

LA ESCOLARIZACIÓN DE LAS EMOCIONES¹

La principal esperanza de una nación descansa en la adecuada educación de su infancia.
Erasmus

Es un extraño modo de pasar lista a los quince alumnos de quinto curso que se hallan sentados en el suelo con las piernas cruzadas al estilo indio ya que, cuando el maestro les nombra en voz alta, no responden con el habitual « ¡presente! » sino que lo hacen con un número —en el que uno significa deprimido y diez muy animado— indicativo de su estado de ánimo. Hoy, por cierto, los ánimos parecen estar muy elevados:

—Jessica.

—Diez. ¡Hoy es viernes y estoy contenta!

—Patrick.

—Nueve. Excitado y un poco nervioso.

—Nicole.

—Diez. Tranquila y contenta.

Estamos en una clase de Self Science, en Nueva Learning Center, la antigua mansión familiar de los Crocker, la dinastía fundadora de uno de los bancos de más solera de San Francisco. El edificio, que parece una reproducción a escala del Teatro de la Ópera de San Francisco, alberga una escuela privada que imparte lo que podríamos denominar un curso modelo de inteligencia emocional. El tema fundamental del programa de Self Science son los sentimientos, tanto los propios como aquéllos otros que tienen que ver con el mundo de las relaciones. Este tema —francamente soslayado en casi todas las demás escuelas de los Estados Unidos— obliga, por su misma naturaleza, a que tanto maestros como discípulos focalicen su atención en el entramado mismo de la vida emocional del niño. La estrategia seguida consiste en convertir las tensiones y los problemas cotidianos en el tema del día.

De este modo, los maestros hablan de problemas reales (sentirse ofendido, sentirse rechazado, la envidia, los altercados que podrían terminar transformándose en peleas en el patio de recreo, etcétera). Como dice Karen Stone McCown, directora de Nueva Learning Center y creadora del programa de Self Science: «el aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños. De hecho, la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura».

Este programa constituye una de las primeras incursiones prácticas de una idea que está difundiéndose rápidamente por todas las escuelas de nuestro país.*

«Quienes deseen más información sobre los cursos de alfabetización emocional pueden pedirla a The Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning (CASEL), Yale Child Study Center, PO. Box 2u79t)O, 230 South Frontage Road, New Haven.

CT 06520-7900.»

Los nombres de las distintas asignaturas de este programa van desde el «desarrollo social» hasta las «habilidades vitales», pasando por el «aprendizaje social y emocional». Hay quienes, basándose en la noción de **inteligencias múltiples** de Howard Gardner, se refieren a todo este conjunto de actividades, cuyo objetivo común consiste en elevar el nivel de competencia emocional y

¹ Capítulo 16 del libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman

social del niño como una parte de su educación regular, con el término genérico de «inteligencia personal». No se trata, pues, de una serie de conocimientos y destrezas que sólo deban enseñarse a ciertos niños deficitarios o «problemáticos», sino de algo que es aplicable a todo niño.

Algunas raíces de los cursos de alfabetización emocional se remontan al movimiento de educación afectiva de los años sesenta, una época en la que se consideraba que los niños aprendían mucho mejor si estaban psicológicamente motivados y tenían una experiencia inmediata de lo que se les estaba enseñando.

El movimiento para la alfabetización emocional, en cambio, internaliza todavía más el concepto de educación afectiva porque no sólo recurre a los afectos, sino que se dedica a educar al afecto mismo.

Sin embargo, casi todos estos cursos tienen su origen inmediato en una serie de programas escolares de prevención de problemas concretos (el tabaco, la drogodependencia, el embarazo infantil, el absentismo escolar y, más recientemente, la violencia infantil). Como ya hemos visto en el último capítulo, el estudio llevado a cabo por el W. T. Grant Consortium subrayó que los programas de prevención son mucho más eficaces cuando se ocupan de enseñar un núcleo de competencias emocionales y sociales concretas (como, por ejemplo, el control de los impulsos, el manejo de la ansiedad o la búsqueda de soluciones creativas a los problemas sociales). Ahí es donde se origina toda una nueva generación de intervenciones.

