado, 2017).

Estas ubicaciones neurológicas se han relacionado con el rápido adelgazamiento de la corteza cerebral que se provoca en el cerebro adolescente, de lo que se infiere la especial sensibilidad de los sujetos en esta etapa evolutiva a experimentar culpabilidad y vergüenza (Morgado, 2017).

Otro dato relevante se refiere a las diferencias de activación cerebral entre mujeres y hombres. Las primeras solo activaron regiones temporales, mientras que los segundos, además movilizaron regiones frontales y occipitales, además de una mayor intensidad en la amígdala (Morgado, 2017). Resultados estos que, a nuestro juicio, no pueden llevarnos a la conclusión de una mayor propensión masculina para sentir culpa porque la observación del hecho cultural es contradictoria con ello. Habrá que reflexionar más sosegadamente sobre esta cuestión.

Concluimos este recorrido por las emociones corrosivas con una de un potencial especialmente destructivo: **el odio**. Según Morgado (2017),

las zonas que se activan en el cerebro son la corteza frontal medial, responsable del razonamiento, así como el núcleo putamen, la corteza insular y la corteza premotora bilateral. Hay que advertir que tanto el putamen como la ínsula se relacionan con las experiencias de desprecio y asco, lo cual es coherente que también funcionen cuando odiamos.

Es interesante resaltar la función que cumple la corteza prefrontal medial ya que facilita el odio sobre el diferente, dado que su activación es mayor cuando pensamos en nosotros mismos, en nuestra familia o en personas que piensan igual que nosotros; mientras que su activación es menor cuando nuestro pensamiento se refiere a otros con los que discrepamos o nos resultan indiferentes (Morgado, 2017).

Resulta curiosa la relación entre el odio y el amor, ya que, según el autor de referencia, estas emociones en polos opuestos del continuo afectivo hacia los demás, comparten algunas estructuras cerebrales, como el putamen y la ínsula, que se activan tanto cuando amamos como cuando odiamos. Sin embargo, la corteza prefrontal, responsable del razonamiento, mientras se desactiva en las experiencias amorosas, no lo hacen cuando sentimos odio hacia otra persona. Lo cual puede estar relacionado con el hecho de que el odio implique intencionalidad y “mente fría”.

3. ¿por qué los valores tienen valor?

La respuesta al interrogante con el que titulamos este epígrafe dibujaría un modelo triangular, situando en cada uno de sus ángulos, los vértices relacionales entre nuestras emociones y los valores que nos definen identitariamente.

3.1. Emoción, motivación y valores.

Los valores tienen valor, en primer lugar, porque, son expresión del vínculo existente entre lo afectivo y lo conativo, como base fundamental



de lo axiológico, a través de la función esencial de supervivencia que poseen las emociones.

Como ya hemos indicado en otro lugar (Rodríguez y Rodríguez, 2023), las emociones nos mueven a comportarnos no solo porque tienen esa cualidad reactiva automática que las define, sino porque conectan con nuestras necesidades de bienestar, de vinculación social y de promoción de nuestro yo.

Y es que, en su nivel más primigenio, hacen de puente entre nuestro cerebro mamífero y el reptil que fuimos antes, por lo que las respuestas emocionales son instrumentos evolutivos para alcanzar incentivos que cubren carencias y que mantienen nuestro equilibrio homeostático.

Por tanto, los sistemas emocional y motivacional colaboran estrechamente para “mover” nuestra conducta. Podríamos decir, analógicamente hablando, que la emoción es la gasolina y la motivación es el motor. Cuando este sistema se mueve con una energía cargada de afectividad, lo interesante por motivante, se torna importante por ser emocionante y, por ende, esencial para la supervivencia

Y es por lo que, en el caso de los humanos, las emociones tienen una influencia clave en la toma de decisiones. Lo que ocurre es que, dado su carácter automático, no somos conscientes de cuánto determina lo emocional la dirección hacia la que orientamos nuestro comportamiento.

El valor de lo emocional tiene que ver con la finalidad implícita que cumplen las emociones y esta función está relacionada, en su base, con lo que ha definido Antonio Damasio (2018) como el “imperativo homeostático”. La homeostasis es el conjunto de procesos bioquímicos asociados a la esencia misma de la vida y que garantiza categóricamente a los organismos adaptarse a los cambios ambientales para poder sobrevivir.

Los sentimientos funcionan, para Damasio (2018) como factores motivacionales para responder a una demanda ambiental y, además, como agentes de regulación (facilitadora u obstaculizadora) del éxito o el fracaso de la respuesta. De tal modo que son el sufrimiento y la prosperidad, los dos polos del continuo que mueven a los sujetos a orientarse a favor de su equilibrio homeostático.

Desde su punto de vista, los sentimientos son experiencias subjetivas que ofrecen información consciente sobre el estado vital, de equilibrio homeostático, en el que se encuentran aquellos organismos dotados de mente; actuando como agentes que discriminan entre condiciones vitales que van desde un polo positivo, diríamos satisfactorio, hasta otro negativo o insatisfactorio. Según Damasio (2018) la homeostasis deficiente se manifestaría a través de sentimientos mayoritariamente desagradables, con valencia negativa y que ayudarían a resistir ante la adversidad; mientras que los sentimientos con valencia positiva estarían asociados a niveles apropiados de homeostasis y, con ello, a posibilidades ventajosas para el desarrollo del organismo.

Para Damasio (2018), los sentimientos son la manifestación de la homeostasis y esta, a su vez, es “el hilo funcional que conecta a los seres vivos con la extraordinaria alianza de los cuerpos y los sistemas nerviosos” (pp.19-20). El autor le otorga a este proceso básico de la vida, la responsabilidad de que surja la conciencia y, a partir de la emergencia de la mente consciente se manifiesta nuestra humanidad en forma de culturas y civilizaciones. De tal modo que, la base motivacional homeostática de las emociones tiene un sentido trascendente ya que entiende que: “Los sentimientos, como agentes auxiliares de la homeostasis, son los catalizadores de las respuestas que originaron las culturas humanas” (Damasio, 2018, p.46).



Por tanto, más allá de que las emociones puedan ser facilitadores u obstaculizadoras de los procesos motivacionales, tal y como ha señalado Damasio (2018), forman parte del propio ciclo homeostático, cargando energéticamente el impulso que surge de la necesidad y que se orienta hacia el motivo, en nuestro caso, los valores

Para poder descifrar el sentido homeostático de las emociones debemos partir del ciclo motivacional. En el inicio tenemos la **necesidad** que provoca un **impulso** que se concreta en una **acción** orientada a la consecución de un **motivo** que satisface la **carencia** original hasta que esta vuelva a surgir.

Gráfico 1. Proceso motivacional



fuentes: elaboración propia

En el marco del enfoque humanista Abraham Maslow (1958) introduce su teoría de la motivación humana, describiendo las categorías de necesidades que motivan a cada individuo. Esta teoría se basa en jerarquizar las necesidades según la supervivencia o capacidad de motivación, de tal forma que, al suplir una necesidad aparezca otra, cambiando también nuestro comportamiento. Maslow (1958) diferencia estas necesidades en deficitarias, por un lado, y del desarrollo del ser, por otro (Naranjo-Pereira, 2009; González, 2003).

Dentro de las deficitarias se situarán las necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia y de estima. Las relativas al desarrollo del ser incluyen las necesidades de realización personal y social. La diferencia entre estas dos categorías reside en que las primeras están relacionadas con una carencia, mientras que las de desarrollo del ser, van

ligadas al conjunto de acciones del individuo que le permitan desarrollar su propio potencial, relacionándose con su propia autoestima (Graham y Weiner, 1996; Valdés, 2005).

Posteriormente Alderfer (1969) llevó a cabo una revisión de la teoría de las necesidades de Maslow y las agrupó en tres categorías: existenciales (fisiológicas y de seguridad), de relación (relaciones interpersonales o sociales) y de crecimiento (creatividad personal) (Naranjo-Pereira, 2009). Este modelo triárquico de necesidades es el que hemos utilizado para categorizar los incentivos que orientan la motivación de los docentes (Rodríguez-Rivero et al., 2023).

