Pepa Horno

EDUCANDO *la alegría*

Desclée De Brouwer

Pepa Horno Goicoechea

Educando la alegría

Desclée De Brouwer

© 2018, Pepa Horno Goicoechea

© 2018, Editorial Desclée De Brouwer, S.A.

Henao, 6 – 48009

www.edesclee.com

info@edesclee.com

EditorialDesclee

@EdDesclee

ISBN: 978-84-330-3823-4

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y 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–), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Adquiera todos nuestros ebooks en

www.ebooks.edesclee.com

A mi padrino, José Galindo y su mujer, Elena,
Javier Cortés, mi tía Carmina y mi tío Miguel,
Aurora Lázaro y Fernando Oliván,
por ser refugio y guía en los comienzos y mucho después.

Y a ti, mi vida, por ser sonrisa y luz cotidiana.

Defensa de la alegría

Defender la alegría como una trinchera
defenderla del escándalo y la rutina
de la miseria y los miserables
de las ausencias transitorias
y las definitivas
defender la alegría como un principio
defenderla del pasmo y las pesadillas
de los neutrales y de los neutrones
de las dulces infamias
y los graves diagnósticos
defender la alegría como una bandera
defenderla del rayo y la melancolía
de los ingenuos y de los canallas
de la retórica y los paros cardiacos
de las endemias y las academias
defender la alegría como un destino
defenderla del fuego y de los bomberos
de los suicidas y los homicidas
de las vacaciones y del agobio
de la obligación de estar alegres
defender la alegría como una certeza
defenderla del óxido y la roña
de la famosa pátina del tiempo
del relente y del oportunismo
de los proxenetas de la risa
defender la alegría como un derecho
defenderla de dios y del invierno
de las mayúsculas y de la muerte
de los apellidos y las lástimas
del azar
y también de la alegría.

Mario Benedetti

Introducción

La alegría es una de las emociones básicas del ser humano, uno de los motores de su desarrollo. Le permite abrirse y generar intimidad. Le da energía con la que entregarse al placer y a la experiencia. Le impulsa a explorar y a crear. Si los niños, niñas y adolescentes no viven y cultivan la alegría no se desarrollan plenamente.

Pero resulta clave para situar este libro distinguir entre alegría y felicidad. La felicidad es un estado, que puede verse como una meta o como un estado resultado de una forma de vida. Existen diversas aproximaciones al estudio de la felicidad tanto desde la psicología como desde diferentes escuelas espirituales. Sin embargo, en este libro parto de que la alegría es una emoción. Como tal es temporal, es motivadora y se puede aprender a regular. Se puede elegir con consciencia, cultivarla cotidianamente y educarla en los niños, niñas y adolescentes. Y no sólo porque surja, o por el carácter de quienes cuidan, sino como una opción consciente y elegida por las familias y educadores.

Pero elegir la alegría no es lo mismo que elegir la ingenuidad. No se trata de brindar a los niños, niñas y adolescentes una visión idealizada o edulcorada de la realidad. Pero sí de cultivar sus motores de resiliencia. Los que les permitirán afrontar el dolor cuando llegue, porque seguro que les llegará. El sufrimiento y la injusticia forman parte de la vida y la alegría consciente y elegida les hace más fuertes a la hora de afrontarlos.

“Educando la alegría” surge de una necesidad que ha crecido en mí a lo largo de mis años de desarrollo profesional dando formaciones a familias y a profesionales. De hecho en Internet los lectores encontrarán una conferencia con el mismo nombre que di hace un tiempo ya. Me preocupa la desesperanza y el miedo que se están inculcando a los niños y niñas, con más o menos

consciencia, pero que crean un clima que ellos van incorporando a su memoria celular, a su estructura de personalidad, y desde ahí condiciona su comportamiento, sus opciones de vida y su bienestar. Del mismo modo que se puede elegir educar en la alegría, es posible elegir educar en el miedo. Y esa opción lleva a la impotencia y a la resignación.

Este libro trata de dar estrategias a quienes educan, tanto las familias como los profesionales que conviven a diario con niños, niñas y adolescentes en centros educativos, centros de protección, centros de salud… para cultivar con consciencia la alegría en ellos y ellas. Para brindarles esa fortaleza emocional que se gesta cuando existen adultos a tu alrededor que te enseñan en la cotidianidad a saber mirar, a saber disfrutar y a saber confiar.

El contenido del libro se estructura en dos bloques. Primero expone los elementos constitutivos de la alegría: el placer, la fluidez y el sentido, desgranando las implicaciones que conllevan cada uno en el proceso educativo. Después desarrolla las estrategias para educar la alegría en la cotidianidad: las que tienen que ver con la actitud de las familias y profesionales, las que definen el contexto educativo y las que tienen que ver con recursos que considero que se deben ofrecer a los niños, niñas y adolescentes.

A lo largo del libro además, he introducido anécdotas tanto personales con mi hijo en su proceso educativo, como en los talleres que he dado a familias y en escuelas, que para mí ejemplifican los conceptos que desarrollo en el libro. Pretendo con ello brindar una visión lo más cercana posible de aquellas estrategias que propongo implementar en los ámbitos educativos, sea familias, escuelas o centros de protección.

No se educa en lo que se hace un día, sino en lo que se pone en práctica la mayor parte de los días. Las fiestas y las celebraciones son parte imprescindible del cultivo de la alegría, pero son puntuales y no son suficientes. La alegría hay que llevarla a la cotidianidad. Hay que elegirla. Y elegirla con consciencia. Espero que en estas páginas quienes educan, sea

en las familias o en los centros educativos o de protección, encuentren algunas pautas para hacerlo.

1

¿Por qué la alegría?

1.1. La alegría como emoción básica

La alegría es una de las emociones básicas del ser humano. Conviene, por tanto, comenzar por describir lo que es una emoción básica y su papel en el desarrollo del niño o niña.

En el ámbito de la psicología y debido al auge de la psicología positiva de los últimos años se han clasificado las emociones en dos bloques: emociones "negativas" (miedo, ira, tristeza) y emociones "positivas" (alegría, amor, asombro). Se argumenta que la psicología más tradicional ha estado centrada en el estudio de las emociones negativas, y que el aporte de la psicología positiva es el estudio de las positivas[1]. Y los hallazgos de las investigaciones que se han realizado en el marco de la psicología positiva prueban que el desarrollo de emotividad positiva (en la que se incluiría la alegría) mejora el estado físico, mejora el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas, y permite a la persona lograr una red afectiva mayor y más positiva.

Sin embargo, considero que esta división entre emociones "positivas" y emociones "negativas" es errónea y lleva a confusión. Todas las emociones, tanto las llamadas "positivas" como las llamadas "negativas" son positivas para el desarrollo humano. Todas ellas son los motores emocionales del desarrollo. Son la energía que alimenta el psiquismo humano y desde donde se estructura la personalidad. Las emociones llamadas "negativas" son el motor de la protección del ser humano y las llamadas "positivas" el motor de su autonomía. Y ambos elementos son imprescindibles para garantizar el desarrollo pleno. Es justamente el equilibrio entre todas ellas, la regulación interna de las mismas que es capaz de desarrollar la persona, la clave de su salud emocional.

Las emociones llamadas "negativas" son el motor de la protección del ser humano y las llamadas "positivas" el motor de su autonomía. Y ambos elementos son imprescindibles para garantizar el desarrollo pleno. Por lo tanto, no existen las emociones negativas para el ser humano, sino una gestión dañina de cualquier emoción.

Existen diferencias también en las clasificaciones de las emociones básicas, entre primarias y secundarias[2]. En las emociones básicas primarias entrarían la alegría, la rabia, el miedo y la tristeza. Y las secundarias engloban el amor, la curiosidad o asombro, la vergüenza y el asco.