Como ya hemos señalado en el capítulo 15, las intervenciones destinadas a resolver las deficiencias emocionales y sociales específicas que subyacen a problemas tales como la agresividad o la depresión pueden ser sumamente eficaces. En realidad, las más eficaces de todas ellas suelen derivarse de la experimentación psicológica. El siguiente paso consiste en generalizar las lecciones aprendidas en programas muy especializados para que cualquier maestro pueda impartirlas a toda la población escolar. Este enfoque más avanzado y eficaz de la prevención consiste en informar a los más jóvenes sobre problemas tales como el sida, las drogas y similares, en el preciso momento en que están comenzando a enfrentarse a ellos. Pero insistamos en que el tema fundamental de cualquiera de estos problemas concretos es el mismo: la inteligencia emocional.

Señalemos también que el nuevo movimiento escolar de alfabetización emocional no considera que la vida emocional o social constituya una intrusión irrelevante en la vida del niño que, en el caso de dificultar la vida escolar, haya que relegar a la visita disciplinaria al despacho del director o a la consulta de un consejero escolar, sino que centra precisamente su atención en esas facetas, las más apremiantes, en realidad, de la vida cotidiana del niño.

A primera vista, la clase de Self Science parece algo tan normal que uno difícilmente cree que pueda llegar a solucionar los dramáticos problemas a los que se enfrenta. Pero, al igual que ocurre con la educación en el hogar, las lecciones, pequeñas pero eficaces, se imparten de manera regular a lo largo de muchos años.

De este modo, el aprendizaje emocional va calando lentamente en el niño y va fortaleciendo ciertas vías cerebrales, consolidando así determinados hábitos neuronales para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes. Y, aunque el contenido cotidiano de las clases de alfabetización emocional pueda parecer

trivial, sus efectos —el logro de seres humanos completos— resultan, hoy en día, más necesarios que nunca para nuestro futuro.

UNA CLASE DE COOPERACIÓN

Compare ahora la siguiente imagen de una clase de Self Science con alguna de las experiencias escolares que recuerde de su infancia.

Un grupo de niños de quinto curso está a punto de jugar al juego «rompecabezas de cooperación», en el que los alumnos se agrupan en equipos con el fin de componer rompecabezas con la única condición de trabajar en silencio sin que esté permitida ninguna clase de gesto.

La maestra, Jo-An Varga, divide a la clase en tres grupos distintos y los coloca en mesas separadas.

Mientras tanto, tres observadores familiarizados con el juego van tomando nota en un formulario de quién asume el liderazgo y organiza, quién hace el payaso, quién interrumpe, etcétera.

Luego los alumnos vuelcan las piezas de los rompecabezas sobre la mesa y comienzan a trabajar. Al cabo de un minuto, aproximadamente, resulta evidente que uno de los grupos trabaja muy bien en equipo y no tarda en alcanzar su objetivo. Los componentes del segundo grupo, en cambio, están trabajando aisladamente y no llegan a conseguir nada. Poco a poco, sin embargo, sus esfuerzos empiezan a confluir y no tardan en completar el primer rompecabezas y luego siguen trabajando como una unidad hasta terminar resolviéndolos todos. Pero el tercer grupo todavía sigue batallando con el primero de los rompecabezas sin llegar a encajar las piezas adecuadamente. Sean, Fairlie y Rahman no terminan de lograr el mismo grado de coordinación conseguido por los otros dos grupos. Se les ve claramente frustrados, moviendo frenéticamente las piezas de un lado a otro, considerando las distintas posibilidades y tratando de acomodarlas para descubrir finalmente, desengañados, que no terminan de ajustar entre sí.

La tensión disminuye un poco cuando Rahman cubre sus ojos con dos de las piezas —como si llevara una máscara— haciendo así reír nerviosamente a sus compañeros (una situación que terminaría dando pie a la lección de aquel día). Entonces Jo-An Varga, la maestra, les anima diciéndoles: «los que hayáis terminado podéis dar alguna pista a quienes todavía siguen trabajando».