Para entender la homeostática relación entre la emoción y la motivación debemos descubrir la necesidad asociada a cada emoción, a través de la función, en forma de incentivo, que cumple esta. De tal manera que aislando el motivo



asociado a una emoción se revele la necesidad que cubre, tal y como resumimos en el siguiente gráfico.

Gráfico 2. La triada emotiva



fuentes: elaboración propia

Si partimos de que los valores, en el ciclo homeostático, funcionan como motivos, podríamos establecer una relación entre emoción, motivación y valores, aplicando un análisis funcional desde la perspectiva del para qué sirve una determinada emoción. De este modo, preguntas como las siguientes no aportarían información axiológica-emocional:

- ¿Qué tiene que ver la emoción que has sentido con tus valores?
- ¿Qué es importante para ti y cómo ha influido en lo que has sentido?
- ¿Qué tienen que ver tus creencias con la necesidad que buscas cubrir a través del ese motivo?

Según David (2016), para alcanzar la "agilidad emocional" que defiende, es crucial identificar los valores que ella denomina "verdaderamente propios" (diferenciándolos de los impuestos por otros) y comportarse en coherencia con ellos,

porque de esta manera nuestra conducta se guiará por lo que nos importa realmente y no por lo que pensamos que debe importarnos.

Para ello es necesario definir cuáles son nuestros valores personales a partir de preguntas que les dotarían de contenido emocional y por tanto "verdadero". Algunos de estos interrogantes que propone la autora serían: "En el fondo ¿qué es lo que me importa? ¿Qué tipo de relaciones quiero tener? ¿En qué quiero que consista mi vida? ¿Cómo me siento la mayor parte del tiempo? ¿Qué tipo de situaciones me hacen sentir con mayor vitalidad? Si ocurriera un milagro y toda la ansiedad y el estrés desaparecieran repentinamente de mi vida, ¿cómo sería esta y qué cosas nuevas haría?" (David, 2016, p.134).

Y la cadena interrogativa anterior se resume en dos preguntas radicales: "Cuando observo cómo me ha ido el día, qué he hecho que haya merecido realmente que le haya dedicado mi tiempo". Y "Si este fuera mi último día en el



mundo ¿cómo actuaría para que fuese un gran día final? Porque, para la autora de referencia, “Cuando sabes qué es lo que te importa, puedes verte libre de aquello que no te importa” (David, 2016, p.134).

Desde nuestro punto de vista lo que David denomina valores “verdaderamente propios” serían valores con alta carga emocional (valores esenciales) porque se alimentan de los núcleos vitales esenciales (NUVES), o lo que es lo mismo experiencias biográficas que, por su alta carga afectiva, son los que conectan lo que crees (valores) con lo que necesitas (motivación). Y esta conexión es de carácter emocional o si se quiere pasional y, por tanto, orientarían a los sujetos, a la satisfacción de sus necesidades en las tres categorías de estas: bienestar, vinculación y realización.

3.2. La dimensión social de las emociones.

Los valores tienen valor, en segundo lugar, porque, en su base emocional, nos conectan adaptativamente a los otros y, por tanto, nos proveen del tejido básico, la red de apoyo solidario y necesario para darle sentido a nuestra condición humana y sobre el que se andamia afectivamente nuestro desarrollo individual y la evolución de nuestra especie.

Los valores, aquellos que han sido denominados como verdaderos (David, 2016), en su condición de construcciones personales, alcanzan su relevancia axiológica y se inscriben en la identidad psicológica, formando parte de la estructura de nuestra personalidad, porque se alimentan existencialmente de experiencias cargadas de profunda e intensa emocionalidad. Estos sucesos biográficos, lo que denominamos núcleos vitales esenciales (NUVES), tienen este poder configurador porque ese tinte afectivo que se grava a modo de huella (acontecimiento asociado al bienestar) o de herida (acontecimiento que genera daño), es

emocional a la vez que social, ya que implican también sentimientos transaccionados con los otros, dada nuestra cualidad de seres sociales.

Como ya hemos señalado en otro lugar (Rodríguez, 2018), la experiencia emocional humana no se realiza en el vacío ni en soledad, es necesario un tiempo, un espacio y otra persona que ayude a transitar la emoción, por lo que es fundamental la interacción social para entender y gestionar competentemente nuestro mundo emocional.

Si hay un sistema especialmente abierto a lo social es nuestro cerebro emocional, porque su materia prima es muy sensible a sintonizar con el otro, por eso es tan fácil y frecuente el contagio emocional. (Rodríguez, 2018).

Y es que los vínculos emocionales definen la calidad del registro en nuestro disco duro emocional. Si algo se graba en nuestra memoria implícita, esa que nos define y nos mueve, es lo que está cargado de emocionalidad transaccionada, compartida, ligada al otro. Porque en parte somos la suma de nuestros vínculos: *“Los vínculos son los que te enlazan con tu entorno y contigo. Los vínculos son puntos de cruce, es decir, lo crucial, que han ido tejiendo la trama de tu vida, ...”* (Aguado, 2014, p.14)

El otro se convierte así no solo en destinatario de nuestras experiencias emocionales sino, también en componente constitutivo y constructivo de lo que somos porque lo sentimos. *“Domesticame, dijo el zorro al Principito”. No tengo tiempo... ¿qué significa domesticar? Es algo muy antiguo... significa crear lazos”*

Todas las emociones morales son emociones sociales, aunque no todas las emociones sociales representan valores morales. Y este carácter interpersonal de las emociones morales nos refiere a un proceso filogenético a partir



del cual trascendemos de nuestra condición mamífera de origen.

Fruto de nuestra evolución como especie, en los humanos la conciencia dio paso a la autoconciencia, es decir, “darnos cuenta de que nos damos cuenta”, de pensar sobre nuestra propia actividad mental. De tal modo que al acceder conscientemente a mi mente puedo pensar también en mis propios sentimientos, puedo sentir que siento.

Por eso podemos decir que los sentimientos humanos son una construcción activa, en cuanto subjetiva, de la mente que va más allá de la mera percepción de lo que pasa en el cuerpo, ya que nos permite desarrollar el sentido de uno mismo: yo soy yo porque puedo pensar en mi mente “sentipensante”, y con ello construir nuestra propia identidad.

Este salto evolutivo de la conciencia en el plano afectivo posibilitó que, sobre las emociones básicas, se construyesen unas emociones más complejas, que tendrían carácter social porque se desarrollaron en interacción con los otros miembros de la especie, ya que el descubrimiento de la existencia de nuestra propia mente posibilitó el conocimiento de la existencia de las mentes ajenas.

Por tanto, las emociones sociales son emociones complejas que se construyen sobre las emociones primarias, y que tienen una clara función de vinculación con el otro. Este grupo de emociones, donde incluiríamos las emociones morales junto con las sociales que no lo son, requieren de un mayor nivel de complejidad mental, ya que suponen estructuras cognitivas elaboradas a partir de un procesamiento consciente, así como un intercambio entre nuestro cerebro humano (la corteza cerebral) y nuestro cerebro mamífero (el sistema límbico).

Será la autoconciencia la que nos posibilite darnos cuenta de que los demás tienen también

sentimientos como los nuestros, es decir, “si yo siento tristeza, el otro también puede sentirla”, con lo accederíamos a esa capacidad que nos permite entrar en contacto “a distancia” con los sentimientos de los demás: la empatía.

Así es, la autoconciencia es la condición previa para la empatía y esta, a su vez, abre la puerta a las emociones sociales. Cuando somos capaces de entender los sentimientos ajenos y de preocuparnos por ellos (de sentir por ellos) aparecen en nuestra propia mente nuevas emociones que nos vinculan a los demás (Morgado, 2010).

Por ello resulta fundamental la empatía, esta competencia, sustentada estructuralmente en esas neuronas especiales llamadas espejo, que posibilitan el salto de la autoconciencia emocional al reconocimiento del otro, su comprensión y el establecimiento de vínculos emocionales; y que supone no solo “mentalizar al otro” (cognición social) sino sentirlo y hacerlo sentir (afectividad social).

