

**Coral López Pérez**  
**Carmen Valls Ballesteros**

# **C\*aching** **educativ\***

**Las emociones,  
al servicio  
del aprendizaje**

Prólogo de **William Halton**

biblioteca  
**INNOVACIÓN  
EDUCATIVA**



**Dirección del proyecto:** Adolfo Sillóniz

**Diseño:** Dirección de Arte Corporativa de SM

**Edición:** Sonia Cáliz

**Corrección:** Concha de la Hoz Fernández

**Gráficos e ilustraciones:** Edmundo Sanz-Gadea Goncer y Enrique Sanz-Gadea López

**© Autoras:** Coral López Pérez y Carmen Valls Ballesteros

© Ediciones SM

ISBN: 978-84-675-6110-4

Depósito legal: M-219-2013

Impreso en España / *Printed in Spain*

*Cualquier forma de reproducción, distribución,  
comunicación pública o transformación de esta obra  
solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares,  
salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO  
(Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org))  
si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

*A todos los que nos han ayudado a crecer.*



## ÍNDICE

PRÓLOGO .....	7
AGRADECIMIENTOS .....	11
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1. PONER LAS EMOCIONES A TRABAJAR .....	19
CAPÍTULO 2. EL COACHING, ¿QUÉ ES? .....	35
CAPÍTULO 3. LOS PASOS EN COACHING .....	49
CAPÍTULO 4. UN INICIO, TODO UN CURSO.....	61
CAPÍTULO 5. LA FÓRMULA MAGISTRAL.....	73
CAPÍTULO 6. EL ROL DEL DOCENTE-COACH .....	85
CAPÍTULO 7. LA ESCALERA.....	103
CAPÍTULO 8. EL MODELO ECED .....	121
CAPÍTULO 9. UN AMBIENTE POSITIVO DE APRENDIZAJE .....	131
CAPÍTULO 10. TRABAJAR LOS PROCESOS DEL COACHING GRUPAL .....	145
CAPÍTULO 11. CONFLICTOS, ¿QUÉ CONFLICTOS? .....	157
CAPÍTULO 12. TRABAJO CON LAS FAMILIAS.....	167
CAPÍTULO 13. LA DESPEDIDA .....	173
APÉNDICES .....	177
GLOSARIO .....	185
BIBLIOGRAFÍA .....	189



# Prólogo

Constituye un gran placer para mí presentar este nuevo libro sobre docencia, que tiene su origen en los cursos de consultoría organizacional impartidos en Madrid basados en el modelo Tavistock.

El libro representa la creativa iniciativa de las dos autoras al aplicar el método Tavistock de aprendizaje experiencial a una nueva área de trabajo con profesores y escuelas. Partiendo de su experiencia con niños, unida a su experiencia como *coaches* ejecutivos en el mundo organizacional, llegaron a la conclusión de que la capacidad de pensar, sentir y reflexionar es la clave de la flexibilidad y la capacidad de recuperación necesarias para sobrevivir en una época de incertidumbre y de cambios impredecibles.

El aprendizaje experiencial es, al mismo tiempo, cognitivo, emocional y reflexivo, de modo que la evolución intelectual, la sensibilización emocional y la capacidad de reflexión se desarrollan conjuntamente. El mensaje de este libro es que al trasladar los principios del aprendizaje experiencial desde el *coaching* a la docencia, podemos enseñar a los niños a desarrollar el pensamiento independiente, la sensibilización emocional y la capacidad de reflexión que les permita aprovechar su potencial en la vida adulta.

Una de las fuentes del enfoque Tavistock ha sido la obra de Melanie Klein, una psicoanalista que, en la década de 1920, fue pionera en trasladar el tratamiento de los adultos a los niños mediante la terapia de juegos. Ella pensaba que la curiosidad innata de los niños constituía un estímulo interno del aprendizaje y el desarrollo mental. Escribió sobre el peligro derivado de “inculcarles ideas preconcebidas, que se ofrecen de tal forma que el conocimiento que el niño tiene de la realidad no se atreve a combatirlos y ante las que nunca intenta ni siquiera sacar deducciones o conclusiones” y, aún más, insistió en que “aceptar tanto lo sencillo como lo fantástico solo a través de las propias sustanciaciones y deducciones... es establecer las bases para un desarrollo perfecto y desinhibido de la propia mente en cualquier dirección” (Klein, 1921<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> KLEIN, M. (1982): *Principios del análisis infantil*. Paidós Horne. Buenos Aires.

Este tipo de aprendizaje está impulsado por una curiosidad activa del niño, y el papel del adulto es animar al niño a pensar por sí mismo y a realizar sus propios descubrimientos basándose en su experiencia personal, incluso aunque vayan en contra de las ideas establecidas. Uno de los discípulos de Klein, Wilfred Bion, conceptualizó este enfoque como “aprender de la experiencia” o aprendizaje experiencial.

Tener una experiencia es una cosa, pero aprender de ella es otra. Para que se produzca el aprendizaje es necesario reflexionar sobre la experiencia. Este libro muestra cómo el papel del profesor en el método de aprendizaje experiencial es estimular la capacidad de reflexión de los niños haciéndoles preguntas clave. Las preguntas están pensadas para promover la autoconciencia del niño sobre su forma de pensar y de sentir, y sobre la manera en que estas están relacionadas con la tarea en cuestión, con los demás componentes del grupo y con el profesor. Las autoras aprovechan sus propias experiencias y experiencia como *coaches* ejecutivas en el método Tavistock para articular los principios de *coaching* y aplicarlos al papel docente.

La capacidad de pensar, sentir y la autoconciencia no son una constante, sino que pueden estar sujetas a fluctuaciones e incluso desaparecer en determinadas situaciones. Utilizando diversas disciplinas, los consultores Tavistock han explorado muchas de las influencias que las activan y las desactivan. Han estudiado la forma en que la personalidad y el entorno familiar pueden facilitar o dificultar esta capacidad.

La obra de Wilfred Bion sobre los grupos y la obra de Kurt Lewin<sup>2</sup> sobre las dinámicas entre grupos muestran la forma en que los grupos y los equipos pueden inhibir el pensamiento independiente exigiendo conformidad o, por el contrario, posibilitarlo ofreciendo múltiples perspectivas. El pensamiento sistémico muestra la forma en que los roles organizativos, la jerarquía, la autoridad y los estilos de liderazgo pueden crear una dinámica cultural que, o bien los suprimen, o bien los fomentan. Las propias organizaciones forman parte de sistemas políticos y sociales más amplios que pueden apoyar o inhibir la libertad de pensamiento y la iniciativa personal.

Todas estas perspectivas, el enfoque psicodinámico, las dinámicas de grupo y el pensamiento sistémico están incorporadas en el modelo Tavistock de *coaching* y consultoría organizacional. El principio central es ayudar a los clientes a entender las influencias que tienen un impacto sobre ellos en sus respectivas situaciones para ayudarles a desarrollar su pensamiento, sentimiento y reflexión personales.

Con este método, podemos ayudar a los clientes a resolver sus cuestiones personales a partir de su propia experiencia. Aprovechando este enfoque, las autoras han utilizado las tres perspectivas: el enfoque psicodinámico, la dinámica de grupo y el pensamiento sistémico, para demostrar cómo el aprendizaje experiencial puede desarrollarse y prosperar en el ámbito escolar.

Este original y reflexivo libro constituye una expresión de la propia experiencia

---

<sup>2</sup> KURT LEWIN. 1890-1947. Psicólogo americano al que se conoce como el fundador de la psicología social. Se interesó en la investigación de la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales. Ideó y desarrolló los conceptos de aprendizaje experiencial, dinámicas grupales e investigación-acción.



profesional de las autoras, basada en una exposición clara y profunda de su marco teórico y es, al mismo tiempo, una guía práctica para los profesores que desean encontrar una nueva forma de ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades mentales en “todos los sentidos”.

**William Halton**

Consultor organizacional,  
especializado en trabajo de mediación,  
programas de desarrollo personal  
y dinámicas de grupo.



# Agradecimientos

Gracias a Víctor R., a Constantino F., a Luis V., a Antonio M., mis mejores profesores. Me devolvieron el gusto por aprender.

Gracias a los consultores del *Tavistock Consultancy Service*, por todo lo aprendido junto a ellos sobre grupos y organizaciones. Especialmente a William Halton, por su generosidad inmensa.

Gracias de corazón a Pilar Balletero, por todas sus enseñanzas.

**Coral López**

Gracias a todos los que potenciaron en mí la curiosidad, las ganas de aprender y de buscar más allá. Gracias a los que me acompañan en este camino de seguir creciendo.

Gracias a Rosa, a quien admiro y agradezco su pasión por aprender, crear y conectar con sus alumnos.