Dagan se dirige entonces al tercer grupo, señala las dos piezas que sobresalen del cuadrado y dice:

«tenéis que dar la vuelta a estas dos piezas». De repente, Rahman, con el rostro tenso por la concentración, cae en la cuenta de la nueva configuración y rápidamente coloca en su lugar las piezas del primer rompecabezas y luego hace lo mismo con las restantes. Cuando la última de las piezas del tercer grupo es colocada en su sitio toda la clase rompe a aplaudir espontáneamente.

UN PUNTO DE CONFLICTO

Pero cuando están a punto de comenzar a reflexionar sobre el trabajo en equipo que acaban de realizar, surge un tema mucho más interesante. Rahman, alto y de espeso cabello negro cortado a cepillo, y Tucker, el observador del grupo, se han enzarzado en una disputa sobre la regla del juego que prohibía gesticular.

Tucker, con el pelo rubio encrespado, lleva una ancha camiseta azul con el lema «sé responsable», que parece subrayar el rol oficial que acaba de desempeñar. —Tú puedes ofrecer una pieza, eso no es gesticular —dice Tucker a Rahman, en un tono enfático y combativo.

—Eso si es gesticular —responde Rahman, con vehemencia.

En aquel momento la maestra se da cuenta, por el tono de voz utilizado por ambos, de la creciente agresividad que va tiñendo el intercambio. Se trata de un incidente especialmente crítico, de un intercambio espontáneo de sentimientos acalorados, un momento singularmente importante para verificar el grado de asimilación de las lecciones recibidas por los niños y para impartir otras nuevas. Como sabe todo buen maestro, las lecciones aprendidas en estas situaciones perduran mucho en la memoria de sus alumnos.

—No debéis tomar esto como una crítica —dice entonces Varga—. Habéis trabajado muy bien en equipo. En cuanto a ti, Tucker, trata de decir lo que tengas que decir en un tono de voz que no resulte tan hiriente.

Tucker, ahora más tranquilo, le dice entonces a Rahman:

—Puedes poner una pieza donde creas que encaja o dársela a quien creas que le hace falta sin necesidad de gesticular. Dándosela simplemente.

—¡Pero si lo haces así —responde entonces Rahman, enojado, rascándose la cabeza mientras ilustra con el gesto un movimiento inocente— no estás gesticulando!

Rahman está claramente enfadado por lo que está ocurriendo y sus ojos miran de continuo al formulario, la verdadera causa del enfrentamiento, aunque todavía no se haya mencionado. En aquella hoja Tucker ha escrito el nombre de Rahman en la casilla correspondiente a «¿quién es el que interrumpe?»

Varga, dándose cuenta de la mirada, aventura entonces una suposición y, dirigiéndose a Tucker, dice:

—Creo que Rahman siente que tú has utilizado una palabra negativa para referirte a él. ¿Qué es lo que tienes que decir al respecto?

—Yo no quiero decir que se trate de una forma negativa de interrupción —agrega Tucker, en tono conciliador.

Rahman no parece estar de acuerdo, pero, con un tono de voz más calmado, dice:

—Si me lo preguntaras te diría que me resulta un tanto exagerado.

Varga subraya entonces una forma positiva de decirlo:

—Tucker está tratando de decir que lo que podría considerarse como una interrupción también podría ser una forma de aclarar las cosas en un momento difícil.

—Pero —protesta Rahman, más realista— sería una forma negativa si todos estuviéramos concentrándonos en algo muy difícil o hiciera algo así (abriendo mucho los ojos y ahuecando la voz, con una ridícula mueca de payaso): ¡Eso si que sería alborotar!

Varga aprovecha entonces la ocasión para decirle a Tucker:

—Creo que tú no quieres decir que él perturbe negativamente la clase, pero lo cierto es que tu mensaje es otro. Lo que Rahman está necesitando es que le escuches y que aceptes sus sentimientos. Rahman dice que le molesta sentirse calificado negativamente, que no le gusta que le llamen alborotador.