Pero es que, además, las emociones primarias también tienen un sentido funcional afiliativo. Sabemos que, en su origen, las respuestas emocionales primarias conforman un sistema automático, a la vez que preciso, de protección, basado en la activación de los mecanismos neurofisiológicos para regular sus funciones vitales fundamentales. Pero esta función básica de supervivencia, de adaptación a la adversidad ambiental, se ve sustentada en lo social, una vez que el mamífero se desarrolla en manadas, es gregario y, por tanto, la respuesta emocional se orienta hacia el otro como recurso para alcanzar su misión protectora.

Pongámonos en el caso, por ejemplo, de la tristeza ¿qué función adaptativa puede tener sentirla? Si nos quedásemos en una comprensión epidérmica de lo que supone experimentar esta emoción, centrándonos en los efectos manifiestos que implica: decaimiento,



desactivación energética y sufrimiento personal; podríamos cuestionarnos su relevancia adaptativa y hasta atribuirle una vocación “sádica” a la madre naturaleza. Porque ¿para qué sentir tristeza si el acontecimiento adverso que la provoca ya en sí mismo es doliente? Parecería que estar triste no sería más que una reiteración emocional que no busca otro objetivo que el sufrimiento mismo.

Error. Experimentar la congoja posee una finalidad asociada a la supervivencia, lo que ocurre es que hay que mirarla “con los ojos del corazón, porque lo esencial es invisible a los ojos”. La primera función que cumple es de carácter intrapersonal e implica advertirnos que, ante el desajuste generado por la experiencia adversa y que tiene como consecuencia el decaimiento energético, debemos priorizar todos nuestros esfuerzos adaptativos en centrarnos en nosotros mismos. Es como si estuviésemos programados para ponernos en modo de “bajo consumo” para no gastar la reserva de nuestra batería emocional, hasta que podamos volver a cargarla.

Mientras tanto y como segunda función, como medio de afrontamiento de nuestro estado de vulnerabilidad, el mamífero lanza señales a su entorno filiativo para advertir de su fragilidad y con ello solicitar el “abrazo” protector del grupo de congéneres para evitar sucumbir a la inclemencia depredadora.

En consecuencia, veamos la relevancia de expresar desconsuelo para garantizar que esta emoción alcance su objetivo de supervivencia y como el hecho de ocultarlo o reprimirlo, lo único que genera es el propio desajuste emocional. Nuestras lágrimas además de hidratar protectoramente nuestros corazones emocionales dañados para que no se quiebren, son señales que transmitimos a los próximos para que se pongan en modo de consuelo y coadyuven, con su presencia bienhechora, a nuestra supervivencia.

Si a lo anterior le añadimos la evidencia de que estamos programados para activar nuestra alerta y dirigir la atención hacia el llanto del otro y, en especial, el de los miembros más vulnerables de la especie, como son nuestras crías; el círculo protector melancólico, se cierra.

Igual que la tristeza, su complementaria, la alegría, también tiene una función afiliativa. Resulta curioso advertir que la naturaleza primó en la mayoría de las emociones la función de supervivencia en clave doliente, pues nos dotó con cuatro de ellas con un componente eminentemente defensivo-desagradable (miedo, tristeza, ira y asco), y una ambivalente (la sorpresa) con una vertiente de evitación (la alerta) y otra estimuladora (la curiosidad). Mientras que para experimentar el bienestar nos basta con una sola (la alegría), con la suficiente potencia energética como para mitigar y hasta transformar a las anteriores.

Pero como función añadida a la anterior (el disfrute), tendríamos su sentido vinculante porque si no ¿por qué resulta tan extraño experimentar alegría en solitario? En consecuencia, el bienestar asociado a esta emoción requiere del otro para experimentarlo en plenitud. Pensemos ¿qué preferimos, relacionarnos con personas alegres o tristes? Parecería que estamos programados para conectarnos con el otro en clave de disfrute.

Podríamos ampliar esta reflexión sobre el sentido vinculante de las emociones básicas analizando la función interpersonal que poseen la ira o el asco. La primera como instrumento de defensa proactiva de la supervivencia, propia y del próximo, ante la agresión del otro, discriminando de manera confrontada entre el agresor y la víctima y, por tanto, rompiendo lazos sociales con el primero y estrechando vínculos con la segunda.



Respecto al asco y, en particular, su versión interpersonal el asco social, también tendría una función de alejamiento del otro por interpretarlo como agente contaminante que puede atentar contra la salud y la propia integridad.

Esto es importante tenerlo en cuenta porque, más allá del componente ideológico que tienen determinadas conductas de segregación y rechazo social, se alimentan de una respuesta emocional que está profundamente arraigada a la supervivencia como forma de evitar el envenenamiento. Por lo que, cuando el asco se activa, contrarrestarlo resulta muy complicado. Si, además, se ve alimentado por el miedo al diferente o por emociones tan corrosivas como el odio y el desprecio, lo filiativo se torna fóbico y excluyente hacia determinados grupos sociales.

En conclusión, lo emocional en su función de “crear lazos” (que diría el zorro al Principito) se relaciona con los valores a partir de la función social que implican ambas experiencias psicológicas, pero además nuestros sentimientos condicionarán no solo la construcción axiológica sino la moralidad de estos, en función de que se ajusten o no a criterios éticos, según la dirección emocional que tomen. Y esto tiene que ver con lo que plantearemos en el siguiente apartado.

3.3. La base emocional de la moralidad.

En tercer lugar, los valores tienen valor porque los sentimientos, como señala Cortina (2007), son el suelo donde arraigan los ideales de nuestra humanidad compartida.

Y es que debemos asumir que los humanos somos la única especie que ha trascendido de su origen animal precisamente porque somos seres sentipensantes, que diría el sabio Galeano, en los que la razón y la emoción entrelazan sus circuitos a favor de nuestra capacidad adaptativa y creativa.

Desterremos, por tanto, la disociación platónica entre lo racional y lo emocional. Lo que nos

indican las evidencias neurocientíficas es que son los sujetos con dificultades para experimentar su mundo afectivo, los que se ven incapacitados para tomar decisiones lógicas y ajustadas a la demanda de la tarea. Eso no es incompatible con el hecho de que en ocasiones los sentimientos pueden alterar el curso del razonamiento moral, no tanto por su naturaleza emocional en sí, sino por nuestra incapacidad para saber tratar con ellos.

En conclusión, como la razón y la emoción forma de nuestra unidad esencial, los valores y los sentimientos participan también de dicha integración. Así que ¿cuáles serían las interrelaciones entre estas dos esferas de nuestra construcción identitaria? ¿Cómo se influyen mutuamente la moral y nuestros afectos?

En primer lugar, nuestro razonamiento moral se ve necesariamente afectado por nuestras emociones. Cualquier dilema moral que afrontemos va a estar condicionado por lo que sintamos. Sin embargo, como muy bien aclara Morgado (2012), la afirmación relativa a que la emoción influye en la respuesta que se adopte ante un dilema moral, no significa que sea una decisión o una respuesta acertada, como tampoco, necesariamente inadecuada. Y mucho menos que sea el único factor que lo determina. Lo que se insiste con ello, desde un punto de vista neuropsicológico, es que para transitar en la frontera ética entre lo que está bien y lo que está mal, las emociones son compañeras “no invitadas” y, por tanto, obligadas de viaje. Así que, es obvio que hay que abandonar la aspiración quimérica de que las decisiones morales se basen exclusivamente en un razonamiento “objetivo” ético.

Y es que los estudios con neuroimagen funcional muestran cómo en tareas que implican dilemas morales se activan las mismas áreas del cerebro emocional que cuando las personas



experimentamos tristeza, miedo o ira (Morgado, 2012).