**Carmen Valls**

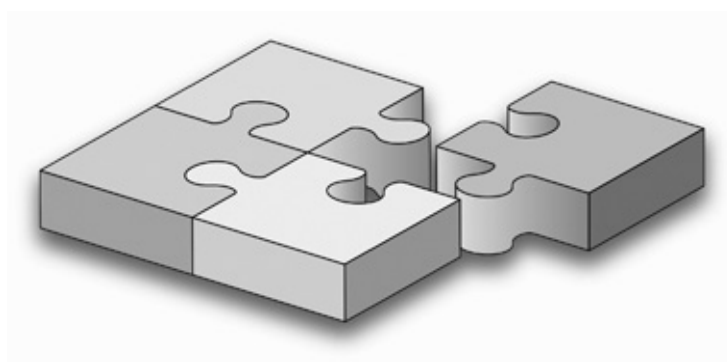
Gracias a La Salle IGS Madrid, que nos ha brindado muchas oportunidades para hacer llegar el *coaching* a muchas organizaciones, a los profesores de Gredos San Diego, a los profesionales de FEAPS, a Irene de FERE, y a todos los profesores que han participado en nuestros seminarios y proyectos de *coaching* educativo, porque juntos hemos crecido y aprendido.

Gracias a Edmundo y a Quique por su gran ayuda en la confección de este libro.

**Coral López y Carmen Valls**



# Introducción



Dentro de un contexto social de importantes transformaciones, el modelo educativo también está empezando a apostar por el cambio para dar respuesta a las nuevas demandas y necesidades sociales.

Comienzan a abrirse interesantes foros que están revisando la tarea docente y abordando un cambio de paradigma en la educación, buscando la manera de adaptarla a las demandas del futuro. La mayoría de estos foros señalan la incertidumbre como uno de los elementos diferenciadores de los nuevos tiempos.

Esta situación configura un importante desafío: la necesidad de formar a las nuevas generaciones en competencias emocionales que las capaciten para saber gestionar la incertidumbre y desarrollar la suficiente flexibilidad para ser capaces de adaptarse a las situaciones de cambio. El reto es formar alumnos, que además de excelentes conocimientos, tengan buenas habilidades emocionales y de trabajo en equipo, que sepan comunicarse y que desarrollen un pensamiento crítico y creativo.

Para ello se hace necesario que, junto a los contenidos académicos, el centro educativo se transforme en un espacio que sepa hacer sitio a los procesos emocionales que tradicionalmente se dejaron de lado. Y así ofrecer una formación integral, que preste atención tanto a la dimensión cognitiva como a la dimensión emocional y relacional, y que posibilite el desarrollo de las diferentes inteligencias de los seres humanos.

Muchos años de experiencia y dedicación a la consultoría de relaciones humanas dentro de diversas organizaciones nos han animado, en los últimos años, a adentrarnos en el entorno educativo, para trabajar con directores de centros y directores pedagógicos, en unas ocasiones, y con coordinadores, tutores, docentes, educadores y orientadores, en otras, acompañándolos en procesos de formación y de *coaching* para generar innovación en sus equipos y en sus aulas.

Desde ahí estamos introduciendo un modelo propio de *coaching* educativo en centros públicos, concertados y privados como un instrumento que ayuda a crear equipo en el claustro de profesores y amplía y profundiza el rol del docente en el aula. Estamos contribuyendo a dirigir su atención tanto hacia los aspectos cognitivos del aprendizaje como hacia los emocionales, para desarrollar nuevas habilidades, capacidades creativas y de liderazgo en los alumnos, a partir de la generación en el aula de las condiciones grupales y emocionales que lo hacen posible.

Este libro surge a partir de las experiencias compartidas y de los contenidos abordados en los cursos de *coaching* educativo y procesos de *coaching* que facilitamos desde hace algún tiempo en centros educativos. Intenta ser una ventana que ayude a abrir la educación al apasionante mundo de las emociones, para que el desarrollo del autoconocimiento y del conocimiento de los demás mejore el desempeño de los equipos y transforme el aula en un lugar que sepa poner las emociones a trabajar para mejorar el aprendizaje, recuperando la ilusión y la alegría de aprender.

El modelo de *coaching* educativo que proponemos en este libro aporta un enfoque diferente e innovador, centrado en las emociones, que presta especial atención a cómo es el vínculo que se establece entre el docente y sus alumnos, partiendo de la idea de que entre los diferentes roles que el docente desempeña en el aula hay uno que ha sido hasta ahora poco explorado: su rol de líder que dirige al grupo de clase, y que abarca dos importantes funciones. Por un lado, generar una estructura que favorezca el aprendizaje; por otro lado, facilitar los procesos emocionales y grupales que lo posibiliten.

Si pudiéramos preguntarte y escuchar, lector, cuál ha sido tu mejor y peor experiencia cuando fuiste alumno, sin duda nos hablarías de algún momento muy emocional: un profesor que te entendió, que te ayudó, que te animó, que te contagió su entusiasmo; o un profesor que fue injusto, que te ridiculizó, que te metió miedo. Es casi seguro que no nos hablarías de tus notas, pero sí de tu relación con profesores y compañeros.

Las personas que nos dedicamos al *coaching* nos caracterizamos por nuestra incesante curiosidad y nuestra afición a abrir espacios para pensar. Si te tuviéramos delante, te preguntaríamos: ¿cómo te has acercado a este libro?, ¿cuál es la historia que traes para contar?, ¿cómo has llegado hasta aquí?, ¿cómo nos has encontrado?, ¿qué necesidades y expectativas te han hecho abrir el libro y comenzar a leer?

Al abrir estas páginas vas a encontrar una propuesta muy diferente a la que tradicionalmente se ha relacionado con la docencia: un profesor que aprende a “no saber”, a “no evaluar”, a “no reaccionar”, a “no resolver”,... ¿es esto posible?, ¿para qué queremos un profesorado así?

Escribimos este libro en respuesta a las necesidades que hemos escuchado a nuestro alrededor. En nuestro trabajo como *coaches* con equipos directivos y personal docente de centros educativos e instituciones educativas en general, hemos podido escuchar muchas de las necesidades que nos han motivado a escribirlo. Como madres, nos motiva provocar un cambio en la forma en que ayudamos a nuestros hijos a crecer. Hemos comprobado que el *coaching* le va como anillo al dedo a la educación.

Casi de forma unánime se percibe la sensación de que “hay que cambiar”, de que “esto podría funcionar mejor”. Es como una sensación de que algo no encaja: lo que hace-

mos en los centros educativos no siempre encaja con lo que realmente hará crecer a niños y jóvenes.

Somos hijos de generaciones en las que el éxito académico ha sido la medida del éxito desde la infancia hasta la juventud y que con gran sorpresa hemos observado que ese éxito académico no era garantía de éxito en el ámbito profesional o personal. Cuántos profesionales se encuentran atascados, perdidos, no por falta de conocimientos técnicos, sino por no dominar otras habilidades necesarias para gestionar los conflictos y los cambios.

Nos encontramos con escuelas que siguen reproduciendo generación tras generación, los mismos esquemas de hace 200 años. No es de extrañar que los niños de hoy estén en muchos casos desconectados de su propio aprendizaje en las aulas... pero tampoco es de extrañar si los profesores y directores no han aprendido a cambiar esos esquemas y siguen reproduciendo lo que conocemos.

El sistema educativo contribuye en muchos sentidos a que los alumnos vayan perdiendo capacidades creativas a lo largo de la vida escolar. Llenamos la cabeza de los alumnos de contenidos para el futuro, curso tras curso, olvidándonos del presente, del desarrollo de capacidades y estrategias que necesitan en su vida diaria. La relación jerárquica tradicional con el profesor se olvida de la importancia de estimular las relaciones horizontales en la clase. Al hacerlo sitúa a los alumnos en un rol de dependencia respecto al docente, cuando este tipo de relación grupal puede generar aburrimiento y desmotivación.

Sabemos que los grupos, para ser eficaces, requieren de líderes que sepan colocar a todos sus miembros en un rol activo para cooperar, delegando en ellos funciones y dejándoles asumir protagonismo.

Si permitimos a los estudiantes asumir este rol más activo en su educación les estaremos ayudando a establecer un aprendizaje para toda la vida, poniendo las condiciones para que aprendan a pensar por sí mismos, a discrepar, a diferenciarse del grupo a la vez que a tolerar y respetar a los otros. Enseñándoles a desarrollar liderazgo, a asumir un rol más activo en los grupos y a buscar soluciones ingeniosas a los desafíos.

Para introducir este cambio es preciso primero que los profesores sientan la necesidad de revisar y trabajar su propia inteligencia emocional, su empatía, su capacidad de escucha, su autoconocimiento, su habilidad para conocer a los demás y sus propias posibilidades de liderazgo.

Sabemos que a los seres humanos los cambios nos atraen pero también nos incomodan. Nos gusta movernos en zonas de certidumbre y confort porque nos generan seguridad. Sabemos que el cambio del que estamos hablando genera grandes interrogantes y, sobre todo, despierta temor a “no saber”. Todo cambio despierta ilusión y provoca resistencias.

Ante la propuesta que hacemos de integrar lo emocional y relacional con lo cognitivo, los profesores nos dicen: “pero es que yo mismo no estoy preparado. No sé bien qué hacer con ello. Yo no me he formado en esa parte emocional, así que para hacerlo mal, sigo tapándola, como hicieron mis mayores”.