Las emociones básicas primarias las trae el bebé al nacer, y las secundarias se generan en los primeros años de vida por la interacción con las figuras de cuidado. Todas ellas son motores de desarrollo para el ser humano, imprescindibles para su supervivencia y desarrollo, pero las cuatro primeras están más relacionadas con mecanismos de supervivencia innatos y las otras cuatro, el amor, la curiosidad, la vergüenza y el asco van a tener un componente mucho más relacional, puesto que el significado de la vivencia emocional va a estar mucho más influido por el contexto de crianza. Las cosas que generan vergüenza, o el manejo que se hace de la curiosidad y desde luego, la forma en la que se ama proviene de las acciones y significados que otorgaron las figuras vinculares en los primeros años de vida.

Las emociones poseen unos componentes conductuales particulares, que son la manera en que éstas se muestran externamente. Son en cierta medida controlables, basados en el aprendizaje familiar y cultural de cada grupo: las expresiones faciales, los gestos, la distancia entre personas y el lenguaje no verbal. Los otros componentes de las emociones son fisiológicos y endocrinos, y como tales involuntarios, iguales para todos: temblor, sonrojo, sudoración, dilatación de pupilas y aumento de ritmo cardíaco y respiración.

Otra confusión habitual es que cuando se habla de gestionar las emociones es frecuente que en realidad se hable de cómo controlarlas, de cómo lograr que no desborden a la persona, como si desbordarse emocionalmente tuviera que ser necesariamente un problema. Muchos adultos tienen problemas para expresar sus emociones, para dejarlas salir sin sentirse culpables por ello. Así que habrá que empezar justo por ahí: gestionar las emociones no significa controlarlas, ni ocultarlas. Significa, entre otras cosas, ser capaz de:

- Expresar las emociones de forma auténtica y ajustada a lo que se está viviendo.
- Expresar las emociones en un entorno de seguridad, es decir, poder elegir cuándo y con quién las expreso.
- Crear y promover los espacios emocionales que contribuyen a bienestar propio.
- Darse tiempo suficiente para elaborar las emociones, estructurarlas y darles forma para poder comprender su significado.
- No culpabilizarse por las emociones que viva. No hay emociones malas, lo que existe es una gestión dañina de la emoción, sea cual sea esa emoción. No existe una “tristeza mala” ni una “curiosidad mala”. Existe una mala gestión de la tristeza o de la curiosidad.

Gestionar las emociones no significa controlarlas, ni ocultarlas.

En el último capítulo del libro se desarrolla el concepto de transitar las emociones y su importancia de cara a educar la alegría. Pero primero es necesario ver brevemente cuál es el papel de cada una de las emociones básicas como motores de desarrollo.

El **amor** que se siente inicialmente hacia otra persona es la emoción que sirve

para vincularse, para construir vínculos afectivos sólidos. El amor es una emoción clave en el desarrollo humano y está construida desde la necesidad de apego. El apego es el primer vínculo que el bebé establece con su figura de cuidado y que garantiza su supervivencia. El bebé no se vincula a su cuidador o cuidadora porque le quiera sino porque le necesita para sobrevivir. El bebé nace indefenso y sin el cuidado de un adulto no puede sobrevivir. Necesita alimento, cobijo, ser cubierto cuando llegue el frío, etc. Luego el apego no se genera por generosidad o desde el encuentro con el otro, sino por propia supervivencia. Y esa experiencia de apego (esa primera relación entre el bebé y su figura de cuidado, sea ésta quien sea) va a modelar su manera de vincularse a los demás, lo que el bebé va a reconocer como amor, esa emoción a la que llamará amor.

Es necesario comprender la radicalidad de la necesidad del apego, que es el primer vínculo que el ser humano establece con la persona que le cuida. Esta persona normalmente suele ser la madre, pero no siempre es así. Es el cuidado que el bebé recibe y el adulto brinda el que crea la relación de apego entre ambos, sea cual sea la identidad de quien brinda ese cuidado. Lo que importa es la calidad de ese cuidado, lo brinde quien lo brinde. El apego, por lo tanto, se crea desde el cuidado. El cuidado que recibe y el que, desde ese cuidado, aprende también a entregar. Ese aprendizaje modelará las relaciones afectivas que establecerá en el futuro, a las que se llama vínculos afectivos. Configurará su capacidad de vivir y expresar amor. Pero sin vínculos no hay vida. Los vínculos afectivos, la primera relación de apego y todos los que la persona construye después, no son una cuestión de afectividad sino de supervivencia.

El ser humano es una especie animal mamífera que nace programado para sobrevivir. Y como especie animal mamífera es una de las especies que requiere un tiempo más prolongado de cuidado para tener la oportunidad de sobrevivir. Justamente son las especies mamíferas que requieren más tiempo de cuidado las que han generado una estructura social comunitaria más sólida para garantizar la supervivencia de las crías. Como se ha señalado, el bebé viene programado para sobrevivir, y para sobrevivir necesita que haya alguien que le cuide: que le dé de comer, que le tape cuando haga frío, que lo limpie… La

paradoja del apego es que la forma más fácil de obtener ese cuidado es de alguien que le quiera. Porque el ser humano cuida a aquellos que ama. La ética del cuidado es un aprendizaje emocional que aparece mucho más adelante en el desarrollo del niño o la niña[3].

El apego, la relación vincular que se establece entre el bebé y su figura de cuidado, es por lo tanto una cuestión de supervivencia. Tiene más que ver con la seguridad que con la afectividad. Esa relación de apego condicionará posteriormente la forma de construir otros vínculos afectivos[4]. Y es la emoción del amor la que sirve para construir esa relación de apego, y los vínculos posteriores. Por lo tanto el amor es la garantía de la existencia en sí misma. Si no hay el motor de la emoción del amor, no hay apego. Si no hay apego, no hay cuidado. Y si no hay cuidado, no hay supervivencia. El apego se construye desde la emoción del amor.

Porque el amor en el sentido emocional, no sexual, no es algo que suceda sólo en la pareja. Las madres y los padres se "enamoran" de sus bebés recién nacidos. Y los bebés de sus figuras de cuidado. El amor lleva a ver al otro como hermoso, bello y valioso, y desde ahí como digno de cuidado. Es mucho más difícil (no imposible, pero sí más difícil) cuidar a alguien que no te gusta.

El amor es el motor de los vínculos y por tanto la garantía de la supervivencia.

El asombro es el motor del aprendizaje, la exploración y el juego.

El miedo y la rabia, los motores de la protección.

La tristeza, el motor de la empatía y la elaboración de las pérdidas.

La **curiosidad o asombro** es el motor de la exploración y el juego, sin los cuales no es posible el aprendizaje. Por lo tanto, la curiosidad o asombro es condición imprescindible para el desarrollo cognitivo. Es la curiosidad la que

lleva a la exploración y al juego. Y son esos dos elementos la base del desarrollo motor y desde él, del desarrollo cognitivo[5]. Puede existir la memorización, pero un aprendizaje cognitivo que se integre, se incorpore con sentido y transforme a la persona sólo se produce cuando el niño o niña ha sentido curiosidad hacia ese conocimiento, cuando ha enganchado emocionalmente la información. Ojalá el sistema educativo y las familias pudieran entender la radicalidad que tiene el motor emocional de la curiosidad. Los aprendizajes que calan, quedan y transforman a la persona son los que le llegan de personas o contenidos que le suscitaron curiosidad. Un conocimiento se puede memorizar, pero no se incorpora si no existe este elemento emocional.

El **miedo** es el motor de la protección, y desde ahí, de nuevo, de la supervivencia. Es el miedo el que nos sirve para detectar situaciones de peligro y reaccionar ante ellas. El miedo es la reacción emocional ante un acontecimiento estresante y viene acompañado de una reacción corporal fisiológica en el cuerpo, en el sistema simpático y en su eje del hipotálamo-pituitario-adrenal, además de una respuesta cognitiva y de acción, que puede ser: paralizarse, huir o pelear. Esta respuesta fisiológica y conductual es la base de la supervivencia. De nuevo, sentir miedo no es un problema sino algo positivo. El problema es gestionarlo mal o que dure demasiado tiempo, porque entonces una situación de miedo incontrolable y prolongada acaba dañando a la persona[6].