En segundo lugar, porque los valores filosóficos como la solidaridad, el altruismo o la justicia, son experiencias axiológicas que están indisociablemente asociadas a sentimientos morales. Lo que ocurre es que los valores anteriormente mencionados se piensan, mientras que los sentimientos con contenido moral, como la gratitud, el orgullo o la compasión, se sienten. Y es ahí, en esa zona de nuestra intimidad esencial, donde se anclan los valores centrales de la personalidad de los individuos y los sentimientos “verdaderos”, que diría (Averill, 2002).

Y, en tercer lugar, como nos señala Morgado (2012), lo moral surge de la síntesis entre el conocimiento ideográfico y semántico, contenido en las zonas prefrontales y temporales de nuestra corteza neomamífera y las experiencias emocionales y motivacionales asociadas a las estructuras subcorticales de nuestro cerebro mamífero.

Los sentimientos morales son la consecuencia de experiencias emocionales filtradas de la interacción entre emociones básicas, valores culturales y situaciones sociales; de tal modo que, aunque todas las emociones morales son emociones sociales, no todas las emociones sociales alimentan a valores morales.

El autor de referencia (Morgado, 2012), echa mano de los trabajos de uno de los autores más prestigiosos de la neurociencia emocional, Antonio Damasio, para referirse a la dificultad en la construcción de valores morales sin la concurrencia de lo emocional. Concretamente, cuando se estudian casos clínicos de sujetos con daño en la corteza prefrontal se evidencia su incapacidad, no solo para la toma de decisiones, la planificación de acciones y la formulación de intenciones futuras, sino, en lo que a nosotros nos interesa, para distinguir el bien del mal,

presentando una ausencia de moralidad y una tendencia a la respuesta impulsiva y hedónica.

De hecho, como advierte Morgado (2012), en los sujetos con personalidad antisocial (sociópatas) como también los que presentan trastornos graves de la misma (psicópatas), presentan singularidades estructurales y funcionales en su corteza cerebral, que podrían estar asociadas, entre otros factores, a su comportamiento falto de ética.

En síntesis, los individuos para la construcción de sus valores hacen colaborar al cerebro racional y al emocional, afectándose mutuamente, aunque con la precisión que si bien, inexorablemente los sentimientos van a darle contenido moral a los valores, nuestra racionalidad será insuficiente para suprimir la emocionalidad de nuestras decisiones morales.

La forma por el que esta síntesis “emoral” se desarrolla tiene que ver con el proceso psicosocial, fundamentalmente de tipo educativo, a través del cual los valores morales se “cargan” emocionalmente, asociándoles sentimientos agradables o desagradables. De tal modo que el procedimiento cultural, y parece que universal, consiste en que los individuos catalogan sus conductas en las categorías de “lo bueno” y “lo malo”, en función del razonamiento que hacen de los efectos que tienen, pero, sobre todo, el “valor adquiere su valor” por la respuesta emocional que se asocia al mismo.

Como ampliación de la línea discursiva anterior, resulta relevante la aportación de la filósofa Adela Cortina con su “ética de la cordialidad” (Cortina, 2007), quien nos aporta una reflexión acerca de las razones del corazón (cordiales) para superar la cima que existe en el ámbito de la obligación moral entre, por un lado, las declaraciones relativas a los valores y, por otro, las realizaciones conductuales de éstos.

Cortina recupera los afectos como determinantes del comportamiento humano, para dotar



de relevancia y trascendencia moral a los valores. De tal modo que, para ella, el sentido no está en la razón sino en el “co-razón”, es decir, en los afectos que nos vinculan y en la sensibilidad para apreciarlos. Para ella es en el plano emocional desde donde vivenciamos los valores, porque los valores son valiosos porque los sentimos de forma compartida y eso hace que los apreciemos, los queramos y nos recreemos colectivamente con ellos.

Para la autora de referencia (Cortina, 2007), el pensamiento no tiene fuerza suficiente para influirnos moralmente, sino que son los sentimientos los que cargan de contenido ético a los valores. Por eso su propuesta trasciende de la disociación entre el pensar y el sentir, proponiendo que la razón formal y universal necesita nutrirse de lo emocional, advirtiendo que para ello deberemos asumir que, movernos en la “corporalidad de nuestras emociones”, implicará reconocer nuestra vulnerabilidad.

Por eso, propone que este espacio de síntesis entre lo ético y lo emocional requiere de una educación de los sentimientos porque para alcanzar la interiorización de valores morales y el cumplimiento de los patrones de conducta que se deduzcan de ellos, no basta la obligación

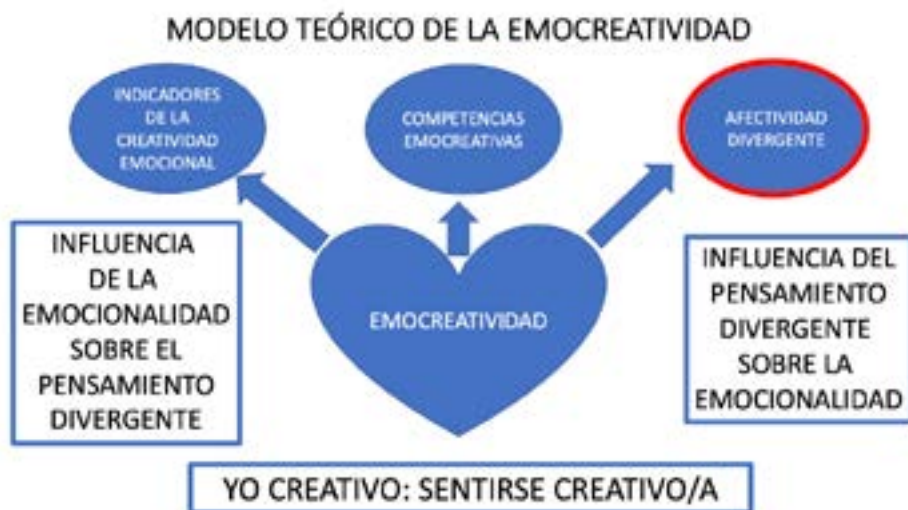
de la norma jurídica; sino que hay que sentir los valores competentemente y asumirlos creativamente. Y esto implica entender la relación entre los valores y las emociones desde la creatividad.

4. La emocreatividad como constructo puente entre lo emocional y la dimensión moral del ser humano

Nuestra hipótesis es que el constructo teórico que hemos denominado emocreatividad (Rodríguez, 2022), serviría de puente de relación del plano de los afectos y el de los valores. La reflexión se basaba en la idea que la emocionalidad, desde una perspectiva competencial, y la creatividad, no son conjuntos disjuntos, sino interseccionados y que, por ello, podemos establecer una dimensión emocional del constructo creativo, que autores previos han conceptualizado como creatividad emocional (Averill, 1999). Es precisamente, dentro de este ámbito donde podemos conectar nuestro sentir competencial con la dimensión axiológica que representan los valores.

Nuestro modelo teórico de la emocreatividad se puede resumir gráficamente en la siguiente representación:

Gráfico 3. Modelo Teórico de la Emocreatividad



Fuente: elaboración propia



Quien estime oportuno conocerlo más en detalle, puede remitirse al artículo referenciado (Rodríguez, 2022). Baste, en lo que respecta a esta aportación, que nos centremos en aquel componente del modelo que relaciona lo emocional con los valores y que hemos denominado: **afectividad divergente**.

Con este componente de la emocreatividad estaríamos haciendo referencia a la vertiente de la creatividad emocional que nos aproxima a nuestra condición divina, o como diría Averill (2002) a la “espiritualización de las pasiones”, utilizando el término del filósofo Nietzsche.

En un apartado anterior hemos hecho referencia a la sugerente la aportación que realiza este autor (Averill, 2002) en torno a los “sentimientos verdaderos” diferenciándolos de los que no lo son. Con ello se pretende establecer una discriminación entre los afectos que nos hacen esencialmente humanos y aquellos que nos condicionan por nuestra herencia mamífera o que podrían ser reproducidos por una máquina “sin alma” a través de un algoritmo.

Nosotros (Rodríguez, 2023), nos hemos referido a este tipo de sentimientos como emociones transformadoras o curativas, como aquellas que posibilitan las competencias de reciclaje y vinculación emocional (Rodríguez, 2018) y que se podrían relacionar con los sentimientos morales.