Ante la propuesta de no ser el referente de conocimiento en el aula, surge el miedo a perder el control y la autoridad. Luego descubren que no es tan complicado.

Solo se trata de darse permiso para abandonar el centro del aula y ceder protagonismo a los alumnos. El *coaching* educativo surge como una herramienta que acompaña a los

docentes y genera un espacio seguro desde el que se animan a explorar territorios valiosos no conocidos de su actividad.

Hemos escrito esta obra porque desde el *coaching* vemos con gran esperanza que este cambio puede darse. No es fácil, no es rápido, pero es apasionante y os aseguramos que merece la pena. Además, nuestra experiencia nos dice que es alcanzable. Comprobamos que ya está dando sus primeros frutos.

Queremos desde estas páginas compartir una visión, un sueño, una esperanza: la de generar un cambio en la sociedad a través de niños y jóvenes para que desarrollen todo su potencial, tanto cognitivo como emocional, para que desplieguen, a través de la educación, todos sus talentos, todas sus inteligencias.

Lo dirigimos sobre todo a personas ligadas a la función docente, porque la sociedad ha delegado en ellas una función de gran responsabilidad y no siempre las ha preparado para ello.

Tenemos que admitir que cuando escribíamos este libro tuvimos la tentación de “guardarnos cosas, de quedarnos algo para nosotras”. Pero finalmente decidimos compartir toda nuestra experiencia y visión del *coaching* y el cambio que genera en los procesos de aprendizaje.

Los valores e ideas que dan forma al trabajo que desarrollamos y que han inspirado este libro han sido:

- **Aprender desde la experiencia**, porque sabemos que es el aprendizaje más poderoso cuando se trata de introducir nuevos comportamientos dentro de las organizaciones educativas.
- **Trabajar el aquí y el ahora**, porque el conocimiento aquí y ahora es una fuente muy importante de información en los procesos de aprendizaje.
- **Aplicar el trabajo cooperativo**, porque desarrollar verdadero trabajo en equipo transforma los resultados y genera crecimiento tanto en los equipos docentes como en el aula.
- **Trabajar la dimensión emocional**, porque comprender los procesos emocionales que subyacen en los equipos reaviva la motivación y genera creatividad.
- **Ser genuino**, porque trae más autenticidad al rol profesional y docente, y potencia el desarrollo de una identidad más auténtica en los alumnos.
- **Desarrollar la pasión por el aprendizaje**, porque disfrutamos con nuestro trabajo, nos emocionamos cuando vemos a los equipos y a las personas crecer, sentimos pasión por lo que hacemos.

El Capítulo 1 recoge una visión de la relación existente entre la vida emocional y el aprendizaje. Presenta el modelo de pensamiento del que partimos para abordar la comprensión y el trabajo con las emociones.

El Capítulo 2 responde a la necesidad de aclarar conceptos acerca del *coaching*, y muestra nuestra visión del *coaching* educativo.

El Capítulo 3 presenta un proceso de *coaching* fase a fase, que define nuestra forma de entender el aprendizaje.

El Capítulo 4 habla de una etapa clave en el funcionamiento del aula, que son los inicios. Ofrece estrategias que ayudan al grupo en su conjunto y a cada alumno en particular



a atravesar el límite del inicio del curso, y preparan el terreno para constituir un grupo cohesionado y comprometido con el aprendizaje. Aborda aspectos como los siguientes: cómo trabajar las reglas, la visión, los valores, las metas individuales y las grupales.

En el Capítulo 5 abordamos cómo crear una estructura que genere grupos de trabajo centrados en la tarea dentro del aula, pasando el docente a ocupar un segundo plano desde el que permitir que los alumnos asuman un rol más activo en su aprendizaje. Y cómo facilitar los procesos emocionales y grupales que apoyan el aprendizaje, a través de la incorporación de nuevas actitudes y de la dedicación de espacios en el aula para trabajar las emociones.

En el Capítulo 6 hablamos de ese cambio desde dentro por parte del docente. Presentamos a un docente, inspirado en las habilidades del *coach*, con un rol diferente al que estamos acostumbrados a ver.

En el Capítulo 7 proponemos una escalera de entrenamiento que paso a paso irá generando el cambio de rol del docente al de docente-*coach*.

En el Capítulo 8 explicamos el modelo eCEd. Las claves del *coaching* grupal han inspirado un modelo de aplicación en el aula. Proponemos un modelo de aprendizaje experiencial, cooperativo, emocional y dinámico, que sitúa al alumno en un lugar activo, conectado y motivado por su propio aprendizaje.

En el Capítulo 9 abordamos cómo generar un ambiente positivo para el aprendizaje a través de la respuesta a las cuatro preguntas básicas que propone Robert Marzano. Las desarrollamos integrándolas en nuestro modelo de *coaching* educativo y ofrecemos cuestionarios propios para que los docentes los trabajen en una metodología de trabajo por pares.

En el Capítulo 10 damos una perspectiva de cómo el *coaching* grupal configura la forma en que un profesor puede convertirse en facilitador del crecimiento de un grupo como tal, así como del crecimiento de cada uno de sus individuos. Ponemos el foco en la importancia del aprendizaje experiencial, basado en la propia experiencia.

En el Capítulo 11 ofrecemos una manera diferente de abordar los conflictos a través de una metodología propia del *coaching* de equipos, con un formato de presentación de casos en el aula, incorporando una metodología sistémica de trabajo.

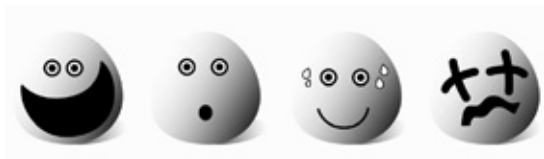
En el Capítulo 12 ofrecemos una herramienta del *coaching* para trabajar con los padres de alumnos desde las entrevistas en las tutorías. Abordamos también cómo gestionar la relación y las entrevistas con padres difíciles.

En el Capítulo 13 abordamos la despedida. En el *coaching* los inicios son importantes, pero los cierres también. Cada vez que se finaliza un proceso de *coaching*, dedicamos atención y cuidado al cierre.



# Capítulo 1

## Poner las emociones a trabajar



Las emociones desempeñan un papel fundamental en nuestras vidas porque nuestro pensamiento está íntimamente ligado a nuestra vida emocional. He trabajado con multitud de niños que tenían problemas de fracaso escolar. En la mayoría de los casos las dificultades que estaban generando el problema eran de orden emocional. Dificultades que, cuando fueron comprendidas y resueltas por las familias, desaparecieron.

También es verdad que algunas de esas familias expresaban el deseo de que su hijo cambiara, sin que la familia estuviera dispuesta a hacer el esfuerzo de cambiar ella en nada. El resultado fue que la mayoría de los niños de esas familias no pudieron resolver del todo sus dificultades.

Los niños están fuertemente influidos por el contexto en el que viven. De la misma manera que por el contexto escolar. La emoción y el aprendizaje van íntimamente ligados porque la emoción está en el centro mismo del aprendizaje. Tradicionalmente son aspectos que se han separado, pero emoción y pensamiento van siempre agarrados de la mano.

A partir del momento en que nacemos, la manera en que se va conformando nuestro pensamiento está profundamente relacionada con las emociones que experimentamos, desde los primeros momentos, en relación con los adultos que se hacen cargo de nosotros.

Cuando nacemos, al principio están las sensaciones y las emociones, y a partir de ellas se va configurando nuestro aparato de pensar (Bion). Las respuestas emocionales del bebé surgen a partir de la calidad del vínculo emocional que se establece entre él y los padres. Primero son las sensaciones y las emociones. Luego viene el pensamiento.



Gráfico 1.1 - De la sensación al pensamiento.

Wilfred Bion nos ayudó a comprender cómo el pensamiento se va desarrollando a partir de las **sensaciones** que experimentamos, en primer lugar, y de las emociones a continuación.

Los bebés nacen sin un pensamiento establecido y van empezando a organizar rudimentariamente su mente a partir de los pares opuestos de sensaciones que van experimentando: frío-calor, blando-duro, cómodo-incómodo, etc. De esta manera van organizando la percepción del mundo en vivencias placenteras frente a vivencias que les generan tensión, incomodidad o dolor.

Luego hay una **estructura** que va incidiendo en cómo se va organizando este pensamiento del niño. Esta estructura la proporcionan los padres que cuidan del niño. Estos padres, si se trata de unos padres lo suficientemente buenos (Winnicott), tienen la capacidad de dar significado, comprender, descifrar y dar respuesta a las necesidades emocionales de su hijo.

Esto ofrece un espacio de seguridad, imprescindible para el crecimiento del niño, que se va estructurando de la siguiente manera:

El bebé experimenta tensión por la presencia de determinadas necesidades, que comunica sin palabras, y la exporta hacia fuera, hacia los padres que le cuidan. Los padres comprenden, recogen y calman esas necesidades. Se establece una comunicación beneficiosa que devuelve al niño la sensación de sentirse contenido, comprendido.