La **tristeza** es el motor de la elaboración de los duelos, la conexión emocional con el otro y el aprendizaje de la tolerancia a la frustración. La tristeza lleva a la persona a la quietud, la consciencia sobre su propio estado y a la posibilidad de comprender las emociones del otro. El papel de la tristeza como motor de la elaboración de los duelos y el aprendizaje de la tolerancia a la frustración es esencial. No hay vida sin duelos, desde los pequeños duelos o frustraciones cotidianas que niños, niñas y adolescentes han de aprender a vivir y sostener sin evitarlas ni convertirlas en un problema desmedido, hasta los duelos profundos como pueden ser la muerte, la enfermedad o una separación. Es la emoción de la tristeza, vivirla, expresarla, compartirla y transitarla la que nos permite integrar el duelo en el psiquismo y aprender a vivir con él. Un duelo

transforma y fortalece a la persona si puede vivirlo. Si huye de él, lo niega o lo evita, se queda anclada en el duelo y desde ahí sale dañada emocionalmente, pero también social y cognitivamente.

Pero es que además la tristeza es uno de los motores básicos de la conexión emocional con el otro. Es la tristeza, haberla conocido y transitado, la que permite comprender y empatizar con la vivencia del otro. Es la tristeza la que ha llevado a escribir, pintar o construir muchas de las grandes obras de arte de la historia del ser humano. Es la tristeza la que permite conectar con el dolor y construir los valores éticos superiores que tienen que ver con el ser humano como especie, no sólo con aquellos a quienes se ama. Poder comprender el dolor experimentado por alguien a quien no se conoce o ama, aunque no se le conozca pero simplemente por la capacidad de comprender su vivencia, es uno de los motores que lleva a la persona a actuar, a implicarse y a ayudar. Pero para que eso ocurra, la persona tiene que poder conectar emocionalmente con su propia tristeza. Y eso requiere tiempo, silencio y espacio interior. Justamente tres elementos que la sociedad no facilita.

La **rabia** es el otro motor de la protección, el motor activo. La rabia sirve para poner límites, para decir que no, para protegerse de forma activa. Pero también para perseguir aquello que se anhela, para reaccionar, para desbloquear el miedo o la tristeza. En las fases de elaboración del duelo es la rabia la que saca a las personas de la negación de ese duelo, y posteriormente una vez han reaccionado, podrán vivir la tristeza[7].

Pero la rabia sea quizá la emoción más censurada en los espacios educativos, sean las familias, los centros educativos o los centros de protección. Y de nuevo, la rabia no es un problema. Lo que es dañino justamente es no poder vivir la rabia y expresarla de forma genuina. Cuando la expreso de forma auténtica, la expreso en primera persona (“estoy enfadado”, “me da rabia”) como algo que vivo o siento yo. Es la gestión errónea de la rabia la que daña a la persona, no la rabia en sí. Porque cuando no puedo expresarla, cuando la callo o intento negarla o controlarla acaba saliendo en forma de agresión o autolesión. La expresión de la rabia sirve a la persona para garantizar un límite,

decir un “esto no lo quiero para mí” o un “hasta aquí, de aquí no pasas” y para expresar un daño o una herida, con un “esto me hace daño” o “esto me duele”. Porque es el daño o la herida lo que la persona expresa en realidad cuando dice “me da rabia que hagas esto” o “tal cosa me enfada”.

Si no logra hacerlo, entonces se sitúa en una posición de vulnerabilidad, y eso lleva a la persona a situarse a la defensiva, creando la sensación de estar siendo atacada. Puede que ese ataque sea real, pero puede que no. Quizá nadie le esté atacando, pero al no haber sabido poner ese límite, parar esa situación y expresar ese dolor, que le permitiría regularlo internamente, la persona vive una situación de peligro ante la cual va a reaccionar. La reacción puede ser agrediendo al otro en un intento dañino de imponer ese límite que no ha logrado hacer respetar desde la expresión genuina y positiva de su rabia en primera persona. Y si no es capaz de agredir, si no es capaz de poner en el otro esa amenaza, ese ataque que le produce miedo, lo situará en sí misma, y llegará la autoagresión. La autoagresión indica un grado mayor de daño, de vulnerabilidad y de falta de regulación interna de esa situación de peligro o de dolor emocional que se ha vivido.

La **vergüenza** es el primer motor del desarrollo moral del niño, además de estar relacionada con la empatía y la conexión emocional con el otro. Esta conexión emocional es la base del desarrollo de la teoría de la mente, que es la capacidad que el niño o niña adquiere de comprender las emociones y pensamientos del otro como diferentes a los suyos. Al principio el bebé cree que sus pensamientos, deseos o emociones son los que tiene todo el mundo. Por eso el pensamiento de un niño o niña en sus primeros años es egocéntrico. No significa que sea egoísta, sino que sus referentes para comprender el mundo y actuar ante él son únicamente internos. Porque no tiene la capacidad de percibir los de los demás. Su desarrollo evolutivo no le permite diferenciar al otro, sea niño o adulto, como una persona con pensamientos diferentes a los suyos. Esta capacidad, que se considera cognitiva, se desarrolla sin embargo desde la conexión emocional. Lo primero que un bebé llega a percibir en el otro y a comprender como diferente a su vivencia interna son las emociones del otro. Los primeros indicadores de la teoría de la mente, lo primero que un bebé llega

a percibir de los demás son sus emociones a través de su lenguaje no verbal. Por lo tanto, la primera conexión entre el mundo interior de un niño con un adulto o con otro niño o niña es emocional. Y la vergüenza surge ahí, cuando el niño o niña pueden comprender la emoción que ha generado en el otro. El desarrollo moral posterior, los conceptos de “bueno” o “malo” y la ética que el niño o niña interiorice tienen su motor en esta emoción básica.

Y por último, el **asco**, que se genera a partir de la sensación corporal que la persona tiene cuando algo le desagrada, se origina en la capacidad que tiene el bebé para la detección de la comida en mal estado, habilidad necesaria para la supervivencia al generar rechazo hacia esa comida e impedir el daño físico que conllevaría comerla. Pero esa misma emoción puede acabar asociada a experiencias que la persona vive como amenazantes de su supervivencia. Y desde ahí generar una conducta de rechazo activa y clara. La investigación dice que existe una unión común entre la rabia y el asco. Ambas llevan al rechazo activo, a la protección en su vertiente más activa de defensa. Y en este sentido, juegan un papel fundamental de cara a la protección. El miedo paraliza o lleva a huir, son la rabia y el asco las emociones que llevan a actuar.

El mejor ejemplo que se puede dar sobre la importancia de la emoción del asco es lo que le sucede a cualquier persona víctima de abuso sexual. Las víctimas de abuso describen el asco como una emoción que caracteriza la vivencia del abuso, y que no se da en el maltrato físico o en el maltrato emocional. El asco es una emoción nítida para cualquier persona, y que debe ser tenida en cuenta en la educación. Sin embargo, se tiende a censurarla y ridiculizarla, como si tuviera que ver con una falta de regulación emocional en la persona. Cuando un niño o niña dice sentir asco por una comida, a menudo se le tacha de mal educado, y se le obliga a comer. Sin embargo, todas las personas tienen cosas que les hacen sentir asco: comidas, animales, situaciones.. que están asociadas dentro de sí a una sensación corporal de peligro. No es casual que el sistema digestivo y el reproductor estén tan relacionados entre sí y los indicadores de trastornos digestivos aparezcan tan a menudo en las vivencias de maltrato, y específicamente en las de abuso sexual. No es objeto de este libro, pero sí es importante dejar constancia del papel del asco como motor de protección del ser

humano.