Por tanto, a través de la emocreatividad podemos relacionar la dimensión actualizante que suponen las experiencias emocionales (presente), con la proyección que implican los valores (futuro), a través del componente afectivo-divergente que significan las emociones transformadoras o, si se quiere, sentimientos morales. Estos alimentarían a una serie de valores cargados necesariamente de contenido prospectivo.

¿Cuáles serían estos valores alternativos? Para la cualificación de este tipo de valores nosotros (Rodríguez, 2001), proponemos tres características que los definen: creativos, radicales y revolucionarios. ¿Qué implicaciones tienen estos tres calificativos?

- a) Creativos en cuanto alternativos. No se trata de la novedad por la novedad. Nos referimos a la originalidad como trascendencia de lo rutinario y predeterminado. La innovación en cuanto mejora de lo establecido. “Sólo aquel que es capaz de imaginar un mundo mejor, un futuro mejor, es también capaz de crearlo”.
- b) Radicales en cuanto que surgen de las raíces. Estos valores surgen de la búsqueda de sentido, del establecimiento de unas finalidades que orienten la acción de la persona. Donde lo que prima es lo teleológico frente a lo mesológico, los fines en detrimento de los medios. Utilizando la frase de Victor E. Frankl (1985), que a su vez es recogida de los escritos de Nietzsche: “Quien tiene un porqué para vivir, puede soportar casi cualquier cómo”.
- c) Revolucionarios en cuanto humanistas. Como nos plantea Erich Fromm (1981), el revolucionario no es una persona que participa en revoluciones, ni un rebelde, resentido con el poder, y que se vale de la rebelión para erigirse en autoridad, ni un fanático, narcisista, desconectado del mundo exterior e ídola de su causa. Es un ser independiente y libre con respecto a los de “arriba y a los de abajo del puente”, es decir, que piensa, siente y decide por sí mismo. Se mueve por sí mismo, desde dentro. Es su propio amo. Está identificado con la humanidad. Trasciende de la sociedad para poder criticarla y cambiarla. Tiene



una profunda reverencia a la vida (afinidad y amor por ella). Se sitúa desde el espíritu crítico y cuestiona lo que anuncia la mayoría y el poder. Es capaz de decir no, de desobedecer desde una alternativa.

En un contexto de excepcional adversidad que hemos sufrido y que vamos a seguir viviendo proponemos que una concreción de este enfoque de síntesis emocreativa entre lo afectivo y lo axiológico se manifestaría en un valor alternativo que hemos denominado como **“cuidarnos afectivo”**. Este se definiría como la disposición intencional de las personas pertenecientes a un colectivo, una comunidad o la sociedad en general, a realizar acciones orientadas a que sus miembros se sientan queridos y protegidos.

Este valor emocreativo, por su carácter complejo, se traduciría en una serie de sentimientos morales, que tienen contenido axiológico porque trascienden de la propia experiencia emocional para conectar con valores que favorecen la realización personal y social, por lo que nosotros hemos preferido denominar transformadores, y que han servido de referencia para la construcción de un instrumento de evaluación SEMORCUNA (SEntimientos MORales para el CUidarNos Afectivo), que se encuentra en proceso de validación y cuyos resultados aportaremos en un próximo trabajo.

Desde una perspectiva neurocientífica Damasio (2018) nos aporta una interesante reflexión sobre el origen de este tipo de sentimientos asociado al cuidado: “Además en este caso el ser humano se sirvió de esos sentimientos con una finalidad práctica: preguntarse, para empezar, por qué existe el dolor, y quizá para sombrarse ante el extraño hecho de que, bajo determinadas circunstancias, el sufrimiento de otros puede ser gratificante. Y podría haber utilizado los sentimientos relacionados con esa motivación (entre ellos el miedo, la sorpresa, la

ira, la tristeza y la compasión) como un manual de instrucciones para pensar en la manera de contrarrestar el sufrimiento y sus causas. Así fue como nos dimos cuenta de que, entre la variedad de comportamiento sociales a nuestra disposición, algunos (el compañerismo, la amistad, la preocupación, el amor) eran totalmente opuestos a la agresión y la violencia y estaban asociados de manera incontestable con el bienestar no solo de los demás, sino también de uno mismo” (Damasio, 2018, p.26).

Queremos subrayar el sentido comunitario de este valor a través de su formulación en plural (cuidarnos), una vez que entendemos que con ello estamos propugnando la necesidad de abordar su traducción práctica de manera colaborativa. Defendemos la necesidad de superar el perverso enfoque privatizador del malestar que restringe su perspectiva al autocuidado, asumiendo esta tarea en el marco de un grupo de personas unidas por vínculos afectivos que desarrollan, de manera cotidiana el acompañamiento emocional. Recomendamos el trabajo sugerente e inspirador trabajo de Padilla y Carmona (2022) “Malestamos”, para ampliar esta reflexión.

Ahora bien, el discurso anterior no implica que desestimemos el valor del autocuidado, todo lo contrario, defendemos partir de ocuparnos de nuestro propio “bienestar” (Rodríguez, 2014), para, desde este trampolín, asumir el bienestar del otro. Resulta del todo necesario establecernos como prioridad de protección para dedicarnos tiempos en los que nos alimentemos emocionalmente, centrándonos en “lo esencial”. Pero este encuentro con nosotros mismos debe ser cardíaco, desde el corazón, latiendo en su doble movimiento: sistólico, que nos constriñe hacia el interior para impulsarnos hacia el vínculo con el otro; y diastólico, que nos dilata para abrirnos al enriquecimiento nutritivo con la reciprocidad de su encuentro.



El valor del “cuidarnos afectivo” nos sitúa en la intersección donde lo moral y la emocionalidad competente constituye una síntesis creativa a la vez que resiliente, para abordar la adversidad sistémica con la que vamos a convivir y que afecta de manera significativa a la comunidad educativa y en particular al colectivo docente.

Defendemos que la escuela en su proceso evolutivo está vislumbrando una nueva etapa en su identidad como institución educativa. En sus orígenes era no más que un **lugar para la enseñanza**, donde el protagonismo lo ejercía unidireccionalmente el docente y en la que el alumnado solo debía como expresa en un texto franquista: “¿Qué hacemos en el colegio? Izamos la bandera, cantamos el himno nacional, rezamos una oración, damos las lecciones y escuchamos al señor Profesor”.

Aunque este modelo es el reflejo de tiempos pasados, anacrónicamente, sigue vigente en algunos contextos académicos; pero mayoritariamente se ha evolucionado a una comprensión de la escuela como un **lugar de aprendizaje**. Y es que se ha asumido que la enseñanza solo puede facilitar las condiciones instruccionales para que el aprendizaje se produzca, pero no puede garantizar que ello ocurra una vez que quien aprende es el/la alumno/a. El aprendizaje no ocurre por el simple contacto con el saber de otra persona, hay que construirlo internamente, por tanto, el centro de gravedad pasa del docente al puedo, el siento y el quiero del alumnado.

Aun así, esta etapa ha evolucionado, desde una perspectiva socioconstructivista, a establecer el valor de la colectividad en el favorecimiento del maravilloso milagro que supone aprender. De tal modo que se ha entendido que hay que transitar del solitario espacio cerrado en exclusividad sobre sí mismo, para convertirse en una **comunidad para el aprendizaje**, en donde sus diferentes miembros (docentes, alumnado, familias y sociedad) participan y colaboran

solidariamente a favor del objetivo último del aprendizaje.

Hasta aquí un relato evolutivo de lo que ha sido y está siendo la institución escolar, pero nuestra hipótesis es que hemos entrado en una etapa que denominaríamos de “escuela eutópica”, no utópica porque YA ESTÁ AQUÍ, y lo empezamos a constatar a través de las evidencias de centros que han asumido una nueva manera de entender la función educativa que desempeñan. Y lo hacen concretando el sentido etimológico de una eutopía, que no es otro que entenderse como un “buen lugar”, un lugar donde se hace el bien, un lugar bueno para sus miembros.