Los padres metabolizan la tensión emocional que el niño les exporta y le devuelven una sensación de seguridad que le informa de que tiene un espacio en la mente de sus padres, que se ocupan, que le entienden. Le devuelven la experiencia de que esas emociones incómodas son manejables, son digeribles. Así es como se va estableciendo un vínculo esencial de confianza con el mundo.

En la medida en que este proceso se va repitiendo  $n$  veces a lo largo de la infancia, se va asentando una estructura fundamental que permite que el niño experimente seguridad, que más adelante se transformará en autoestima, y que es la base que después estimula la pasión por descubrir y adentrarse en el mundo, sin miedo a soltarse de la mano segura de los padres.

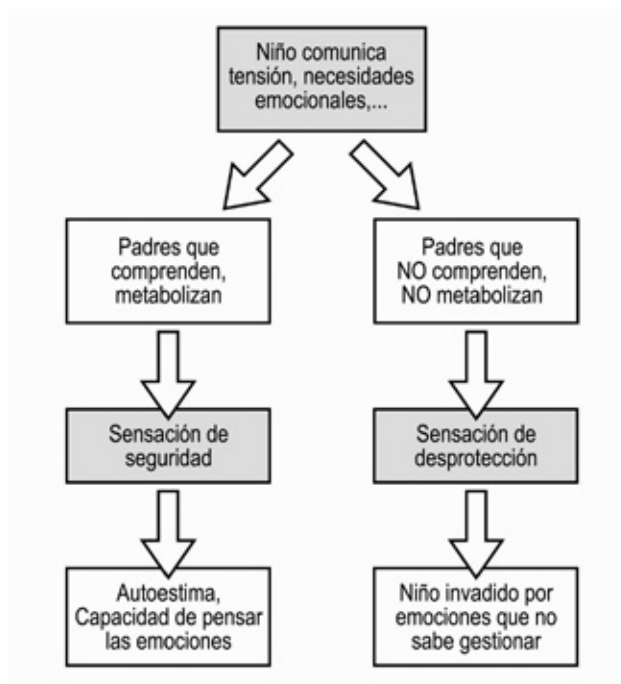
Esta estructura que al inicio es externa –la ponen los padres– a través de los diferentes procesos de identificación que están en la base del crecimiento emocional, se va *interiorizando*, se va colocando dentro. De tal manera que el niño va incorporando la función de contención que originariamente ofrecen los padres, desarrollando la capacidad para calmarse por sí mismo, para tolerar la espera y superar la frustración, desarrollando capacidades que le permiten quedarse tranquilo y desarrollar su propia capacidad de pensar.

A partir de aquí tenemos entonces un niño que crece a partir de la experiencia de sentir, que tiene un espacio en un grupo familiar, el suyo, en el que se siente tenido en cuenta y comprendido.

Pongámonos ahora en el caso de un niño que experimenta tensión por la existencia de diferentes necesidades, que comunica esa tensión, pero que al otro lado se encuentra con unos adultos que no saben entender ni metabolizar la tensión que su hijo les está comunicando, lo que hace que al niño le llegue de vuelta una sensación de no comprensión, de no contención de sus necesidades ni de sus emociones.

Esa no respuesta provoca que se incremente la tensión que el niño está experimentando y que se intensifique el mecanismo de exportarla hacia fuera en forma de llanto o de rabia. Pero ahora la respuesta que el niño recibe es “no hay quien reciba tu susto, quien recoja la tensión que te invade”.

En la medida en que se repite esta dinámica a lo largo del crecimiento se va consolidando un vínculo de no respuesta, de no comprensión, que hace que el niño quede abrumado por emociones que él solo no puede gestionar, instaurándose así en él una vivencia de vulnerabilidad y desprotección. Esta vivencia no le permitirá la tan necesaria sensación de autoestima –que todos necesitamos para hacernos un sitio y sentirnos seguros en los grupos de los que formamos parte en el mundo– y desde la que poder crecer emocionalmente.



**Gráfico 1.2** - Seguridad y desprotección.

El resultado será que este niño tendrá que recurrir a determinados mecanismos psicológicos de defensa, a través de los cuales escindir estas emociones de vulnerabilidad y ansiedad que su entorno familiar no supo metabolizar en su momento.

Su capacidad para tolerar la frustración, así como su capacidad para esperar se van a encontrar entonces con dificultades. De la misma manera, ese niño tendrá que invertir buena parte de su capacidad emocional en construir una coraza que le proteja de esa vivencia de vulnerabilidad y le permita sentirse a salvo. Esto lo hará enterrando en lo más hondo de su psique su identidad más auténtica y su potencial afectivo, como una defensa contra las emociones de dolor, teniendo que recurrir a mecanismos de desconexión emocional.

Emoción y aprendizaje van indisolublemente unidos desde el principio. Tanto es así, que hay dos capacidades emocionales que son las que van a determinar la manera en la que aprendemos en nuestros primeros años.

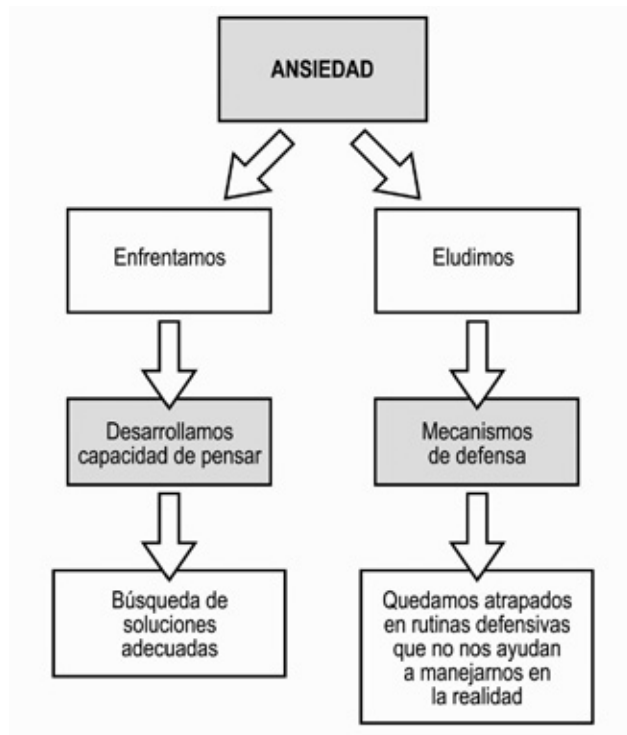


Gráfico 1.3 - Mecanismos de defensa.

## 1. La capacidad de saber esperar

Nuestra capacidad de crecer emocionalmente depende de esta importante capacidad. Nacemos instalados en la urgencia. Debido a la tremenda vulnerabilidad con la que venimos al mundo los bebés humanos, no podemos esperar. Reclamamos toda atención con auténtica desesperación y esto es debido a que, al principio, no existe ningún espacio entre el estímulo que genera el malestar y la respuesta que emite el bebé.

Muchos niños tienen dificultades para aprender en el centro educativo porque no encuentran la manera de liberarse de esa “parte bebé” que no soporta esperar. Aprender es un proceso a través del cual se van incorporando conocimientos poco a poco.

Si no he aprendido a esperar, me voy a encontrar con dificultades para aprender. Es como el recién nacido, al que si le hacen esperar más de la cuenta, llorará con desesperación porque le ha llegado su momento de comer, lo que le hará entrar en un estado de tensión en el cual será imposible ya alimentarlo en un buen rato.

A muchos niños les sucede algo parecido con su “alimento” escolar. En el momento en que tienen que esperar para poder comprender algo nuevo –si no es al instante, si no es

ya, si no es “lo veo y lo capto inmediatamente” – se desinteresan y ya les cuesta poder incorporarlo.

Es un claro y frecuente ejemplo de cómo la emoción puede interceder –en este caso negativamente– en el aprendizaje. Es importante ayudar a los niños, desde el aula, a reconocer e identificar ese pequeño saboteador interno, facilitándoles instrumentos para pensar y cambiar ese estado.

Como nos explica la Teoría de la Gestación Extrauterina, si las circunstancias evolutivas hubieran sido diferentes, probablemente habríamos seguido nueve meses más dentro del útero de nuestra madre, instalados cómodamente dentro de ese espacio en el que no hay que esperar; en el que no hay sensaciones incómodas de necesidad porque las necesidades se satisfacen de forma automática a través del suministro continuo del cordón umbilical; en donde la temperatura es la perfecta; en donde no hay dolor, ni incomodidad, ni ruidos que nos perturben.

El problema es que nacemos, somos expulsados al mundo, demasiado pronto. A diferencia del resto de los mamíferos, nosotros nacemos sin ninguna autonomía, nuestras capacidades motoras son las más limitadas de todos los mamíferos en esa etapa temprana.

El cambio hacia la bipedestación permitió que nuestras manos quedaran liberadas y gastáramos entonces menos energía con esta nueva forma de caminar.

El cerebro recogió la energía que sobraba y eso hizo que aumentara de tamaño y, por tanto, que nuestra cabeza se agrandara. Esa transformación introdujo la necesidad de dar a luz cuando la cabeza del niño todavía era pequeña para que pudiera atravesar el canal del parto.