1.2. La alegría como motor del desarrollo

¿Y la alegría? ¿De qué es motor la alegría? George Vaillant realizó un estudio longitudinal en el que evaluó durante más de sesenta años a más de doscientas personas[8]. Como resultado, describe las “defensas maduras” que el ser humano desarrolla a lo largo de su vida e incluye entre ellas el sentido del humor, junto con el altruismo, la capacidad para aplazar la gratificación o la previsión de futuro. Para este autor, por lo tanto, la alegría sería motor de desarrollo pero también resultado de un desarrollo sano.

Por lo tanto, la alegría es el motor emocional básico. Por dar una imagen sería como “las pilas” de la persona. Algunos ejemplos son:

- Una persona alegre se mueve, una persona triste tiende a quedarse quieta. La alegría es motor de MOVIMIENTO FÍSICO Y DE EXPLORACIÓN.
- Una persona alegre tiende a pensar positivamente, a evaluar favorablemente las situaciones. La alegría es motor del OPTIMISMO.
- El crecimiento físico de una persona alegre es mucho mejor que el de una que está triste. La alegría es motor de CRECIMIENTO.
- Una persona alegre se acerca a los demás. Una persona que está triste tiende a alejarse y a quedarse sola o retraída. La alegría es motor de ENCUENTRO.
- Una persona que siente alegría se abre a espacios de intimidad. El sentido del humor compartido es una de las claves emocionales de la construcción de vínculos afectivos seguros o positivos. Una persona que está triste, o que tiene miedo, o que está rabiosa tiende a recelar y dificulta esa intimidad. La persona que es capaz de hacer sentir bien y alegre es la que va a llevar a otros a la apertura emocional. La alegría es motor de INTIMIDAD.
- Una persona cuando está alegre reconoce más rápidamente la tristeza, y tiene más recursos internos y externos para poder pedir ayuda. Por eso la alegría es también motor de PROTECCIÓN.

- Y una persona que es capaz de cultivar y vivir la alegría a través del sentido del humor, entre otros mecanismos, es una persona más resiliente. La resiliencia es uno de los elementos clave de la salud emocional de la persona, su capacidad para resistir, reconstruirse y fortalecerse ante una experiencia dolorosa. Y una de las capacidades internas esenciales de resiliencia es la alegría. La alegría es motor de RESILIENCIA.

> *La felicidad es un estado, la alegría es una emoción, que es momentánea y real, y se cultiva.*

Y no sólo eso, sino que aquellas cosas que se logran a través de la alegría: el movimiento, la exploración, el optimismo, el crecimiento, el encuentro, la intimidad, la protección y la resiliencia incrementan también la vivencia emocional de la alegría. Son motores de alegría. Es un mecanismo de salud interno. Si cultivamos la alegría con consciencia, daremos a los niños, niñas y adolescentes unos motores saludables para llegar a todo esto. Y si lo logran, cada vez tendrán más vivencias de alegría.

¿Por qué educar la alegría? Para tener todas esas capacidades disponibles: el crecimiento, la exploración, el optimismo, el encuentro y la intimidad, la protección y la resiliencia. Para que el niño, niña o adolescente disponga de una fortaleza emocional que surge de tener todas estas herramientas disponibles y accesibles dentro de sí. Para que crezca más y mejor, explore, confíe y se acerque a los otros, disfrute y pueda rehacerse del dolor. Y para que, al final, se sienta más alegre por todo ello.

1.3. ¿Qué no es la alegría?

Pero es importante en esta primera definición sobre la alegría establecer algunos límites claros sobre lo que en este libro propongo educar, a qué me refiero cuando hablo de la alegría antes de desarrollar sus elementos y las estrategias para promoverlos.

En primer lugar, parto de la alegría como una emoción, no como un sentimiento. Veo las emociones como las respuestas fisiológicas y endocrinas que el organismo presenta ante estímulos y acontecimientos externos que vive. En el caso de la alegría, esa respuesta fisiológica contribuye al bienestar físico, a la mejora del crecimiento y a la resiliencia, entre otros. Pero no son estados permanentes. Son flujos. Y me parece importante esta diferencia.

Por el contrario, entiendo que el sentimiento surge cuando se adjudica un significado o estructura racional a una emoción. Entonces se nombra y se estructura, no sólo se vive. Considero que los sentimientos tienden a la permanencia, las emociones son temporales. De este modo, la alegría existe y es real, pero momentánea. La idea es buscar muchos momentos de alegría a lo largo del día para cultivar ese motor emocional, pero no aspirar a que sea un estado permanente.

> *La alegría es una emoción, no un sentimiento. La alegría no es la felicidad.*

Por otro lado, hablar de educar la alegría no implica trabajar para que los niños, niñas y adolescentes estén alegres cada día durante todo el día, porque de hecho eso sería dañino para ellos, como cualquier emoción que se prolonga en exceso. Se trata de que puedan cultivar con consciencia la alegría. Darles criterios para que cuando miren la realidad, sean capaces de detectar los motivos externos para la alegría. Promover que elijan actividades y relaciones

que les generen alegría, que les hagan sentir bien, más que otras que les dañen. E intentar que sean capaces de afrontar de manera alegre aquellas otras actividades a las que, aunque en principio no les gusten, les vean un propósito a medio o largo plazo.

Cuando hablo de educar la alegría no me refiero a intentar que el niño no sufra, que esté siempre alegre. Al contrario, es importante que los niños, niñas y adolescentes, y los adultos también puedan estar tristes cuando necesitan estar tristes, enfadados cuando les toca o enamorados cuando les llega. Cultivar la alegría es mantener saludable uno de los motores emocionales para poder emplearlo cuando llegue la oportunidad.

Por eso alegría y felicidad desde mi perspectiva no son lo mismo. En este libro planteo la felicidad como un estado de bienestar resultado de una elaboración global que la persona hace de su vida. Creo que uno se siente feliz cuando se siente a gusto con la mayoría de las cosas de su vida. Por lo tanto, la felicidad se parece más a la serenidad y a la placidez que a la euforia, el gozo o la alegría, que son diferentes emociones. Considero que la felicidad, si llega a existir, se parece más al final del camino. Y la alegría es el motor de ese camino, una de las herramientas esenciales de las que dispone el ser humano para caminar.

La felicidad es un estado, la alegría es una emoción, que es momentánea y real, y se cultiva.

Esta diferencia es clave en un libro como éste, porque el “mandato” social de ser felices puede resultar incluso dañino a la hora de la evaluación que las personas realizan de sus propias vidas. La sociedad, a través de los medios de comunicación, pero también de los contenidos educativos y de sus estructuras sociales, brinda al individuo desde que es niño o niña referentes de felicidad vinculados a determinadas realidades y posesiones. Y establece como natural el

mandato de conducir la vida a llegar a ese estado de felicidad cuyos referentes están definidos de forma homogénea y por supuesto están alejados de la realidad en la que vive una gran mayoría de la sociedad. Por lo tanto, a la hora de realizar ese balance final que definiría cómo de feliz se siente una persona, la posibilidad más habitual es que la persona sienta frustración, impotencia o fracaso.

Así mismo, ese equilibrio final viene muy determinado por las creencias sociales y culturales sobre qué necesita una persona para ser o sentirse o poder definirse como feliz. ¿Puede una persona sin pareja definirse a sí misma como feliz en esta sociedad? ¿Y una persona sin hijos? ¿Y una persona sin trabajo o con un trabajo poco remunerado? Pero en estas páginas hablo de cultivar la alegría como motor emocional, no de los criterios que las personas utilizan para esa evaluación general de su vida que les produciría un mayor o menor nivel de felicidad.

Del mismo modo, conviene diferenciar entre alegría y optimismo. El optimismo es el elemento motivacional, impulsa a la persona hacia una visión positiva de los acontecimientos y la toma de decisiones desde esta visión. El optimismo sería una de las habilidades de resolución de problemas que se promueve desde la emoción de la alegría. No es que pretenda separarlos, porque sería difícil, pero sí me interesa resaltar el componente emocional de la alegría diferente del perfil cognitivo del optimismo.