Luego, dirigiéndose a Rahman, agrega:

—Me ha gustado la forma afirmativa en que te has dirigido a Tucker. No le has atacado, lo único que le has dicho es que no te gusta que te califiquen con la

etiqueta de alborotador. Cuando te has cubierto los ojos con las piezas del puzzle parecía como si estuvieras frustrado y quisieras aclarar las cosas. Pero Tucker lo llama alborotar porque no ha comprendido tu intento, ¿no te parece? Mientras el resto de los alumnos recoge los rompecabezas, los dos niños asienten. El pequeño melodrama escolar está llegando va a su conclusión.

—¿Os encontráis mejor —pregunta finalmente Varga— o todavía estáis enfadados?

—Sí, me siento bien —responde Rahman, con la voz más sosegada, ahora que se siente escuchado y comprendido. Tucker también sonríe y mueve la cabeza en señal de asentimiento. Luego, los dos niños, viendo que todos los demás han salido ya para la clase siguiente, abandonan juntos la sala.

POSTDATA: DETENER LA ESCALADA DE LA HOSTILIDAD

Mientras el nuevo grupo empieza a sentarse en sus sillas, Varga analiza lo que acaba de ocurrir. Este acalorado intercambio y la forma de resolverlo constituye para ella un ejemplo de lo que los niños aprenden con respecto a la solución de conflictos. Lo que normalmente termina como conflicto, resume Varga, comienza como *«un problema de comunicación, una suposición gratuita y una conclusión precipitada que lleva, a su vez, a enviar un mensaje “duro”, un mensaje que resulta muy difícil de escuchar»*.

Los alumnos de Self Science aprenden que no se trata tanto de evitar los conflictos como de resolver los desacuerdos y los resentimientos antes de que éstos emprendan una escalada que termine conduciendo a una auténtica batalla. La forma en que Tucker y Rahman manejaron sus discrepancias es el ejemplo de una de estas lecciones tempranas. En este sentido, hay que decir que ambos hicieron el esfuerzo de expresar su punto de vista de un modo que no aumentara el conflicto. La **asertividad** consiste en expresar los sentimientos directamente —algo, por cierto, muy distinto a la agresividad y a la pasividad— y se enseña en Nueva Learning Center a partir del tercer curso. Al comienzo de la discusión que acabamos de describir, los dos implicados no se miraban siquiera pero, poco a poco, comenzaron a mostrar signos de estar **«escuchando activamente»** a su interlocutor, mirándole a la cara, estableciendo contacto visual con él y enviándole señales silenciosas inequívocas para hacerle saber que le estaba escuchando.

El hecho de utilizar estas herramientas, de poner en funcionamiento la «asertividad» y la «escucha activa», se convierte así, para estos chicos, en algo más que frases vacías; son verdaderas formas de reaccionar a las que pueden apelar en aquellos momentos en que realmente lo necesiten.

Dominar el mundo emocional es especialmente difícil porque estas habilidades deben ejercitarse en aquellos momentos en que las personas se encuentran en peores condiciones para asimilar información y aprender hábitos de respuesta nuevos, es decir, cuando tienen problemas. «Todo el mundo, ya se trate de un niño de quinto curso o de un adulto, necesita ayuda cuando tiene problemas para verse a sí mismo —señala Varga—. No resulta sencillo, cuando el corazón late con más fuerza, cuando las manos están sudando y uno se encuentra muerto de miedo, escuchar con claridad y mantener el control de sí mismo sin gritar, sin echar las culpas a los demás o sin permanecer silenciosamente a la defensiva.» Lo que puede resultar más llamativo para quienes estén familiarizados con las disputas propias de los chicos de quinto curso, es el hecho de que Tucker y

Rahman afirmaban su punto de vista sin culpabilizar al otro, sin insultarle y sin gritar. No resulta fácil para estos niños impedir que la escalada de sentimientos ascienda y termine conduciendo a un despectivo «¡vete a la mierda!», a una pelea a puñetazos o acosarle hasta echarle de la habitación. Lo que podría haber sido la semilla de una pelea sirvió para que los niños aprendieran a dominar los matices de la resolución de conflictos.

¡Qué diferente hubiera sido todo en otras circunstancias! A diario, los niños de esta edad llegan a los puños —e incluso a cosas peores— por cuestiones menos importantes.