Esta teoría nos explica que nuestro cerebro termina de madurar fuera del cuerpo de la madre.

Si echamos un vistazo al desarrollo evolutivo de los seres humanos, encontramos que el proceso *mediante el cual se recubren de mielina* los axones de las neuronas –proceso necesario para que se produzcan las conexiones nerviosas entre las mismas– no se completa hasta transcurrido más de un año de nuestro nacimiento, cuando finalmente podemos echar a andar. Nacemos sin control voluntario sobre nuestro movimiento.

Pero, poco a poco, desde la cabeza hacia los pies, este se va completando. Con un mes ya podemos dominar nuestro cuello, mantenerlo erguido y controlar por tanto el movimiento de nuestra cabeza; con 6 ya controlamos nuestra espalda, y con ello la capacidad para mantenerla erguida al estar sentados; con 9, nuestras piernas... ¡podemos sostenernos de pie sobre ellas!; y con 12 llega el gran logro: ¡podemos caminar!

Evidentemente es por esto por lo que nacemos en un estado de extrema dependencia y vulnerabilidad. Pero también la razón por la que disponemos de un tiempo primordial para desarrollar nuestras emociones, nuestra capacidad para establecer vínculos profundos con los otros y desarrollar la estructura mental que permitirá asentar los aprendizajes.

Creer significa resolver esa dependencia y ganar la autonomía que no conocemos al nacer.

Al crecer desarrollamos la capacidad de esperar, de introducir un espacio entre la emergencia de una necesidad y la satisfacción de la misma. Ese es el espacio en donde se desarrolla el pensamiento.

Hay un momento mágico en los primeros momentos de nuestra vida, en el que un bebé irritado que llora desesperado por el hambre o la incomodidad es capaz de imaginar a la madre y calmarse, antes de que ella misma lo calme. Aquí aparece por primera vez la capacidad simbólica, aparece el pensamiento: en ausencia de la madre, el bebé puede evocar su imagen.

En ese espacio intermedio, que se va agrandando entre el estímulo y la respuesta, es en donde va surgiendo a lo largo del desarrollo la libertad de elegir qué respuesta es la que uno quiere dar. Al hacerlo nos liberamos de los automatismos que dirigen en muchas ocasiones nuestras conductas.

Cuando ampliamos el conocimiento y el control que tenemos sobre ese espacio de respuesta, desarrollamos nuestra autoconciencia y, con ella, el ejercicio pleno de nuestra responsabilidad.

## 2. La capacidad para tolerar la frustración

Es la capacidad para persistir cuando los aprendizajes cuestan, la capacidad para volver a intentar algo una y otra vez hasta conseguirlo. Si nuestro umbral aquí es alto, tenemos un importante aliado para nuestro aprendizaje.

Por el contrario, cuando nuestra tolerancia a la frustración es baja, nos llenamos de rabia y la consecuencia es que abandonamos en lugar de seguir intentando aprender. La capacidad de tolerar la frustración va ligada a la capacidad de saber esperar. Llevamos dentro una parte de nosotros mismos, ese pequeño saboteador interno al que antes hacíamos referencia, que quiere las cosas al instante y tolera mal el “no saber” y el esfuerzo que implica el aprendizaje. Esa parte de nosotros se frustra rápidamente y experimenta rabia. El resultado es que rechaza aprender porque conecta con el dolor, con la percepción de que las cosas cuestan esfuerzo.

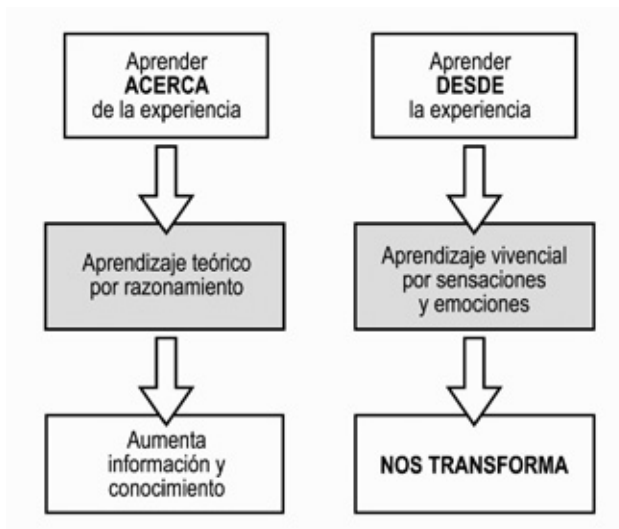


Gráfico 1.4 - Aprendizaje experiencial.



## La emoción marca el aprendizaje

Nuestro trabajo está muy influido por la idea de Wilfred Bion en la que propone **dos formas de aprender en función de cuál sea nuestro nivel de implicación sensorial y emocional**.

### • Aprender acerca de la experiencia

El primer tipo de aprendizaje, aprender acerca de la experiencia, es aprender intelectualmente, sin participación de la emoción. Leemos un libro, asistimos a una clase teórica, acudimos a una conferencia. Todas ellas son experiencias en las que un experto nos introduce en un tema, nos explica, comparte con nosotros sus conocimientos.

Nuestra emoción está implicada en un porcentaje muy pequeño. Puede gustarnos lo que escuchamos, puede incluso entusiasmarnos, pero no estamos experimentando en nosotros mismos aquello que nos cuentan. Estamos simplemente recibiendo información.

### • Aprender desde la experiencia

La otra forma de aprender es aprender desde la experiencia, que es un aprendizaje que no es teórico sino vivencial, en el que están comprometidas nuestras sensaciones y nuestras emociones.

En el aprendizaje desde la experiencia nos implicamos emocionalmente. Va acompañado de una vivencia auténtica de transformación. Implica sumergirnos en una experiencia emocional de la que salimos incorporando un nuevo aprendizaje, por haberlo experimentado. No entra por nuestro intelecto, entra por nuestras sensaciones y nuestra forma de sentir. Luego, en segundo lugar, lo revisamos, lo analizamos y lo conceptualizamos. Lo racional es lo último en intervenir.

Es una forma de aprendizaje que requiere sumergirse dentro de un proceso, vivirlo, para salir luego fuera de él y reflexionar a partir del *feedback* que otros nos dan acerca de nuestra manera de desenvolvernos y manejarnos. A partir de ahí es desde donde se genera el aprendizaje, que es definitivo.

Viene a mi memoria en este punto una anécdota que se cuenta sobre la madre Teresa de Calcuta. Alguien propuso a la madre Teresa acompañarla en un vuelo que estaba a punto de realizar para tener la oportunidad de hablar con ella, durante el viaje, sobre su idea de la solidaridad. Ella le aconsejó a esa persona que el dinero que iba a invertir en el billete lo donara a alguna fundación de ayuda a necesitados. Sin duda, le dijo, era como más iba a comprender sobre la solidaridad, mucho más que con miles de palabras que ella pudiera utilizar para explicárselo.

Todos hemos pasado por la experiencia de haber realizado cursos interesantes, entretenidos, en los que pudimos haber disfrutado y descubierto contenidos nuevos, pero de los que, pasado un tiempo, queda muy poco rastro en nuestra forma de actuar. Terminados esos cursos colocamos la carpeta correspondiente en un lugar de la estantería, en donde permanecerá cerrada durante años. Solamente las experiencias formativas que nos ense-

ñan a partir de hacernos vivir procesos y de revisar después nuestro comportamiento dentro de esos procesos, son las que permanecen vivas y pasan a integrar nuestra forma de pensar.

El aprendizaje en el centro educativo, la mayoría de las veces suele ser un aprendizaje acerca de determinados contenidos. Es un aprendizaje teórico, del que poco queda transcurrido un tiempo.

Mucho del aprendizaje realizado en el aula responde a una modalidad de *aprendizaje adhesivo* (Meltzer): los conceptos se pegan a la superficie de nuestra mente sin penetrar en su espacio interior. Este tipo de aprendizaje es efímero y superficial. El sistema escolar, con su método de exámenes y calificaciones, refuerza ese tipo de aprendizaje. Es desmoralizador ver cómo algunos chicos y chicas engullen bulímicamente los contenidos pocos días antes del examen para vomitarlos literalmente el día de la prueba. Pasados tres días queda poco de lo aprendido.

Los niños traen al nacer una curiosidad inmensa y un deseo sin límite por aprender, por comprender, por explorar el mundo. Aprender va acompañado de sensaciones y emociones muy intensas para ellos. Diferentes autores, entre ellos Bion, lo incluyen como un instinto más en la relación de instintos con los que nacemos.

Cuando son bebés, establecen su relación con el mundo de una manera muy sensorial desde la que intentan aprehender, incorporar la máxima información sobre las cosas, al chuparlas, morderlas, agitarlas. Es la etapa en la que se llevan todo a la boca para explorarlo. Pareciera que quisieran comérselo. De hecho, no es casualidad que “saber” y “sabor” sean dos palabras que comparten un mismo origen.