Esas escuelas que he cualificado como del corazón o emocreativas, lo son porque están llevando a la práctica su compromiso con lo esencial, es decir, con los quienes (las personas), incrustando entre su condición comunitaria y el fin de la institución escolar (el aprendizaje), un cómo fundamental: el CUIDADO. Por tanto, esta etapa emergente en la que nos encontramos me gustaría denominarla: la escuela como una **comunidad de cuidado para el aprendizaje**.

Efectivamente, se mantiene la vigencia de la finalidad que define el hacia dónde de la escuela (aprender), pero desde lo esencial de las personas que conforman esa comunidad y estableciendo como método fundamental el cuidarse entre todos/as. Por eso nos interesa resaltar el sentido de genitivo de la preposición “de” cuidado, porque esta partícula expresa una relación de posesión de una cualidad, una pertenencia y una procedencia respecto a la comunidad educativa. De tal modo que esa “comunidad de” expresa que los sujetos pertenecen a ese colectivo, tienen un origen común del que proceden, pero, sobre todo, que sus miembros poseen una cualidad: se cuidan entre ellos/as.



Toda esta reflexión se enmarcaría en lo que se ha denominado “ética del cuidado” que, a su vez, se ha traducido a un enfoque pedagógico, que detallamos a continuación.

5. **El cuidarnos afectivo como valor emocreativo.**

Desde un punto de vista antropológico el cuidado es una práctica universal que no es exclusiva de la humanidad, ya que, en general, garantiza la supervivencia y la reproducción de las especies. En el plano antropológico, la acción de cuidar está necesariamente vinculada con la preocupación por el bienestar de los otros y también de uno mismo. Este tipo de prácticas contienen una gran complejidad ya que están atravesadas por una multiplicidad de perspectivas: sociales, económicas, culturales, religiosas, institucionales y hasta económicas.

La ética del cuidado parte de una comprensión del mundo en términos de red interpersonal en la que los individuos se reconocen mutuamente responsables, lo que se traduce en un compromiso de ayuda hacia los otros.

Nos encontramos en un contexto histórico en el que el vínculo con el próximo se vive de manera paradójicamente confrontada. Venimos de tiempos en los que la proximidad física estaba asociada al contagio y la peligrosidad (distancia mínima de seguridad), sin embargo, nunca como antes, se ha enfatizado el valor de “estar juntos” para afrontar los desafíos de la complejidad.

Por tanto, no nos queda otra que entender que la interdependencia, como condición de la existencia humana, conlleva que asumamos el reto de la supervivencia en clave comunitaria. La consecuencia moral de este principio es la ética del cuidado.

Sus bases teóricas se hunden en la relevancia ética de un discurso feminista que busca visibilizar la moralidad de las mujeres puesta en práctica tradicionalmente en la vida doméstica.

Su origen se relaciona con las investigaciones en psicología del desarrollo moral de Carol Gilligan (1982), quien refutó las conclusiones obtenidas por Piaget y Kohlberg, que atribuían a las mujeres un menor desarrollo moral que los hombres. Gilligan concluye que la moralidad de las mujeres es diferente al de los varones porque emplea estrategias distintas para abordar la resolución del conflicto ético en términos de responsabilidades.

Según Gilligan (1985), las mujeres resuelven los dilemas éticos de forma alternativa a la de los hombres porque han aprendido a definirlos desde una perspectiva socioafectiva. Mientras que el varón aplica un criterio que pretende ser objetivo e imparcial; la mujer parte del compromiso que les vincula a las personas para atender a sus peculiaridades en función de la situación concreta.

De tal modo que la autora de referencia diferencia entre dos tipos de respuesta moral, que se entenderían como complementarias: una, asociada a la lógica de las normas y leyes (masculina) y otra, a partir de la comunicación interpersonal (femenina).

Desde nuestro punto de vista, podríamos establecer una diferencia teórica entre Kohlberg y Gilligan, asociando el primero al pensamiento (razonamiento) moral mientras que la segunda se centra en el sentimiento moral; de tal modo que la autora, asume la condición de pionera a la hora de evidenciar el valor de los sentimientos, el vínculo interpersonal y las competencias socioemocionales, como ventajas para el desarrollo humano.

A partir de los estudios de Gilligan, la filósofa Nel Noddings establece una relación entre la ética y la perspectiva femenina del desarrollo moral para centrarse en el valor del cuidado. Desde su punto de vista, la ética del cuidado es una ética de la responsabilidad en la que lo esencial es la persona, su reconocimiento y el compromiso



con el/ella; partiendo de la premisa de que los seres humanos somos sujetos relacionales e interdependientes.

Esta ética se posiciona de manera confrontada a la ideología liberal, heredera del pensamiento ilustrado, en la que prima la racionalidad individual, la disociación emocional y la autosuficiencia del sujeto. Frente a esta concepción, la ética del cuidado asume la condición dependiente y vulnerable del ser humano, no solo como algo inherente a su existencia sino también como un factor potencial de empoderamiento.

Su traducción pedagógica asume la docencia entendida como una profesión con contenido ético. Noddings (2001) defiende que el éxito académico sin el afecto positivo se vacía de moralidad. Pero es que, además, en tiempos de alta adversidad, como los que estamos viviendo, habría que cuestionar si se puede alcanzar el éxito académico sin el apoyo afectivo.

La autora de referencia (Noddings, 2001), propone que el sentido auténtico de la educación es el cuidado recíproco entre quienes son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal modo que ensancha las responsabilidades del profesorado más allá de la función instructiva, introduciendo la relevancia de las relaciones interpersonales como base para establecer un vínculo de confianza y cuidado mutuo. Por eso la docencia además de ser técnicamente competente, también debe ser ética. Y esta dimensión moral la aporta el cuidado.

La educación para la ética del cuidado sostiene que la dimensión afectivo-emocional es inherente al proceso educativo, no solo desde la funcionalidad motivacional y de mejora de la convivencia, sino como elemento esencial que define a los participantes del acto educativo. Por eso Noddings (1996), reclama la necesidad de una educación que se sostenga en el equilibrio entre la razón y el corazón. Es en este punto

donde se establece un puente de relación entre la pedagogía del cuidado y la educación emocional, de tal modo que la idea del cuidarnos afectivo se constituye como eje esencial de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, la educación emocional se convierte en el medio para hacer este viaje a la escuela eutópica, ese buen lugar en el que la comunidad educativa se sienta protegida, cuidada y querida; ante una realidad sistémicamente adversa. Esto requiere un replanteamiento de la misión de la escuela como institución educativa y un nuevo enfoque de la actuación pedagógica, basado en la ética del cuidado y el desarrollo del bienestar de los individuos, en la que la educación emocional actúe como sutura que ayude a cicatrizar la herida de nuestra vulnerabilidad.

En conclusión, la ética del cuidado, desde esta perspectiva de la educación emocional, nos ofrece la oportunidad de “una escuela sentipensante, ... que se haga presente para los cuidados y el bienestar de las personas que habitan en ella, generando redes colectivas de protección sobre lo que importa...”, (Avilés, 2023, p.31), sobre lo esencial, eso que solo puede ser visto, o mejor mirado, con los ojos del corazón.

Desde una perspectiva emocreativa relacionaríamos la pedagogía del cuidado con un constructo teórico en el que venimos investigando desde hace ya tiempo: el amor educativo competente (Rodríguez, 2018). Por este nos referimos a una competencia compleja, por tanto, un “saber hacer”, que implica conectar emocionalmente con nuestro alumnado, desde una perspectiva educativa para favorecer el aprendizaje y su desarrollo personal. Es decir, supone un sentimiento transformador (el amor) asociado a una finalidad educativa (ayudar a aprender) y una puesta en práctica que garantice la consecución del objetivo (competencia).



Por tanto, este “saber hacer docente” se concreta en una serie de competencias, representadas en el siguiente gráfico, consistentes en saber: comunicarnos afectivamente, (conociendo y dejándonos conocer), conectar con lo que siente el otro, (empatizando), y comprometernos emocionalmente con los demás (estableciendo vínculos emocionales de ayuda).