TEMAS DEL DIA

Las respuestas que suelen dar los alumnos a la singular forma de pasar lista con la que se inicia cada clase de Self Science no es siempre tan elevada como lo era hoy. Cuando alguien responde con un uno, un dos o un tres, se abre la posibilidad de que otro pregunte: «¿quieres comentarnos cómo te encuentras?» Y, en el caso de que el alumno quiera (porque nadie está obligado a hablar de lo que no desea), dispone también de la posibilidad de expresar lo que le inquieta y de buscar posibles soluciones creativas.

Los problemas varían en función del nivel de los alumnos. En los cursos inferiores, los problemas suelen girar en torno al miedo, al rechazo o a ser objeto de las burlas de los demás. Alrededor del sexto curso aparece un nuevo conjunto de preocupaciones: sentirse dolido porque nadie quiere aceptar una cita, sentirse rechazado, amigos que son menos maduros y, en suma, todos los dolorosos problemas que agobian a los niños («los mayores se meten conmigo», «mis amigos fuman y quieren que yo también lo haga», etcétera).

Estos son los problemas realmente importantes de la vida de un niño, problemas que suelen manifestarse en los aledaños de la vida escolar (en el comedor, en el autobús o en casa de un amigo). Y, en la mayor parte de los casos, estas preocupaciones resultan obsesivas cuando los niños se encuentran solos y no tienen a nadie con quien compartirlas. Éstos son los auténticos temas de las clases de Self Science.

De hecho, cada una de estas discusiones constituye una ocasión, que puede ser provechosa para los objetivos de Self Science, que consiste explícitamente en clarificar la sensación de identidad del niño y mejorar las relaciones que mantiene con los demás. Aunque el curso está organizado en lecciones, es lo bastante flexible para capitalizar a su favor los conflictos diarios que aparezcan, como el que enfrentó a Tucker y Rahman. Así, los temas que los estudiantes ponen sobre el tapete proporcionan ejemplos vivos sobre los cuales alumnos y maestro pueden aplicar las habilidades que están aprendiendo (como el método de resolución de conflictos que permitió enfriar la caldeada situación existente entre los dos muchachos).

EL ABC DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En funcionamiento desde hace unos veinte años, el currículum de Self Science —cuyas lecciones son a veces sorprendentemente sutiles— es un modelo para la enseñanza de la inteligencia emocional. Como me dijo Karen Stone McCown, su directora: «cuando enseñamos algo sobre el enojo, ayudamos a los niños a

comprender que casi siempre es una reacción secundaria y a buscar lo que subyace en él: “¿estás herido?

¿Celoso?” Es así como nuestros niños aprenden que siempre disponen de diferentes posibilidades para responder a una emoción y que su vida será más rica cuantas más alternativas de respuesta tengan».

La enumeración de los contenidos de Self Science coincide punto por punto con los temas fundamentales de la inteligencia emocional y con las habilidades esenciales que constituyen una forma primaria de prevención para las dificultades que preocupan a los niños (véase, al respecto, el apéndice E). Los temas impartidos incluyen la toma de conciencia de uno mismo (en el sentido de reconocer los propios sentimientos, elaborar un vocabulario adecuado y conocer la relación existente entre los pensamientos, los sentimientos y las reacciones), darse cuenta de si son los pensamientos o los sentimientos los que están gobernando una determinada decisión, considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles y aplicar todo este conocimiento a la toma de decisiones sobre temas tales como, por ejemplo la droga, el tabaco o el sexo. Otra forma de decirlo sería afirmar que la conciencia de uno mismo consiste en reconocer los puntos fuertes y las debilidades de cada uno y contemplarse bajo una perspectiva positiva pero realista (evitando así un error muy frecuente en el movimiento de autoestima).

Un tema muy importante consiste en controlar las emociones: comprender lo que se halla detrás de un determinado sentimiento (por ejemplo, el dolor que desencadena el enojo), aprender formas de manejar la ansiedad, la ira y la tristeza, asumir la responsabilidad de nuestras decisiones y de nuestras acciones y proseguir hasta llegar a alguna solución de compromiso.