Pero un gran porcentaje de los niños pierde esa pasión por aprender según va creciendo y dejando cursos atrás. Son muchos los que establecen una clara identificación entre aprendizaje y aburrimiento. El centro educativo puede estar contribuyendo a ese proceso al descuidar el componente emocional del aprendizaje –la capacidad de los niños de disfrutar con lo que aprenden– para poner el acento en la nota obtenida. Esto hace que el niño se vaya desconectando emocionalmente de sus ganas de aprender.

Sin embargo, es fácil corregir esa tendencia, pues basta con deshacer la disociación razón-emoción que ha dirigido la vida escolar desde sus inicios y volver a colocar la emoción en el centro mismo del aprendizaje, ya que todos los niños la tienen antes de comenzar la educación reglada, cuando aprender es estimulante en sí mismo porque proporciona alegría y sensación de triunfo.

La emoción es el pegamento que une la atención al contenido. El aprendizaje se fija cuando consigue despertar nuestro interés, cuando llama nuestra atención. Cuando la emoción está presente, nos implicamos, nos involucramos, y esto incide positivamente sobre la memoria y el recuerdo.

Robert Marzano lo resume muy claramente cuando nos explica cuáles son las 4 preguntas que alguien que está aprendiendo se formula consciente o inconscientemente, y cuya respuesta tiene que ser necesariamente afirmativa para que se produzca aprendizaje: ¿cómo me siento?, ¿me interesa?, ¿es importante?, ¿puedo hacerlo yo?

Nuestra capacidad para aprender está profundamente influida por las relaciones que rodean ese aprendizaje. La calidad de la educación depende de la calidad del vínculo pro-

fesor-alumno. Si un profesor no es capaz de captar y mantener el interés de la clase, los conocimientos no se fijarán adecuadamente.

Los buenos profesores lo saben y nos hablan con emoción, con pasión. Son los profesores que recordamos el resto de nuestra vida porque nos hicieron sentir su asignatura, sus valores, o su sentido del humor. Son los profesores que nos enseñaron apelando a nuestros sentimientos y que permanecen en nuestro mundo interno, formando parte del reducido grupo de figuras que contribuyeron a nuestro crecimiento.

No es difícil introducir en el aula espacios desde los que animar a los estudiantes a expresar sus emociones respecto a los procesos de aprendizaje en los que participan. De hecho, en Infantil es algo que se hace habitualmente todas las mañanas en la asamblea. El problema es que pasamos a Primaria y nos centramos únicamente en lo académico.

Podemos comenzar la mañana ofreciendo a los alumnos una tarea. Por ejemplo, que se dividan en grupos y respondan a preguntas del tipo: ¿cómo os encontráis hoy?, ¿cómo os sentís ante este inicio de un nuevo curso?, ¿cómo os sentís con relación a esta experiencia, a estos resultados?, ¿cómo habéis trabajado hoy en equipo?, ¿qué faltó?, ¿qué cambiaríais?, ¿qué habríais necesitado que fuera diferente en las aportaciones de vuestros compañeros?

Si introdujéramos estos espacios desde los primeros cursos, pasaría sin duda muy poco tiempo antes de que ese comportamiento se fuera transformando en un hábito. Los niños trabajarían el conocimiento de sí mismos desde el centro educativo, desarrollarían inteligencia emocional dentro del aula, entrenarían la importante capacidad de gestionar sus emociones en grupo.

A partir de experiencias como estas se estarían trabajando dos de las inteligencias que describe Gardner en su teoría sobre las inteligencias múltiples:

- La inteligencia intrapersonal, que es la capacidad de conocerse a uno mismo: las propias reacciones, emociones y vida interior, la autorreflexión y la metacognición.
- La inteligencia interpersonal, que es la comunicación efectiva a nivel verbal y no verbal, la capacidad de entender los estados de ánimo, los sentimientos y las motivaciones de los demás. Tiene mucho que ver con la capacidad de liderazgo.

Vivimos en grupos. Nuestra identidad se gesta en grupos. Todos formamos parte de diferentes grupos en nuestra vida. Los niños forman parte de un grupo familiar, de un grupo de amigos, de un grupo de compañeros, de un equipo deportivo, etc.

Es siempre dentro de una experiencia grupal donde aprendemos, o no, a ser los mejor de nosotros mismos, en la medida en que podemos alcanzar un equilibrio entre las necesidades de los demás y las nuestras.

En nuestro trabajo de *coaching* con adultos hemos comprobado una y otra vez lo que nos cuesta hacernos sitio dentro de un grupo para expresar lo que sentimos en relación con lo que está pasando en el aquí y el ahora del grupo en el que participamos. Desarrollar esta destreza representa un ejercicio muy valioso de seguridad y de asertividad. Muchos de nosotros hemos crecido guardando nuestras emociones con recelo para nosotros, influenciados por multitud de creencias que nos bloquean en contra de la posibilidad de diferenciarnos dentro de un grupo, lo que nos resta importantes capacidades.

En este sentido, el centro educativo es el espacio natural idóneo para entrenar a los estudiantes desde pequeños a conocer sus emociones, con el fin de que aprendan a gestionárselas, y así poder desarrollar liderazgo y empatía.

Para los niños es esencial aprender esta habilidad; poder expresar sus pensamientos y emociones de forma asertiva; aprender a desarrollar la capacidad de diferenciarse dentro del grupo, al tiempo que desarrollan la empatía, la capacidad de comprender y ponerse en el lugar de los demás.

Se trata de que los niños, niñas y jóvenes incorporen herramientas muy útiles para su día a día y también para el futuro. Porque la sociedad está necesitando líderes que tengan la inteligencia emocional necesaria para gestionar grupos de una manera diferente, más eficaz y creativa.

Desarrollar conciencia y conocimiento sobre las emociones depende de la habilidad para hablar sobre lo que sentimos y por qué lo sentimos. Muchas personas lo aprenden dentro del seno familiar, otras necesitan otros contextos alternativos donde poder aprenderlo. Adquirir esa práctica es lo mismo que aprender un nuevo lenguaje, que una vez adquirido marca una diferencia esencial, un antes y un después.

Somos animales sociales, de manera que desarrollar esta habilidad exige que sea realizada delante de otros. Es una práctica y un aprendizaje que, para ser exitoso, tiene que producirse en grupo.

Cuando hablamos sobre nuestros sentimientos con otras personas comenzamos a discriminar las diferentes emociones y sus distintos niveles de intensidad. Distinguimos el amor, el odio, la rabia, la vergüenza, la alegría, la pena. También aprendemos que los sentimientos se pueden expresar con niveles de intensidad: hay un continuo que va desde la irritación hasta el odio, como hay un continuo que va desde la inseguridad hasta el pánico.

Cuando uno aprende a revisar todo esto, aprende entre otras cosas a modular la rabia; aprende a transformar la rabia en asertividad. La rabia en sí no es mala y, cuando sabemos modularla, la convertimos en una capacidad. En la mayoría de las ocasiones responde a una necesidad legítima de defendernos frente a un daño. Cuando uno aprende a modularla, adquiere un aprendizaje que es absolutamente fundamental porque inaugura el proceso de tomar las riendas de la propia vida. Un proceso en el que el paso más básico es aprender a marcar el propio territorio. Los animales lo hacen, utilizan para ello su orina. Es una necesidad universal. En el caso de los humanos, la función de la orina la hacen nuestras palabras, cuando aprendemos a usarlas para definir nuestros límites y decir a los demás qué queremos y qué no queremos consentir.

En este aprendizaje influye muy decisivamente la inteligencia emocional de aquellos que cuidaron de nosotros cuando fuimos pequeños, que determinó el significado que dieron a nuestras emociones.

Vemos niños pequeños que tienen carácter y lo muestran, que expresan su enfado cuando algo no les gusta, acompañados de padres que valoran ese carácter y se alegran por ver fuertes a sus hijos; pero también vemos padres que se asustan y les dicen: "Eres malo, eso no se hace".

En el primer caso, encontramos un entorno positivo para el aprendizaje que ayudará a ese niño a modular su enfado. En el segundo, un entorno no tan positivo que enseñará al

niño a eliminar sus emociones de enfado, por confundir el enfado con algo peligroso. En lugar de modularlo para expresarse con asertividad, el niño aprenderá a esconder su sentimiento de enfado debajo de la alfombra. En el futuro, cuando la persona exprese enfado, lo manifestará de una forma explosiva o bien tenderá a ocultarlo ante los conflictos, reteniéndolo dentro de la ansiedad y el enfado, y serán los demás quienes, lamentablemente, sacarán provecho de ello.

Modular es la capacidad de introducir pensamiento en medio de la emoción, para transformar la acción impulsiva en conducta controlada, en capacidad de expresar con palabras el impulso y la emoción.

En la medida en que vamos distinguiendo nuestros propios sentimientos y sus distintas intensidades comenzamos también a diferenciarlos en los demás. Es la empatía. Desarrollamos la capacidad de intuir, de dar un significado a las emociones de los demás.