El optimismo es un elemento cognitivo y motivacional y la alegría una vivencia corporal y emocional.

Por otro lado, hablar de educar la alegría en ningún momento supone una visión ingenua de la vida. No se trata de cultivar sólo la parte positiva, manteniendo a los niños, niñas y adolescentes en una burbuja[9], ni de brindar a los niños, niñas y adolescentes una visión inocente e ingenua de la vida porque eso supondría

no cultivar sus otros motores emocionales: el miedo, la rabia, la tristeza… La alegría es una de las emociones básicas que los niños, niñas y adolescentes tienen que aprender a transitar pero no la única. No se trata de una visión ingenua, sino de una opción consciente que se puede elegir.

Educar la alegría no implica brindar una visión ingenua de la vida a los niños, niñas y adolescentes, sino cultivar en ellos el motor emocional que les va a permitir vivir la realidad tal cual es y optar conscientemente por afrontarla de forma positiva.

En este sentido, hay una clave emocional que tiene que ver con la existencia en sí misma. Los niños, niñas y adolescentes en su camino hacia la adultez van a tener que afrontar los dos elementos básicos de la existencia:

Primero, la intemperie. La intemperie tiene que ver con la propia fragilidad y vulnerabilidad. Algunos de los elementos claves que configuran la vida de una persona ocurren sin que pueda decidirlos: la familia en la que se nace, las enfermedades, la muerte... Pero también que una persona ame a otra, el gozo, el tiempo... Son elementos que la persona no elige pero que determinan su vida de modo sustancial. Ejemplos como la familia en la que se nace o los grandes acontecimientos que llegan, tanto los que se valoran como positivos como los que se valoran como negativos. O incluso en las relaciones afectivas, por ejemplo, el hecho de ser correspondido en el afecto no está en manos de la persona definirlo. Puede decidir amar, pero no ser amado. Y ser amado es, como se vio al principio, uno de los elementos definitorios del desarrollo de la persona.

Ser capaz de sostener y vivir la intemperie, de no negarla, implica reconocer que el ser humano es valioso y frágil. Asumir que no es posible controlar la vida ni dirigirla en su totalidad. Aceptar que la vida a veces discurre de formas inesperadas, a veces bellas, a veces terribles, y que el ser humano no tiene

forma de controlar. Y convivir con esa fragilidad, sin negarla pero también sin esconderse ni vivir desde el miedo, es una de las claves de la salud emocional de la persona. Porque tan dañino para la persona es vivir desde la actitud de la omnipotencia y la falsa sensación de control como lo es situarse en la impotencia y en la falsa sensación de que no puede influir en nada de lo que le sucede. La primera actitud puede generar conductas de riesgo, la segunda puede conducir a la persona a la parálisis y el victimismo.

Porque el segundo elemento esencial para definir la vida de una persona es la responsabilidad. Tiene que ver con cómo afrontar aquello que llega, cómo elaborar las vivencias, cómo posicionarse ante ellas. No se eligen muchas cosas que ocurren, pero sí se puede elegir la actitud ante ellas y desde ahí integrarlas como acontecimientos positivos o dañinos para el desarrollo, elementos de vida o de muerte, realidades que nos hacen sentir bien o nos hacen sentir mal. Igual que en la intemperie los extremos de negarla o dramatizarla acaban siendo dañinos para el desarrollo, respecto a la responsabilidad pasa lo mismo. Daña esconderse de esa responsabilidad, dejarla en otros, comprar respuestas prefabricadas a las preguntas sin respuesta o sencillamente huir. Pero daña también enfocar la vida sólo a la responsabilidad sobre ella, negando factores que están fuera del control de la persona. Daña negar su intemperie o la influencia que acaban teniendo sobre cada persona los acontecimientos que suceden a sus personas amadas, entre otros.

La imagen para comprender el necesario equilibrio entre la intemperie y la responsabilidad sería verlo como cocinar un plato. Los ingredientes se reciben, forman la intemperie en la que se desarrolla la persona. Y hay intemperies objetivamente más duras y dolorosas que otras. Pero el plato resultante depende de lo que cada uno sea capaz de cocinar con aquellos ingredientes que le dieron (la responsabilidad). Puede que hubiera querido ingredientes diferentes, pero estos son los que le dieron. Y hay personas que con los mismos ingredientes cocinan platos maravillosos y otros que cocinan platos bastante limitados.

El equilibrio entre la intemperie y la responsabilidad es clave para el desarrollo afectivo de una persona. La vida acaba siendo lo que la persona es capaz de construir partiendo de lo que le dieron.

En este esquema, la alegría es un elemento clave de la responsabilidad. Cuanto más capaz es la persona de encontrar motivos para la alegría, más fácil le resulta asumir la responsabilidad sobre su vida, y mejor resulta su equilibrio vital, aquello que es capaz de construir. Pero no se trata de negar la intemperie, sino de brindar herramientas a niños, niñas y adolescentes para poder manejar de forma más positiva y eficaz su responsabilidad a la hora de gestionarla.

La alegría es un elemento emocional clave en la asunción de la responsabilidad sobre la propia vida. No se trata de negar la intemperie, ni de crear una burbuja alrededor del niño. Se trata de darle herramientas para asumir su responsabilidad y, desde ella, poder afrontar la intemperie que le toque, sea cual sea.

Y en este sentido, quienes educan, tanto en las familias como en los centros educativos y de protección, deben equilibrar ambos elementos. La sobreprotección daña a niños, niñas y adolescentes porque les impide afrontar la intemperie y desde ahí tener herramientas para defenderse en ella. Es fundamental promover que asuman responsabilidades de forma gradual como un elemento clave del proceso educativo. Quienes educan han de saber acompañar y sostener emocionalmente a niños, niñas y adolescentes sin crear una burbuja alrededor de ellos ni evitarles la intemperie[10].

Ese acompañamiento emocional implica, como detallaré en el tercer capítulo, una afectividad consciente por parte del adulto que le permita, a través de la heterorregulación emocional, desarrollar la función reflexiva en el niño o niña,

clave para su desarrollo cerebral y emocional. Desde esta función reflexiva del adulto el niño o niña integrará su capacidad de gestionar esa realidad y autorregular sus propias emociones[11].

Porque la intemperie a menudo da miedo. A todas las personas, tanto más a niños, niñas y adolescentes que viven desde la intensidad emocional. Las figuras vinculares deben ser referentes afectivos que legitimen la duda y la incertidumbre como una vivencia lógica y ajustada a la realidad en muchos casos y, al mismo tiempo, ayuden a promover sus capacidades para afrontar esa intemperie. Una de esas capacidades será la alegría.

Quiero detenerme un minuto sobre el valor sociológico de la alegría. Es una consideración que no es objeto directo en este libro, pero de la que quiero dejar constancia. Por un lado, la alegría tiene un valor social. La alegría es una emoción, que además es motor de encuentro y de intimidad, por lo que genera unión y movimiento. La alegría es una emoción, y como emoción que es, es contagiosa. Se expande. El valor social y cultural de determinados rituales de celebración y de fiesta podría muy bien ser analizado también desde esta perspectiva.

Se puede instrumentalizar la alegría, y de hecho se hace. A favor de movimientos sociales, cuando en campañas de sensibilización social o de publicidad se induce a las personas a sentir alegría, a vincular ese mensaje o ese producto a la emoción de la alegría. Así se genera adhesión en la persona. Este proceso se puede aplicar en la empresa, en la escuela, en los grupos o movimientos sociales… la alegría es motor de movimiento, de cohesión y de expansión. Y se puede instrumentalizar.

Por todo ello la alegría tiene también un valor sociológico. Y se puede intentar controlar, disminuir o incluso cercenar. Educar desde el miedo, como creo que en muchos sectores de esta sociedad se está educando a los niños, niñas y adolescentes, les conduce a la impotencia, la parálisis y la resignación. Cuando se impide la posibilidad de celebración conjunta o de reunión, aunque sea de carácter lúdico, se dificulta o limita la expresión de los afectos, y desde ahí se

está también instrumentalizando la alegría. Porque la alegría es motor de cambio, de exploración y de encuentro. Por eso creo que es necesario poner consciencia en el valor social que tiene su ausencia. El aislamiento social y la soledad que se vive en muchas sociedades y la promoción del miedo y la impotencia conducen a la resignación y a la parálisis.