Una habilidad social clave es la empatía, la comprensión de los sentimientos de los demás, lo cual implica asumir su punto de vista y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan los sentimientos. Las relaciones también constituyen un tema extraordinariamente importante (un tema que supone aprender a escuchar y a preguntar), diferenciar entre lo que alguien dice y hace y nuestras propias reacciones y juicios, aprender a ser afirmativo (en lugar de enojado o pasivo) y adiestrarse en las artes de la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos.

En el aprendizaje de Self Science no existen niveles determinados de antemano sino que la vida misma constituye el verdadero examen final. En cualquiera de los casos, al terminar el octavo curso —cuando los alumnos están a punto de abandonar Nueva Learning Center e ingresar en el instituto—, cada alumno es sometido a una especie de diálogo socrático y a una prueba oral en SelfScience. Algunas de las preguntas de uno de los últimos exámenes finales fueron las siguientes: «describe una respuesta adecuada para ayudar a un amigo a resolver el conflicto que supone el que alguien le presione a tomar drogas», «¿cómo solucionarías el problema de un amigo que suele molestarte?» o «enumera algunas formas sanas de manejar el estrés, el enfado o el miedo».

Estoy seguro de que, esté donde esté, Aristóteles, siempre tan preocupado por la cuestión de las habilidades emocionales, aplaudiría este intento.

LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL EN LOS BARRIOS DEPRIMIDOS

Es comprensible que los escépticos se pregunten cómo funcionaría Self Science en un entorno menos privilegiado que Nueva Learning Center o si sólo es posible

en una pequeña escuela privada en la que cada niño es, de algún modo, superdotado. Dicho de otro modo, ¿cómo enseñar las habilidades emocionales en aquellos lugares en los que puede hacer falta con más urgencia, en medio del caos de una escuela pública situada en pleno centro urbano? Para encontrar una posible respuesta a esta pregunta basta con visitar la escuela pública Augusta Lewis Troup, de New Haven, una escuela que social, económica y geográficamente se encuentra en las antípodas del Nueva Learning Center.

A decir verdad, la atmósfera de Troup resulta sumamente estimulante, porque se trata de una escuela conocida también con el nombre de Troup Magnet Academy of Science, una de las dos escuelas del distrito destinadas a estudiantes (desde quinto a octavo curso) procedentes de todo New Haven que cuenta con un estimulante programa especializado en ciencias. En esta escuela, los estudiantes pueden hacer preguntas sobre física del espacio exterior a los astronautas de Houston a través de una conexión vía satélite o programar sus ordenadores para oír música. Pero, a pesar de estas diversiones académicas, hay que decir que —al igual que ha ocurrido en tantas otras ciudades— la fuga de las clases más favorecidas al extrarradio y a las escuelas privadas ha creado una situación en la que el 95% de los matriculados son negros e hispanos.

A pocas manzanas del campus de la Universidad de Yale —aunque a un verdadero universo de distancia—, Troup está situada en un degradado barrio obrero en el que, en los años cincuenta, vivían veinte mil personas con una población laboral empleada en las fábricas de los alrededores (desde la Olin Brass Mills hasta la Winchester Arms). Hoy en día esta población se ha reducido a unas tres mil personas, con lo cual el horizonte económico de las familias que viven allí se ha visto proporcionalmente restringido. New Haven, como tantas otras ciudades industriales, se ha hundido en un pozo de pobreza, drogas y violencia.

Como respuesta a las urgencias de esta pesadilla urbana un grupo de psicólogos y educadores de Yale diseñaron, en los años ochenta, el Social Competence Program, una serie de cursos que cubren casi el mismo espectro que el programa de Self Science de Nueva Learning Center. Pero en Troup, la relación con los temas es más directa y clara. Por ejemplo, cuando en la clase de educación sexual de octavo curso los estudiantes aprenden que las decisiones personales pueden evitarles contraer una enfermedad como el sida, no están realizando un mero ejercicio académico. De hecho, New Haven tiene la más alta proporción de mujeres con sida de todos los Estados Unidos: muchas de las madres que envían a sus hijos a Troup padecen esa enfermedad y lo mismo ocurre con algunos de sus alumnos. A pesar de este sustancioso programa educativo, los estudiantes de Troup deben afrontar todos los problemas de la ciudad y hay muchos niños que viven en una situación tan caótica —y, a veces, tan aterradora— que ni siquiera pueden acudir a la escuela todos los días.