Todos estamos muy influidos por el significado que otros han dado a nuestras emociones, por la empatía de otros, por la inteligencia emocional de otros. No es lo mismo una situación en la que un niño de dos años dice “mío”, reclamando un juguete que otro niño le ha cogido –y esto es visto por sus padres con aprobación–, a la de un niño que recibe el apelativo de egoísta por reclamar lo que es suyo. Cuántas veces hemos escuchado “tienes que dejar tus cosas, no hay que ser egoísta”. El juego infantil nos enseña que cuando dejamos a un niño decir “mío” y recuperar lo que es suyo, pasado un instante lo ha vuelto a soltar para salir en búsqueda de nuevos horizontes.

En la medida en que estos vínculos se vayan repitiendo en el tiempo, el sistema de creencias de ambos niños será muy diferente a la hora de animarse a marcar su territorio y desarrollar su capacidad para decir “no” a los demás.

Será fácil encontrar en el futuro un adulto que se manejará con asertividad, que sabrá marcar sus límites; frente a otro adulto que experimentará culpa cada vez que haya de decir “no” y que tendrá importantes dificultades para marcar su territorio, por lo cual con mucha frecuencia se encontrará invadido por los demás.

He trabajado con muchas familias y he comprobado el temor que en bastantes ocasiones existe a que los niños expresen sinceramente sus emociones, a que comuniquen verbalmente sus celos cuando nace un hermano, o a que manifiesten verbalmente su enfado cuando están irritados. Surge en ellas el miedo a perder el control sobre la personalidad de los niños y la idea catastrófica de que, si mostraran lo que sienten, terminarían irremediabilmente convertidos de mayores en delincuentes.

Las familias entonces se afanan en decir a los niños lo que han de sentir: “al hermanito hay que quererle”. Pero un niño no necesita que le digamos lo que tiene que sentir. Le basta con que le ayudemos a nombrar lo que siente, para que pueda identificar esa emoción y reconocerla, y le pongamos los límites que necesita en su relación con los demás.

Según la relación que establecemos con los niños, hay niños que crecen desde el “deber ser” y hay niños a los que permitimos crecer siendo ellos mismos.

En el primer caso, los que crecen desde el “deber ser”, son niños que no desarrollan una genuina identidad. Son personas a las que se les ofrece desde el principio de su vida un modelo (qué hay que sentir, qué hay que pensar, qué hay que hacer) y se les exige que se adhieran a él. Son personas que hacen siempre lo que hay que hacer, lo que les dicen los

demás, lo que establecen las reglas. Y van cumpliendo etapas. Se echan un novio o una novia, se casan porque ha llegado el momento de hacerlo, tienen un primer hijo porque es lo que se espera a continuación,... y así van avanzando en su vida.

Llega un momento en que entran en una grave crisis personal porque sienten que no han vivido, que nunca han tenido la oportunidad de elegir. Se sienten atrapados en una vida que decide por ellos en lugar de ser ellos los que deciden por sí mismos y los que la viven plenamente. No hay pasión en lo que hacen. El denominador común a todas esas personas es que no han tenido la oportunidad de desarrollar su identidad. Su identidad, con todos sus talentos genuinos, quedó escondida bajo la presión de la tiranía de ese “deber ser”.

El segundo caso, cuando potenciamos que los niños **desarrollen su verdadera identidad**, significa dejar a los niños expresarse con libertad, enseñarles a nombrar, a identificar sus emociones (sus celos, su rabia, su pena), a familiarizarse con ellas, a ponerlas en palabras para que no las expresen en acciones. Son niños a los que no se les dice “tienes que” o frente a los que no nos asustamos o no nos enfadamos cuando nos dicen: “Estoy enfadado. No te quiero”.

Esto implica ayudarles a crecer de manera que exista congruencia entre lo que sienten, lo que hacen y lo que dicen. Ayudarles a hacerse fuertes emocionalmente o, lo que es lo mismo, ayudarles a desarrollar su inteligencia emocional. Son niños que se convierten en adultos que actúan en función de lo que sienten, que son coherentes, en cuya vida el pensar, el sentir, el hacer y el decir son aspectos que están integrados, que van unidos. Actúan con integridad porque el amor a la verdad es su principal valor. Y la pasión está presente en su gama de emociones.

Al abordar el desarrollo emocional desde el centro educativo estamos contribuyendo a que nuestros estudiantes evolucionen hacia formas más integradas de experimentar la dimensión emocional de su personalidad. Nuestra mente evoluciona a partir de **dos posiciones mentales** (Melanie Klein) que son dos formas de organizar nuestras vivencias en relación con el mundo.

La primera de ellas representa una visión egocéntrica del mundo, en la que nos colocamos en el centro y nos relacionamos con los demás desde lo que pueden darnos o hacer por nosotros, pero no existe una verdadera preocupación hacia ellos. Es una posición desde la que sentimos que nos pasan cosas, nos invaden sensaciones, emociones, pero no nos consideramos responsables de ellas. No nos sentimos sujetos activos de nuestras vivencias. Por lo cual no existe un sentimiento de auténtica responsabilidad hacia lo que hacemos. Es la posición propia de los niños muy pequeños.

Madurar emocionalmente significa encontrar la manera de abandonar esta posición de ser el centro, pero la realidad es que nunca lo conseguimos plenamente.

La segunda posición mental implica un cambio hacia una postura en la que nos responsabilizamos por nuestras acciones y experimentamos empatía, preocupación por los otros, a los que percibimos como seres vivos con necesidades y capacidad de pensar y sentir como nosotros mismos. Experimentamos ambivalencia, es decir, desarrollamos la capacidad de pensar en las emociones opuestas que sentimos hacia una misma persona o situación. Aparece también historicidad, es decir, la persona revisa e interpreta su pasado, y con ello se hace responsable de su vida y de sus actos.

Wilfred Bion desarrolló la idea de que estas posiciones no son etapas evolutivas que atravesamos y dejamos definitivamente atrás. Son estados mentales, en una relación dinámica, que coexisten dentro de nuestra mente independientemente de la edad cronológica que tengamos, y en los que entramos y salimos con asiduidad.

Cuanto más autoconocimiento desarrollamos, más capacidad adquirimos de llevar las riendas de nuestra vida, de elegir cuál es la posición desde la que decidimos relacionarnos con los demás y con el mundo.

En sintonía con estos conceptos, Richard Barrett, a partir de la evolución del estado de autoconciencia, propone un nuevo paradigma de liderazgo que resulta tremendamente inspirador para la educación de los jóvenes:

*“Nuestra actual cosecha de líderes no ha desarrollado los niveles de autoconciencia que les permitiría ver más allá de su propio y estrecho interés o del estrecho interés de las naciones y negocios que representan. Si hubieran evolucionado hacia estos niveles de conciencia, algunos de ellos estarían demostrando el coraje que se necesita para hablar y para diferenciarse.*

*Están escondidos debajo de sus miedos porque no desean enfrentar la posibilidad de sacrificar su futuro. La clave es el miedo y sus causas están profundamente arraigadas en sus creencias: la creencia de que no tienen suficiente; la creencia de que no son valorados lo suficiente; y la creencia de que no son suficiente. Temen por su supervivencia, temen no ser aceptados, tienen miedos sobre la propia percepción de su valía. Estos son los miedos que dirigen el viejo paradigma del liderazgo. Son los miedos de personas que, no sabiendo dirigirse a sí mismas, han sido empujadas hacia posiciones de poder y autoridad desde las que se les ha pedido que dirijan a otros.*

*Los líderes del nuevo paradigma se han movido más allá de los miedos de su propio ego; no responden a necesidades que salen de su ego. Dinero, poder, estatus y autoridad no significan nada para ellos... Reconocen la necesidad de encontrar un mayor significado a sus vidas. Sienten la necesidad de marcar una diferencia en el mundo. Han dominado sus emociones y han abrazado su inteligencia... han renunciado a ser los mejores del mundo para ser los mejores para el mundo”.*

De la misma manera que existen dos posiciones básicas en nuestro funcionamiento mental, coexisten también dentro de nosotros diferentes estados mentales: estados mentales infantiles conviven con estados mentales adolescentes y estados mentales adultos. En el día a día nos movemos a través de ellos. Todos tenemos ejemplos de adultos cercanos que reaccionan como niños en determinados momentos de enfado o de ansiedad, o niños que nos sorprenden con reacciones propias de adultos, capaces de mantener la calma en momentos de mucha tensión.

Mi hijo mayor acababa de comenzar el colegio. Tenía 3 años. Se acostaba temprano todos los días, pero en una ocasión algo atraía su atención de manera excepcional en la televisión. Insistió en que le dejara irse a la cama más tarde y dejé que se quedara a ver lo que quería. La cosa se prolongaba más de lo esperado por mi parte. Entonces empecé a protestar y a recordarle lo cansado que estaría al día siguiente. Su respuesta me dejó anonadada: “Mamá, si es sí es sí, y si es no es no, pero no me puedes decir primero que sí y luego decirme no”. (¡Sustitúyanse las eses por zetas, porque en aquel momento no las pronunciaba todavía correctamente, y gesticúlese con los brazos muy extendidos con las palmas hacia arriba!)