1.4. La alegría y el desarrollo afectivo del niño, niña o adolescente

Para finalizar esta reflexión sobre por qué educar la alegría, resulta fundamental entender el cultivo de la alegría como uno de los elementos del desarrollo afectivo de la persona. Porque la alegría no es sólo un elemento del desarrollo social de la persona, sino del desarrollo afectivo. La alegría no tiene que ver sólo con cómo se desenvuelve la persona en contextos grupales o sociales, cómo se integra en ellos, sino con el motor afectivo de todas las áreas del desarrollo de la persona.

El desarrollo evolutivo se construye desde una base afectiva. Las figuras de apego, a través de la relación vincular con el niño, le proporcionan los estímulos y modelos de referencia relacionales y de significado desde los que va a integrarlos. Con ese bagaje, el niño o niña empezará a desenvolverse, explorar y relacionarse y así adquirir nuevas experiencias que a su vez modificarán esos modelos internos de los que partían.

De ese modo, desarrollan todas sus capacidades partiendo de los modelos que le brindaron sus figuras de apego. Ésa es la base de la pirámide: el desarrollo afectivo. Sobre este desarrollo se construye el desarrollo cognitivo, aprendiendo nuevas habilidades, filtrando toda la información desde los modelos afectivos e incorporando la información y estrategias relevantes que las figuras de apego han ofrecido al niño o niña. Y sobre el desarrollo afectivo y cognitivo se construyen las habilidades sociales. Desde unos modelos afectivos, la persona aprende una serie de estrategias cognitivas que unidas a éstos configuran un universo social único para él o ella.

La persona construye una narración, un relato, en el que los vínculos afectivos que establece van dejando huellas, muchas positivas, otras no tanto. Esas huellas quedan y construyen modelos afectivos internalizados que condicionan la forma en que la persona afrontará las experiencias y la interacción social. Estas experiencias, a su vez, modificarán con seguridad sus esquemas, sus modelos y su percepción de la vida. Pero el modo en que llega a las nuevas experiencias depende de la calidad de la base afectiva. El esquema resumen de

este proceso, que recogí en “Educando el afecto” [12] sería el siguiente:

Incluso si se considera el desarrollo fisiológico y neurológico de un bebé, el ambiente determina el desarrollo cerebral. La programación ambiental, como la nombra Schore[13], es la que determina el aprendizaje y modela la plasticidad cerebral. Una situación de falta de estimulación afectiva y consistente por parte de la figura de cuidado principal, la figura de apego, provoca efectos en el eje hipotalámico-pituitario-adrenal que he mencionado al hablar del papel del miedo en la supervivencia. Afecta a la amígdala, uno de los centros cerebrales clave para la gestión de las emociones, y produce un incremento de una sustancia llamada cortisol, que mantenido constante en el tiempo puede provocar daño cerebral.

Como explica gráficamente Francisco Javier Romeu en su blog: “*las emociones negativas continuadas en situaciones de total incertidumbre, similares al estrés adulto, se liberan en exceso sustancias adaptativas para la respuesta inmediata (el cortisol, por ejemplo) pero que dañan de diversas formas el cerebro del niño, comprometiendo seriamente su capacidad de aprendizaje aunque su nivel de inteligencia general sea normal. Podría hablarse, casi en sentido literal, de “malformaciones psíquicas”. Podemos afirmar así que hay*

“emociones que matan”[14].

Por lo tanto, la información que llega de los vínculos afectivos (las figuras de apego y las figuras vinculares posteriores que se van estableciendo a lo largo de la vida), su capacidad de conexión emocional, de atender a las necesidades y estímulos del niño o niña y de ir configurando significados para sus conductas es la base del todas las áreas de su desarrollo. Y por supuesto condicionará la capacidad del niño o niña de autorregular sus propias emociones[15].

Y el desarrollo afectivo del niño o niña no sólo es la base de su capacidad de regular sus propias emociones, sino la clave para interiorizar modelos de relación positivos basados en el buen trato, en la ética del cuidado en las relaciones humanas y en una igualdad de género real. Es decir, un desarrollo afectivo pleno construido desde una relación segura con las figuras de cuidado es una de las estrategias más eficaces de prevención del maltrato en todas sus formas. Es en la estructura afectiva de cuidado, en la forma en que el bebé se siente amado y cuidado donde aprende a amar y cuidar. Es ahí donde se sientan las bases para que pueda demandar unas relaciones afectivas positivas y aprenda a establecerlas del mismo modo con los demás. Por todo ello, el desarrollo afectivo de un niño o niña tiene también consecuencias sociales y hasta institucionales, económicas y políticas que deberían ser consideradas con la magnitud que tienen.

La alegría es una de las claves del desarrollo afectivo del niño, no del social, y juega un papel clave para su autorregulación emocional, su integración emocional y el desarrollo de sus habilidades de resiliencia.

Los hitos de ese desarrollo afectivo pleno, los elementos que sirven para crear esa base sólida de la pirámide son los siguientes:

- Autorregulación emocional: el niño, niña o adolescente ha de lograr un equilibrio entre la vinculación y su protección, el cuidado a los demás y su auto cuidado, entre el pensamiento, las emociones y el instinto.
- Integración emocional: ha de ser capaz de estructurar y dar forma a sus vivencias, otorgándoles significado y desde ahí generar un proyecto de vida propio y positivo sobre la aceptación de su historia tal y como es, no como le gustaría que hubiera sido.
- Habilidades de resiliencia: el niño, niña o adolescente necesita desarrollar, apoyado en un entorno de seguridad y unas guías de resiliencia, sus habilidades para poder integrar el dolor y el sufrimiento.

En el logro de los tres hitos la alegría juega un papel esencial:

- De cara a la autorregulación emocional, la alegría es clave tanto para el autocuidado como para la vinculación. La alegría se regula con la tristeza, y es motor de exploración, intimidad y vinculación.
- En la integración emocional, la alegría contribuirá a que el significado y la forma que se otorgue a la experiencia sea positiva. Este aspecto es especialmente importante si se tiene en cuenta la construcción narrativa del psiquismo. Va a ser el relato que el niño, niña o adolescente se construya de la vivencia el que determine los efectos de la misma en su desarrollo, no la vivencia en sí [16].
- La alegría es un componente imprescindible de las habilidades de resiliencia de la persona.

La alegría, por tanto, no es un elemento social del desarrollo, sino una de las claves del desarrollo afectivo de los niños, niñas y adolescentes. Aún más, un elemento imprescindible por parte de quienes educan para posibilitar una crianza y educación que garantice su desarrollo pleno. Este es el porqué de la alegría.

1. Vera Poseck, B. “Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología”. En *Papeles del Psicólogo, número 1 VOL-27*, Enero 2006.

2. Rachel E. Jack, Oliver G.B. Garrod, Philippe G. Schyns. “Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time”. *Current Biology (2014).* DOI: 10.1016/j.cub.2013.11.064.

3. Moreno, M. y Sastre, G. “Repensar la ética desde una perspectiva de género”. En *Psychosocial Intervention, vol. 9, núm. 1*, 2000, pp. 35-48. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

4. Horno, P. (2003). *Educando el afecto*. Barcelona: Ed. Grao.

5. Siegel, D. (2011). *El cerebro del niño*. Madrid: Alba.

6. Elliot, L. (2000). *What’s Going on in There?: How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. Ny: Bantam Books

7. Kubler-Ross, E. (2005). *On grief and grieving: finding the meaning of grief through the five stages of loss*. Nueva York: Simon & Schuster.