Gráfico 4. Competencias del “saber hacer docente”



fuelle: elaboración propia

Lo novedoso de nuestra propuesta no estaría tanto en las competencias de comunicación afectiva o la empatía, dado que ya existe extensa bibliografía al respecto, sino en lo que hemos denominado “compromiso emocional” (Rodríguez, 2018; Kostiv, 2021).

Se trata de un constructo psicoeducativo, de reciente validación, que se encuentra relacionado con la IE, cuando es entendida como competencia emocional, y que se define empíricamente como un vínculo afectivo que establece el/la docente con su alumnado, a partir

de una serie de manifestaciones conductuales y verbales que implican afecto y preocupación hacia éste, distribuidas en cuatro dimensiones: Proactividad Amorosa, Compasión Docente, Compromiso Instruccional y Afectividad Comunicativa (Kostiv, 2021, Kostiv y Rodríguez, 2022).

Quisiéramos concluir esta reflexión en torno al cuidarnos afectivo, como valor emocreativo de síntesis entre lo emocional y lo axiológico, haciendo referencia expresa a aplicar este



urgente replanteamiento del sentido de la escuela, hacia la figura docente.

Como hemos señalado anteriormente, el amor educativo competente es una propuesta de docencia que conecta emocionalmente a los “quienes” del acto de enseñar y aprender, y que por ello lo hace no solo más humano, sino, y esto está por confirmar, más efectivo en lo relativo a la consecución de sus objetivos formativos. Pero ¿qué pasa cuando amar daña?

Nosotros mismos hemos encontrado, en una investigación realizada con docentes en activo (Chinea, 2020), lo que hemos denominado la “parte oscura” del amor educativo, en cuanto la relación entre el compromiso emocional que ejerce el profesorado y su tendencia a desarrollar trastornos emocionales. Nuestra investigación tenía como finalidad estudiar la relación que existe entre la salud mental del docente y la percepción que tiene sobre sus competencias emocionales (Chinea, 2020).

Los resultados del referido trabajo nos señalan los peligros del “amor educativo”, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. Un exceso de vínculo puede llevar al docente a un “darse afectivo” que lo vacíe emocionalmente y que, en un contexto de complejidad de la tarea de enseñar, aumente su vulnerabilidad, precipitándolo hacia el desajuste emocional.

Sin embargo, habría que advertir que establecer una relación directa entre vínculo afectivo del docente y trastorno emocional resultaría engañoso si no tuviésemos en cuenta otros factores. Dicha relación no se puede aislar de la propia competencia emocional de los docentes. Nuestros datos nos indican que cuando las competencias de comprensión y regulación emocional están ausentes, el profesorado tiende a un mayor desajuste afectivo (Chinea, 2020).

En conclusión, este estudio nos señala en la dirección de que el amor hacia al alumnado

tiene una “cara” oscura que predispone al desajuste emocional. Por tanto, no es suficiente con querer al alumnado (amor), hay que “saberlo hacer” (amor competente) para estar protegido con “anticuerpos emocionales”. Es decir, si el docente se vincula afectivamente con su alumnado sin la protección de las competencias que le ayuden a afrontar el desgaste emocional que ello provoca, podría desembocar en una mayor tendencia al desajuste afectivo.

Por eso desde hace ya algún tiempo venimos definiendo la necesidad de afrontar sistemáticamente el acompañamiento emocional al profesorado como una tarea a realizar desde la comunidad educativa porque, utilizando metafóricamente al Principito: “hay que cuidar a las lámparas porque un golpe de aire puede apagarlas”. Y si nuestros docentes se apagan, ¿de dónde va “a-prender” su llama nuestro alumnado?

Por tanto, todo se resume en una palabra reflexiva, que dirijo de manera particular al colectivo docente: CUIDÉMONOS.

Objetivos:

Objetivo general.

Realizar una reflexión sistemática y fundamentada, sobre las relaciones entre la dimensión moral, en particular los valores y el ámbito de las emociones.

Objetivos específicos:

Delimitar nuestra concepción de los valores, estableciendo las diferencias con otros constructos limítrofes teóricamente y sus cualidades definitorias.

Seleccionar, de entre el conjunto de aportaciones sobre la temática de los valores y su relación con las emociones, una serie de referentes teóricos desde los que elaborar nuestra propuesta de la Emoralidad.



Establecer relaciones entre lo moral y lo emocional, desde las que fundamentar teóricamente la hipótesis de que los valores tienen contenido valorativo por su sustrato afectivo.

Proponer la emocreatividad como un constructo puente entre lo axiológico y la dimensión emocional del ser humano.

Plantear el cuidarnos afectivo como un ejemplo de valor emocreativo a la vez que una concreción de la emoralidad en el ámbito educativo.

Conclusiones:

En conclusión, tras lo expuesto anteriormente ¿a qué llamamos Emoralidad?

En el presente trabajo hemos pretendido explorar las estrechas y, nunca mejor dicho, íntimas relaciones que entrelazan lo axiológico y el ámbito de las emociones, en la idea de que, no solo constituyen la esencia de nuestra condición de seres humanos, sino que ambas dimensiones conforman un binomio mutuamente influyente, en el que cada componente dota de contenido al otro.

Podríamos hablar de dos direcciones en esa recíproca influencia. Una de abajo-arriba, en la que la emocionalidad afecta a los valores y otra de arriba-abajo, en la que lo moral influye en lo afectivo.

La primera direccionalidad (abajo-arriba, porque va de lo subjetivo a lo trascendente o, si se quiere desde un punto de vista neuropsicológico, del sistema límbico a la corteza cerebral) nos refiere a que una cualidad esencial de los valores está asociada a lo afectivo, ya que son las emociones las que les provee de relevancia evaluativa, referencia prescriptiva, trascendencia prospectiva, posición jerárquica, versatilidad dinámica y construcción identitaria individual y social.

En este sentido, hemos detallado los fundamentos que explican por qué los valores tienen valor, desgranando tres vértices relacionales. En primer lugar, porque las emociones, en su lógica orientada a la supervivencia, son el puente que conectan la motivación y lo axiológico, de tal modo que las respuestas emocionales son instrumentos evolutivos para alcanzar incentivos (valores) que cubren carencias y que mantienen nuestro equilibrio homeostático-vital. Además, como hemos especificado anteriormente, cada emoción está asociada a una necesidad que es cubierta por un incentivo que se relaciona con un valor; con lo que se cierra el ciclo motivacional. Esto conectaría con la idea de David (2016), de los valores “verdaderamente propios”, si establecemos la triada: emoción-necesidad-valor.

Un segundo vértice relacional desde el que lo afectivo nutre de contenido subjetivo a los valores está relacionado con la función vinculante interpersonal que tienen las emociones. Somos nuestros vínculos emocionales y lo que valoramos como importante en nuestras vidas tiene que ver los lazos que nos conectan a los otros. Todas las emociones, por supuesto, en su misma definición, las sociales; pero también las básicas, tienen una vertiente adaptativa de carácter afiliativo; por tanto, este crear lazos afectivos confiere contenido y relevancia moral. Por eso, la relevancia que tiene una competencia de vinculación emocional como es la empatía, como condición necesaria para poder desarrollar sentimientos morales.

Y, por último, otro nutriente emocional de los valores tiene que ver con la evidencia científica que, como hemos indicado, para transitar en la frontera ética entre lo que está bien y lo que está mal, las emociones son compañeras “no invitadas” y, por tanto, obligadas de viaje. Porque neuropsicológicamente la moral surge en la intersección del conocimiento semántico



y episódico y las experiencias emocionales y motivacionales.

Respecto a la segunda direccionalidad (arriba-abajo) que hemos establecido de relación que va de lo moral a lo afectivo, tendríamos que recuperar la reflexión en torno a los sentimientos morales, cuyos orígenes debemos atribuir a Adam Smith. Este tipo de sentimientos de carácter social y, por tanto, secundario, son la expresión de nuestra humanidad, una vez que trascienden de la propia experiencia emocional para proyectarnos hacia la realización personal y social.