Con tres años me dio una lección de límites que nunca olvidaré. En aquella ocasión la madre estaba actuando como una niña y el niño estaba pensando como un adulto.

En otras ocasiones, todos hemos tenido cerca alguna vez a adultos que ante situaciones de tensión pierden los papeles, gritan o arrojan cosas como niños de dos años atrapados en una rabieta.

Gracias a las emociones, los seres humanos hemos alcanzado las mayores expresiones de empatía y de sensibilidad, pero esa sensibilidad también nos pone en contacto con la percepción de la parte dolorosa de la realidad. A veces miramos de frente a esa realidad dolorosa y aprendemos de ella, pero otras veces son curiosos los mecanismos que hemos desarrollado para protegernos del dolor, los llamados mecanismos de defensa. Nuestra mente tolera mal el dolor y ha desarrollado mecanismos que nos ayudan a esconder lo doloroso debajo de la alfombra.

Se trata de mentiras, mentiras inconscientes que nos contamos, para no enfrentar la realidad que nos resulta a veces dura de percibir. En mayor o menor medida, todos las usamos.

Es la parte niño o niña omnipotente que llevamos dentro, que se dice a sí mismo “lo que no veo no existe” y decide esconder cantidad de asuntos incómodos, con la ingenua esperanza de que al no verlos desaparecerán. Los mecanismos de defensa nos sirven para falsear los datos de la realidad. Por un lado, usarlos nos reconforta porque nos ayudan a eludir las sensaciones que nos resultan incómodas, pero, por otro, su uso nos aleja de la capacidad de buscar soluciones adecuadas.

<b>Disociación</b>	Separamos nuestras percepciones de la realidad en buenas y malas, apartando lo que desde nuestro punto de vista juzgamos como malo.
<b>Idealización</b>	Magnificamos los aspectos buenos y eliminamos los malos.
<b>Denigración</b>	Magnificamos los aspectos malos y eliminamos los buenos.
<b>Negación</b>	Rechazamos reconocer como propio un sentimiento, un hecho, un impulso.
<b>Regresión</b>	Retomamos antiguos hábitos o funcionamientos propios de la más tierna infancia, ante situaciones que nos generan ansiedad.
<b>Racionalización</b>	Evitamos reconocer un sentimiento que genera dolor o ansiedad a través de una explicación racional
<b>Desplazamiento</b>	Descargamos determinadas emociones sobre personas que nos resultan menos amenazantes que las que han provocado directamente esas emociones.
<b>Sublimación</b>	Canalizamos impulsos en formas socialmente aceptadas.
<b>Escisión</b>	Dividimos las experiencias y la percepción del mundo en extremadamente buenas y extremadamente malas.
<b>Proyección</b>	Atribuimos emociones propias a otras personas.
<b>Introyección</b>	Hacemos propios rasgos y aspectos de otras personas.

*Algunos de los mecanismos de defensa más habituales.*



En contraste con estos mecanismos, está la capacidad de las personas para enfrentar los conflictos. Esta es una capacidad que, en general, manejamos con dificultad. Vivimos formando parte de grupos y los grupos ejercen una intensa presión sobre sus integrantes para limitar al máximo la emergencia de posibles diferencias que, si se pusieran de manifiesto, podrían desembocar en enfrentamientos. La presión que el grupo ejerce sobre la persona para que se acomode a las necesidades del grupo es enorme.

La educación contribuye a esto relegando muchas veces las necesidades del individuo a un segundo plano. Pero los conflictos forman parte inevitablemente de las relaciones humanas. Más tarde o más temprano siempre terminan por aparecer. La dificultad con la que nos encontramos es que pocos hemos sido entrenados en la habilidad para gestionarlos. Cuando a los niños y a las niñas, desde las aulas, se les dan instrumentos para que los enfrenten, crece su capacidad emocional, como crece su capacidad para relacionarse con los demás.

Datos recogidos en nuestra sociedad permiten observar que esta evoluciona de una manera que tiende a atenuar la emoción. La *Organizational Promotion Understanding in Society (OPUS)*, dirigida por Lyonel Stapley<sup>3</sup>, y en la que participamos, coordina una reunión anual en las principales ciudades del mundo. En ella se invita a un grupo de personas a identificar y analizar, desde su rol de ciudadanos, cuáles son sus principales preocupaciones del momento. Después son publicadas en un informe que integra todos los datos a nivel mundial. En los informes de la OPUS de los últimos años, aparece de manera reiterada esta preocupación sobre cómo anestesiarnos nuestros sentimientos.

Experimentamos alegría, dolor emocional, por estar dotados de sensibilidad. Pero los seres humanos toleramos mal el dolor. Existen dos tendencias en nuestro pensamiento: una es “puedo pensar y enfrentar lo que me está doliendo”, para así poder buscar soluciones. La otra es “camuflamos el dolor”, pero ¿cómo? Desconectándonos emocionalmente. Cada vez más la sociedad se alía con esta segunda tendencia y pone a nuestro alcance todo tipo de estrategias para anestesiarnos nuestras emociones y liberarnos de la responsabilidad de pensar en lo que habría que cambiar.

El consumismo atroz es una de ellas. Si en lugar de ciudadanos nos transformamos en meros consumidores, no nos tendremos que ocupar nunca más de esa dimensión emocional que nos incordia con sus sensaciones incómodas.

El alcohol y las drogas en la juventud son otra estrategia. Mientras los jóvenes están atrapados en cualquiera de ellas, no tienen que hacerse cargo de la tarea fundamental que les tocaría desempeñar: asumir su liderazgo, diferenciarse de las generaciones anteriores para definir su identidad.

Se recurre a medicar cada vez más a los niños que son difíciles, que son ansiosos y que generan por ello tensión en el aula y en la familia; se medica también a los jóvenes que

---

<sup>3</sup> **Lyonel Stapley** es consultor organizacional y psicólogo australiano infantil, perteneciente al IPSO (International Psychoanalytical Study Organizations), organizador del Listening Post, reunión anual que se realiza simultáneamente en las principales ciudades del mundo para que un grupo de personas expresen, desde su rol de ciudadanos, sus impresiones acerca de cómo perciben a su sociedad. Estos datos son recogidos en un informe que se distribuye anualmente desde Londres.

crean problemas. La sociedad está perdiendo la capacidad para escuchar, para contener la tensión que niños y jóvenes absorben de su ambiente y luego devuelven en forma de síntomas.

Wilfred Bion nos advirtió del peligro de anestesiar las emociones. Nos enseñó algo importante en este sentido: lo contrario del amor no es el odio, es el menos amor; de la misma manera que lo contrario al odio es el menos odio. Refiriéndose a un estado emocional caracterizado por la falta de emoción, por una forma de desconexión emocional en la que impera una aversión al mundo emocional, que son los estados emocionales que subyacen a realidades tan preocupantes como las adicciones, las drogas, la corrupción, las relaciones de abuso, etc.

Si la escuela integrara junto al desarrollo intelectual el componente emocional, trabajando con los chicos desde pequeños para que se conozcan, para que identifiquen tanto las emociones propias como las de los demás, para que aprendan a gestionarlas desde el aula y las pongan al servicio del aprendizaje, dispondríamos, como mínimo, de trece años fundamentales para poder corregir esta tendencia y volver a colocar la emoción en el lugar central que nunca debería haber perdido.

Supondría la oportunidad de utilizar unos años importantísimos para conectar a los chicos con su potencial, con sus talentos, con la seguridad de tener un lugar en el mundo, con sus valores, con su capacidad para influir y cambiar las cosas que no les gustan; en definitiva, con su propio liderazgo. Un liderazgo asentado sobre el pensamiento crítico, la coherencia y la integridad, en donde lo que piensen, lo que hagan, lo que sientan y lo que digan vaya estrechamente unido. Esto liberaría pensamiento creativo e innovador y conectaría a cada niño con su auténtica identidad.

Si nos preguntamos cuál es la tarea primaria del centro educativo, sin duda responderemos que es educar y preparar a los niños para el futuro. Sin embargo encontramos que, en muchas ocasiones, la verdadera tarea que el centro educativo termina desarrollando es la de contener la agresión que las familias y la sociedad no saben cómo manejar. Basta con que nos fijemos en el amplio número de profesores que están de baja laboral por depresión o por otras enfermedades.

Trabajemos desde dentro para ayudar a los jóvenes a que aprendan a modular esa agresión. Modularla significa tener un sitio donde hablar de lo que siento, de lo que me pasa y que tú, docente, me ayudes a transformarlo, me enseñes a modularlo.

Si me ayudas desde los primeros años, llegaré a la complicada adolescencia habiendo incorporado los recursos que me permitan modular mi rabia, transformándola en capacidades emocionales. Sabré expresar qué quiero, qué necesito, qué me gusta y qué no me gusta, qué espero de ti. Sabré marcar mi espacio, establecer objetivos, sabré pensar con criterio y no dejarme manipular ni invadir por otros. Pero para hacerlo necesito que mi grupo de aprendizaje, mi aula, sea un lugar emocional desde el que pueda aprender, además de conocimientos, habilidades para mi vida de todos los días.