8. Vaillant, G.E. (2012). *Triumphs of Experience: The Men of the Harvard Grant Study*, Belknap Press,

9. Horno, P. (2013). *Un mapa del mundo afectivo: el viaje de la violencia al buen trato.* Lleida: Boira.

10. Horno, P. (2013). *Un mapa del mundo afectivo: el viaje de la violencia al buen trato*. LLeida: Boira.

11. Shore, A.N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. Nueva York: Norton.

12. Horno, P. (2003). *Educando el afecto*. Barcelona: Graó.

13. Shore, A.N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. Nueva York: Norton.

14. Blog de Francisco Javier Romeu http://disparefuturo.wordpress.com

15. Cozolino, L. (2010). *The neuroscience of psychotherapy: Healing the social brain*. Nueva York: Norton.

16. McAdams, D. P. (2008). “Personal narratives and the life story”. En John, O., Robins, R., & Pervin, L. A., *Handbook of personality: Theory and research*: 241-261.

2

¿Cómo cultivar la alegría?

La estructura de este capítulo hace referencia a varios elementos desarrollados en el marco de la psicología positiva. Seligman, autor referente clave de la psicología positiva, en su propuesta sobre la felicidad, habla de "*tres vidas felices: una vida placentera, una vida con compromiso y una vida significativa*"[1]. Sin embargo, este autor se centra en la felicidad, no en la alegría. Y como expuse en el capítulo anterior en la propuesta de este libro esa diferencia es clave. Cuando me refiero a la alegría, la contemplo como una emoción y, como tal, es un flujo de movimiento. Y la felicidad en esta propuesta es el resultado de un proceso, es un estado de bienestar.

> *Los tres elementos que planteo para educar la alegría son el placer, la fluidez y el sentido.*

Por lo tanto, la estructuración de este capítulo toma como referencia el planteamiento de Seligman, pero difiere de él en algunos elementos clave. Los tres elementos que considero esenciales para educar la alegría son el placer, la fluidez y el sentido pero planteo las siguientes diferencias:

- La alegría y el placer son elementos que se retroalimentan. Cuando uno está alegre, tiende a hacer cosas placenteras. Pero es fundamental visibilizar el placer como un medio que produce alegría y que se puede cultivar con consciencia, no como un fin en sí mismo, sino como un medio.
- El sentido coincide en gran medida con su planteamiento de la vida significativa en cuanto al elemento vincular y de trascendencia. Pero desde mi perspectiva sitúo la trascendencia al nivel de las relaciones humanas con

el otro.

- La fluidez tendría que ver con la vida comprometida que menciona Seligman y está relacionado con el concepto de "*flow*" de Csikszentmihalyi[2], que describe el estado que llega al vivir acorde con sus fortalezas, haciendo aquello que se le da bien. Pero la fluidez de la que hablo en este libro tiene que ver con el manejo del ritmo y los tiempos en el proceso educativo.
- Y, por último, Seligman establece también los logros y las relaciones positivas como vías para lograr la felicidad, pero para mí serían consecuencias de una opción consciente por la alegría.

Otra de las diferencias clave con este autor sería que no suscribo en su totalidad su perspectiva cognitivista. Considero que el ser humano tiene dos niveles de procesamiento que funcionan a la vez, el procesamiento cognitivo en el que los pensamientos generan emociones, pero también el procesamiento somato sensorial en el que las vivencias corporales generan emociones, y desde esas emociones se generan pensamientos. El procesamiento somato sensorial juega un papel clave en la generación de emociones, y por tanto en la educación de la alegría.

2.1. El placer y la alegría: consciencia corporal y afectividad

La palabra “placer” viene del latín “placere” que significa gustar. Y se define como “una sensación positiva y agradable que se logra cuando un individuo consciente satisface alguna necesidad o logra un objetivo”. Se suele distinguir un placer físico, emocional, intelectual, lúdico o de contemplación. Y se utiliza también para incorporar los matices de que algo es divertido, o que no encuentra impedimentos para ser satisfecho.

Seligman establece “*cuatro modos de disfrutar: solazarse (recibir elogios y felicitaciones); agradecer (expresar gratitud por las bendiciones); maravillarse (perder la individualidad en el asombro del momento); y deleitarse (complacer los sentidos)*”[3]. En este apartado los dos primeros, solazarse y agradecer se incluyen en la afectividad porque están relacionados con los vínculos afectivos con otras personas y los dos segundos, maravillarse y deleitarse, en la consciencia corporal, porque tienen que ver con la capacidad del niño o niña para poner consciencia en el aquí y ahora partiendo de sus sentidos.

Antes de analizar la consciencia corporal y la afectividad, son necesarias dos puntualizaciones. El placer, como la fluidez y el sentido son elementos que cultivan la alegría. Desde esa perspectiva y para el objeto de este libro que no es otro que cultivar con consciencia la alegría en los niños, los tres elementos, y en concreto el placer, es un medio, no un fin en sí mismo. Las experiencias placenteras hacen que el organismo segregue una serie de hormonas que son el motor de la emoción de la alegría. Y a esa experiencia corporal, como a otras muchas, se puede quedar “enganchado”, a la necesidad del placer en sí mismo, dándole un valor adictivo u obsesivo a la experiencia.

Además, conviene resaltar que el término placer genera a menudo equívocos porque se le otorga un valor sexualizado. En este sentido, el placer sexual no es más que uno de los posibles placeres que puede vivir la persona. En este libro, al referirme al placer, me refiero a una sensación corporal positiva y agradable que se tiene fruto de diferentes vivencias y experiencias. El niño o niña entran al aprendizaje de cualquier elemento a través de los sentidos, de las sensaciones

corporales. Cuando estas sensaciones corporales (olores, sabores, sensaciones térmicas…) son placenteras, la huella del aprendizaje es positiva. Si esa sensación corporal es negativa, el aprendizaje tendrá una valencia negativa. El placer, por tanto, es una vivencia muy amplia, a la que el niño o la niña pueden llegar a través de muchas y diversas experiencias corporales. Uno de los propósitos del proceso educativo ha de ser, por eso, generar posibilidades de vivencias placenteras para el niño.

El placer se construye desde dos elementos clave: la consciencia corporal en la persona y la afectividad. Implica que el proceso educativo busque despertar los sentidos, el entusiasmo, la expresión de las emociones, el movimiento físico, el contacto con la naturaleza y el juego libre del niño o niña.

El placer cultivado y elegido con consciencia por parte de quien educa, sea en las familias o en las escuelas, implicaría cosas como:

- que el niño, niña o adolescente haga actividades que le generen placer y le entusiasmen, que le hagan sentir bien,
- que tenga contacto con personas y con cosas que le hagan despertar sus sentidos: la mirada, el gusto, el tacto, el olfato. Elementos como la música, el arte, la comida, el contacto físico o viajar deben formar parte de la educación de un niño,
- que pueda expresarse corporalmente en libertad y movimiento,
- que tenga contacto habitual y regular con la naturaleza: los árboles, el mar, las flores, los animales.
- que tenga espacio para el juego libre, no inducido ni delimitado por el adulto, desde el que puede llegar a un nivel de creatividad y de disfrute al que no va a tener acceso en un contexto de juego reglado.

Respecto al placer sexual es positivo y forma parte del desarrollo de la persona. Todo el valor punitivo y penalizador que se adjudica al placer sexual resulta dañino para el niño, niña o adolescente. Lo que se ha de educar, como se verá al hablar de la afectividad e intimidad es el hecho de que al placer sexual, como a todos los demás placeres, la persona llegue desde un contexto de afectividad, de consciencia corporal y de protección. Por eso estos elementos son claves para la educación de la alegría.

2.1.1. La consciencia corporal

Para poder educar en la alegría, hace falta promover el placer en la vida de los niños, niñas y adolescentes. Pero es que el acceso al placer en cualquiera de sus formas viene condicionado por la consciencia corporal de la persona. Y esa consciencia corporal también se educa.