Estas experiencias emocionales adquieren su carácter axiológico porque se generan en contextos de relevancia moral e implican una valoración de las propias acciones y sus consecuencias sobre los otros y/o una evaluación del estado emocional de otra persona, esto último de manera individual o colectiva. Por tanto, están asociadas a valores que constituyen el soporte cognitivo desde el que se dota de contenido moral el sentir, pero que sinérgicamente proveen de relevancia identitaria. Es precisamente, en esta zona de intersección de intimidad esencial, donde fondearían los valores “verdaderos” (David, 2016) y, a la vez, surgirían los sentimientos también “verdaderos” (Averill, 2002). Esos que nos hacen humanos y que están vinculados a las creencias y valores fundamentales de un individuo, que construyen su identidad, manifestándose durante períodos críticos y de transición, cuando los valores y creencias fundamentales se ven alterados en momentos vitales trascendentes (entendemos nosotros) que hacen que se modifiquen o se reafirmen.

El neologismo “Emoralidad” sería el constructo teórico con el integraríamos conceptualmente el conjunto de interrelaciones que, a modo de red axiológica-emocional, entretejen el soporte identitario sobre el que construimos

nuestra humanidad y que hemos descrito conclusivamente en este apartado.

La relevancia de este constructo no solo es analítica e interpretativa, como un medio para acceder a una mejor comprensión del funcionamiento integral del ser humano; sino también tiene un sentido aplicado, ya que posee implicaciones, en lo que nosotros nos interesa, de tipo educativo; en general cuando hablamos de educación emocional y en valores, y, de forma particular, a la hora de aportar recursos desde los que abordar la formación para resiliencia ante el contexto de adversidad sistémica que nos ha tocado vivir.

Por último, para cerrar este trabajo, hacer referencia a la continuidad de este. Es nuestra intención, ofrecer resultados empíricos desde los que contrastar algunas de las hipótesis que hemos propuesto sobre la Emoralidad, validando y aplicando un instrumento (SEMORCUNA) que aisle los sentimientos morales que están asociados al cuidarnos afectivo, de modo que podamos estudiar el grado de identificación de los sujetos con ellos y cómo perciben dichos sentimientos en su contexto educativo, para así caracterizarlos como “comunidades de cuidado para el aprendizaje”.

Referencias bibliográficas:

- Aguado, R. 2014. *Es emocionante saber emocionarse*. Editorial EOS.
- Alderfer, C. P. (1969). Una prueba empírica de una nueva teoría de las necesidades humanas. *Comportamiento Organizacional y Rendimiento Humano*, 4(2), 142-175.
- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity en K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 269–299). Wiley.



- Averill, J. R. (1999). Creativity in the domain of emotion. En T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 765– 782). Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch36>
- Averill, J.R. (2002). Emotional Creativity. Toward “Spiritualizing the Passions”. In C.R. Snyder y J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 172-185). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0023>
- Avilés. J.M. 2023. Por una pedagogía de cuidados. *Revista Educação e Humanidades*, 4 (1), 7-33.
- Claxton, G. (2016). *Inteligencia corporal*. Plataforma Editorial.
- Chinea, M. (2020). *Salud mental y competencias emocionales en los docentes*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Fernando Pessoa. Santa Mª de Guía. Islas Canarias. España.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía*. Ediciones Nobel.
- Damasio, A. 2018. *El extraño orden de las cosas*. Destino.
- David, S. 2016. *Agilidad Emocional*. Sirio.
- Frankl, V. E. (1985). *El hombre en busca del sentido* (6ª ed). Herder.
- Fromm. E. 1981. *El arte de amar*. Paidós.
- Galeano, E. 2012. *Los hijos de los días*. Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women’s development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. 1985. *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. Fondo de cultura económica.
- González Torres, M. *Keys to Promote Teacher Motivation in the Face of Current Educational Challenges*. Studies on Education. 2003.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996) *Theories and Principles of Motivation*. In D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). Macmillan: New York.
- Kostiv, O. (2021). *El compromiso emocional docente: validación del constructo y estudio de sus relaciones con otras variables psicoeducativas*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna. San Cristóbal de La Laguna. Islas Canarias. España. <https://doi.org/10.25145/b.huellaecocanarias.2021>
- Kostiv, O. y Rodríguez-Hernández, A. 2022. Una aproximación al Compromiso Emocional Docente y su relación con otras variables psicoeducativas. *Escritos de Psicología– Psychological Writings*, 15(2), 171-181. <https://doi.org/10.24310/epsiescpsi.v15i2.14775>
- Malti, T. & Dys, S. P. (2015). *A developmental perspective on moral emotions*. Topoi: An International. <https://doi.org/10.1007/s11245-013-9224-5>
- Maslow, A.H. (1958). *Una Teoría Dinámica de la Motivación Humana*. En C.L. Stacey y M. De Martino (Eds.). *Comprender la Motivación Humana* (pp. 26-47). Editorial Howard Allen, Random House Group.



- Morgado, I. 2010. *Emociones e inteligencia social*. Ariel.
- Morgado, I. (2012). *Claves neurocientíficas de la enseñanza y el aprendizaje*. Ministerio de Educación.
- Morgado, I. 2017. *Emociones corrosivas*. Ariel
- Morgan, C., y Averill, J. R. (1992). *True feelings, the self, and authenticity: A psychosocial perspective*. En D. D. Franks y V. Gecas (Eds.), *Social perspectives on emotion* (Vol. 1, pp. 95– 124). JAI Press.
- Naranjo-Pereira, M.L. (2009). Motivation: Theoretical perspectives and some considerations of its importance in the Educational Environment. *Revista de Educación*, 33, pp. 153–170.
- Noddings, N. 1996. Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 435-447. <https://doi.org/10.1080/0305764960260311>
- Noddings, N. 2001. Care and coercion in school reform. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 35-43.
- Pacheco, L., Pinedo, I. y Yáñez-Canal, J. (2017). *Las emociones y la moral: una propuesta desde la psicología*. En J. Yáñez-Canal, L. M. Segovia, y J. A. Chaparro (Eds). *Desarrollo moral y emociones* (pp.19-79). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://doi.org/10.4067/s0718-92732017000100003>
- Padilla, J. y Carmona, M. 2022. *Malestamos*. Capitán Swing.
- Rodríguez, A. 2001. *Futuro y creatividad: una mirada prospectivo-social sobre la creatividad*. En: Rodríguez, A. (ed.). *Creatividad y Sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Octaedro.
- Rodríguez, A. 2014. *Gastronomía para aprender a ser feliz*. Desclée de Brower.
- Rodríguez, A. 2018. *EducaEMOción. La escuela del corazón*. Santillana.
- Rodríguez, A. 2020. *Guía Emocreativa para la Vuelta al Cole desde el Corazón*. Santillana.
- Rodríguez, A. 2022. Emocreatividad o el corazón emocional de la creatividad. *Revista Creatividad y Sociedad*, (37), 74-85.
- Rodríguez, A. (2023). *El cuerpo emocreativo: la corporalidad desde la perspectiva de la educación emocional*. En S.A. Almeida, M.A. Betancort, y J. Planella, (Coords.). *Pedagogías corporales: una mirada interdisciplinar*. Octaedro.
- Rodríguez, A. y Rodríguez R. 2023. *Entrenamiento Emocional para (jóvenes) futbolistas*. Funcafym.
- Rodríguez-Rivero, E.R.; Rodríguez Hernández, A.F.; Hernández Jorge, C.M.; Duarte-Lores, I. 2023. The Why of the Teaching Profession: Validation of a Structural Model of Teacher Motivations. *Education Sciences*, 13, 815. <https://doi.org/10.3390/educsci13080815>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Smith, A. 2004. *La teoría de los sentimientos morales*. Alianza Editorial
- Valdés, C. (25 de febrero de 2023). *Motivación*. Gestipolis. <http://www.gestipolis.com/canales5/rrhh/lamotici.html>