Como ocurre en todas las escuelas de New Haven, lo primero que llama la atención del visitante al entrar en la zona escolar es una señal de tráfico en forma de rombo con una leyenda que dice «zona libre de drogas». En la puerta nos espera Mary Ellen Collius, una de las responsables de la escuela, una especie de defensora todo terreno del pueblo que se da cuenta de los problemas especiales apenas aparecen y cuya función incluye echar una mano a los profesores con las exigencias propias del programa de competencia social. Si un maestro, por ejemplo, no sabe bien cómo encarar una determinada lección, Collins le acompañará a clase y le mostrará cómo hacerlo.

«Llevo unos veinte años enseñando en esta escuela —me dice Collins, saludándome—. Eche un vistazo al barrio que nos rodea. Con los problemas a los que estos niños deben enfrentarse, yo no puedo limitarme a enseñar habilidades académicas. Imagine que uno de nuestros niños está luchando contra el sida o que lo padece alguien de su familia. No estoy segura de lo que ellos dirán en las discusiones sobre el sida, pero lo cierto es que una vez que un niño sabe que su maestro no sólo está dispuesto a escuchar sus problemas académicos sino también a echarle una mano con sus dificultades emocionales, se abre una puerta para tener esa conversación.» En el tercer piso del viejo edificio de ladrillos, Joyce Andrews está llevando a sus alumnos de quinto curso a la clase de competencia social a la que acuden tres veces por semana. Andrews, como todas las demás maestras de quinto grado, asistió a un curso especial de verano para poder impartir esta materia, pero su apertura y simpatía naturales sugieren que se trata de una persona especialmente predispuesta hacia los temas de la competencia social.

La lección del día versa sobre cómo identificar sentimientos, uno de los temas clave de las habilidades emocionales que consiste en dar nombre a los sentimientos para poder así diferenciarlos. Los deberes que debían traer de casa aquel día consistían en recortar la fotografía —extraída de una revista— del rostro de una persona, asignar un nombre a las emociones que mostrara y exponer posibles formas de hacérselo saber a la persona. Después de recoger los deberes, Andrews enumera una lista de sentimientos en la pizarra —tristeza, preocupación, excitación, felicidad, etcétera— y comienza a lanzar una rápida sucesión de preguntas a los dieciocho alumnos que acudieron aquel día a clase. Los niños, sentados en grupos de cuatro, levantan las manos tratando de llamar su atención para poder responder.

—¿Cuántos de vosotros os habeis sentido frustrados alguna vez? —pregunta Andrews, mientras agrega el término frustrado a la lista y todos los niños levantan la mano.

—¿Cómo os sentís cuando estáis frustrados?

—Cansado, confundido, no puedo pensar bien, ansioso... —vuelan entonces las respuestas, como una cascada.

—Y... ¿cuándo se siente molesto un profesor? —prosigue luego, agregando el término molesto a la lista.

—Cuando alguien está hablando —responde, sonriendo, una niña.

A continuación, Andrews les entrega unas fotocopias. En ellas hay unos cuantos rostros de niños y niñas desplegando cada una de las seis emociones básicas —felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y disgusto— y una breve descripción de la actividad muscular facial propia de cada una de esas emociones, como por ejemplo:

- Temor

- La boca permanece abierta y retraída.

- Los ojos permanecen abiertos y con el ángulo interno elevado.

- Las cejas están levantadas y juntas.

- Hay arrugas en medio de la frente.

Mientras los niños leen la hoja e imitan la expresión descrita de cada una de las emociones, sus rostros van asumiendo las expresiones del miedo, el enojo, la sorpresa o el disgusto. Esta lección se deriva de la investigación realizada por Paul Ekman sobre la expresión facial y como tal se enseña en casi todos los cursos universitarios de introducción a la psicología, aunque rara vez se enseña

en una escuela primaria. El hecho de relacionar un sentimiento con un nombre y con la expresión facial que le corresponde puede parecer tan elemental que no requiera ningún tipo de enseñanza. Pero lo cierto es que, en cualquiera de los casos, constituye un verdadero antídoto contra las extraordinarias lagunas que suelen existir en torno al tema de la alfabetización emocional. Tengamos en cuenta que, en muchos casos, las peleas del patio de recreo se derivan de la interpretación errónea de mensajes neutrales como si se tratasen de expresiones de hostilidad, y que las niñas que desarrollan trastornos de alimentación no logran diferenciar el enojo de la ansiedad y del hambre.

LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL ENCUBIERTA

Es comprensible que muchos profesores se sientan sobrecargados por un programa escolar excesivamente repleto de nuevas materias y se resistan a dedicar un tiempo extra a enseñar los fundamentos de otra asignatura. Por esto, una de las estrategias utilizadas actualmente para realizar el proceso de alfabetización emocional no consiste tanto en imponer una nueva asignatura como en yuxtaponer las lecciones sobre sentimientos y emociones a las asignaturas habituales. Porque la verdad es que las lecciones emocionales pueden entremezclarse de manera natural con la lectura, la escritura, la salud, la ciencia, los estudios sociales y muchas otras asignaturas. Mientras que, en algunos cursos de las escuelas de New Haven, el programa de desarrollo emocional constituye un tema aparte, en otros, en cambio, está incluido en la enseñanza de asignaturas como la lectura o la salud.

Algunas de las lecciones llegan incluso a enseñarse como parte de la clase de matemáticas, en especial la enseñanza de habilidades tales como la evitación de las distracciones, la motivación para el estudio y el control de impulsos que permiten desarrollar la necesaria atención para que se logre el aprendizaje.

Así, algunos de los programas de habilidades emocionales y sociales no se presentan como una asignatura aparte, sino que quedan integradas en el mismo entramado de la vida escolar. Un modelo de este tipo —esencialmente, un curso encubierto en competencias emocionales y sociales— es el Child Development Project, un programa diseñado por un equipo dirigido por el psicólogo Erie Schaps en Oakland, California, que se está impartiendo en varias escuelas —similares a las del degradado barrio del centro de New Haven— diseminadas por todo el país. El programa ofrece un compacto conjunto de temas que se adapta a los cursos existentes. Por ejemplo, en clase de lectura a los niños de primer curso se les cuenta una historia titulada «*Ranita y Tortuguita son amigos*», en la que Ranita quiere jugar con su hibernada amiga Tortuguita, y no deja de recurrir a todo tipo de subterfugios para tratar de despertarla. La historia se utiliza como un pretexto para iniciar un debate en clase en torno a la amistad y otros temas tales como la forma en que se siente la gente cuando alguien le engaña. Otros de los cuentos de este programa proponen temas tales como la toma de conciencia de uno mismo, la toma de conciencia de las necesidades de un amigo, cómo se siente uno al ser molestado y cómo compartir los sentimientos con los amigos. El programa está diseñado de modo que las historias sean cada vez más complicadas a medida que el niño va atravesando los primeros cursos de la educación primaria, ofreciendo a los maestros la posibilidad de entrar a discutir temas tales como la empatía, la asunción de un punto de vista y el respeto.

Otra forma de integrar la enseñanza de las habilidades emocionales en el marco de la vida escolar consiste en ayudar a los maestros a pensar nuevas formas de corregir a los estudiantes que se porten mal. El Child Development considera que esos momentos constituyen una oportunidad inestimable para enseñar a los niños las habilidades de las que carecen -el dominio de los impulsos, la expresión de los sentimientos, la resolución de conflictos, etcetera—, algo que resulta imposible de conseguir recurriendo exclusivamente a la mera coerción. Por ejemplo, un maestro que ve que tres alumnos de primer grado se empujan para llegar primero al comedor puede sugerirles que echen a suertes el orden de llegada. Así les permite dirimir de una forma imparcial —mucho más positiva que el rotundo y autoritario «¡ya está bien!»— tanto este problema como otros de naturaleza similar (después de todo, la actitud «¡yo primero!» no sólo es endémica de los primeros cursos de la escuela, sino que, de una forma u otra, perdura durante toda la vida), recalcando también la posibilidad de encontrar soluciones negociadas.