Una de las imágenes que suelo usar para nombrar este procesamiento somatosensorial, sobre el que se debe educar a los niños, niñas y adolescentes para poner consciencia en él son las "tripas"[4]. Esta imagen resulta muy útil para trabajar este conocimiento vivencial con las familias y educadores, y está basada en todo el avance de la neurociencia de los últimos años. Suelo explicar que el ser humano tiene tres núcleos de conocimiento que, para poder comprenderlos mejor, se plasman en tres referentes corporales:

- la cabeza, que representa la inteligencia analítico-sintética,
- el corazón, que representa la inteligencia emocional y social y
- las tripas, que representan la inteligencia somatosensorial y la memoria corporal.

La imagen corresponde con los tres niveles de desarrollo cerebral. Las tripas serían el cerebro reptiliano, el corazón, el sistema límbico, y la cabeza o cerebro, la corteza prefrontal. Son niveles de desarrollo cerebral que empiezan de abajo a arriba, desde las tripas a la cabeza.

El cerebro reptiliano (que engloba el tronco encefálico y cerebelo) regula todas las funciones relacionadas con la supervivencia y la protección, genera las respuestas más automáticas, y actúa cuando el cuerpo lo necesita. Funciones como el control hormonal y de la temperatura, hambre, sed, motivación reproductiva o la respiración. El segundo nivel de desarrollo cerebral (el que he llamado "corazón") es el sistema límbico, que engloba a la amígdala, hipotálamo e hipocampo, encargado de la gestión de emociones y recuerdos y de la interacción social de la persona. Una de las partes clave en el sistema límbico es la amígdala, que conecta el cerebro reptiliano y el sistema límbico, estableciendo la regulación emocional. Y el tercer nivel de desarrollo cerebral es el neocortex, la corteza prefrontal (la que he llamado "cabeza") centro de las llamadas funciones ejecutivas superiores: memorización, concentración o resolución de problemas, entre otros[5].

Por lo tanto, la consciencia corporal se refiere a la conexión con sus sensaciones corporales, a su capacidad para identificarlas y nombrarlas. En la medida que el niño o niña preservan esa capacidad (todos los bebés la tienen, pero luego si no se trabaja con consciencia la pueden perder) tienen acceso a su procesamiento somatosensorial. Este procesamiento corresponde al primer nivel de desarrollo cerebral, al cerebro reptiliano, donde se hallan todas las funciones de supervivencia del individuo. Es un nivel de conocimiento intuitivo, visceral, que inunda a la persona y que está vinculado directamente a su protección. Sirve para detectar las señales de peligro, para satisfacer las necesidades corporales, para detectar la enfermedad, para conectar afectivamente con las otras personas y es uno de los elementos básicos de la autorregulación afectiva de la persona.

La consciencia corporal implica la conexión con las sensaciones corporales base del procesamiento somatosensorial.

Pero las “tripas” se dejan casi siempre fuera del proceso educativo. Son las grandes olvidadas. Y, sin embargo, conjuntamente con el sistema límbico construyen la memoria corporal, ese lugar donde se almacena la historia afectiva, las huellas que han quedado en el relato fruto de las experiencias con las figuras de apego u otras experiencias de gran calado emocional, positivo o negativo. Aquí entrarían las experiencias traumáticas, que quedan ancladas en la memoria corporal y a las que para lograr acceder a menudo sólo se logra a través de las sensaciones corporales.

Las familias y educadores deben incluir las “tripas” en el proceso educativo, adquiriendo el hábito de preguntarles a los niños dónde sienten corporalmente las emociones.

Cuando el niño está triste, o está confuso, o está enfadado, se le pide que localice esa emoción en el cuerpo para que luego pueda usarla como referente para conocerse, para diferenciar sus propios estados emocionales y también como criterio de protección, puesto que si intentan manipularle o engañarle, puede utilizar sus sensaciones corporales para saber identificar lo que no le gusta o le hace sentir mal. El conocimiento somatosensorial es la base de la protección, el que permite al niño sentirse abusado o maltratado, aunque racionalmente no pueda llegar a comprender lo que le está sucediendo. El ser capaz de reconocer sus sensaciones corporales, legitimarlas y nombrarlas es el mejor recurso de protección que se puede brindar a un niño o niña, sobre todo antes de los siete años.

—¡No quiero hacer la ficha! ¡no la voy a hacer!

—Estás enfadado, verdad?

—¡Sí! (de espaldas)

—¿Y crees que podríamos hacer algo con tu enfado? ¿Crees que si le doy un masaje a tu enfado se pasará?

Mientras le masajeaba la tripa, le he hablado a su enfado, diciéndole que le entendía, que a veces las cosas eran difíciles pero que necesitaba que se fuera para que aprendiera un montón de cosas bonitas.

Pero para poder enseñar a un niño, niña o adolescente a identificar y nombrar sus sensaciones corporales, es decir, a lograr la consciencia corporal, es necesario que éste sea un hábito que las familias y educadores trabajen antes consigo mismas. La educación en general, y la formación de las y los profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes en particular no sólo no promueve esa consciencia corporal sino que tiende a anularla, a restarle valor como algo poco riguroso, poco objetivo, que no es válido. Incluso en muchos casos a los profesionales se les enseña a negar su consciencia corporal en el proceso de toma de decisiones. Se argumenta que deben ser "imparciales", "objetivos" y "justos".

La validez, objetividad y justicia de un argumento (personal y/o profesional) no viene sólo de la razón, sino justamente surge de la integración emocional de los tres niveles de análisis: el vivencial, el emocional y el racional.

El análisis vivencial surgiría como resultado de integrar toda la información sensorial, corporal e intuitiva sobre un hecho. Ese nivel de análisis, unido al análisis de las emociones que lo vivido ha suscitado, no debe ser obviado como elemento de análisis y toma de decisiones profesional.

Esto es especialmente relevante cuando se trabaja con personas, sean adultos

o niños, niñas y adolescentes. De todos ellos mucha de la información que recibamos va a ser sensorial, corporal, intuitiva y emocional. Por lo tanto, dejar fuera cualquiera de esos niveles de análisis es dejar fuera información clave a la hora de la toma de decisiones, la evaluación de una situación, o el desarrollo de estrategias de intervención ajustadas a cada situación. Existe muy poco hábito de validar y legitimar las sensaciones intuitivas o de “tripa” en la toma de decisiones y en las relaciones interpersonales.

Hoy en día existen técnicas de trabajo corporal, tanto las que se pueden emplear en un contexto terapéutico, como el Focusing[6], el trabajo con EMDR[7] o las diversas técnicas de biofeedback, como las que se pueden emplear en contextos educativos o de crecimiento personal como la biodanza, el mindfulness, los masajes, la osteopatía, la meditación o el yoga. Todas ellas intentan introducir consciencia corporal en el proceso educativo y/o terapéutico. Los tratamientos de trastornos como la ansiedad, el estrés o la depresión logran mayor eficacia con la incorporación de este tipo de técnicas de trabajo corporal[8], por no mencionar todo el trabajo realizado sobre experiencias traumáticas[9]. Y tienen un valor increíble cuando se utilizan con los niños, niñas y adolescentes que pueden conectar más fácil y rápido con su procesamiento somatosensorial.

Si no se logra esa consciencia corporal, el niño o niña no tendrá acceso a sus propias sensaciones corporales, no sabrá comprender lo que está viviendo y desde ahí no podrá promover las vivencias que le hacen sentir bien, elemento imprescindible en la educación de la alegría.

2.1.2. La afectividad y la intimidad

La otra condición para que el placer sea generador de alegría en el niño o niña es que el acceso al placer se dé siempre en contextos de afectividad y protección. Aunque lo desarrollo con más detalle en el capítulo tercero, indicar que un contexto de afectividad y protección es un contexto resiliente. Un contexto generado por adultos que desde la afectividad consciente y la solidez y la confianza generan un entorno de seguridad para que los niños, niñas y

adolescentes puedan desarrollarse plenamente y rehacerse de las experiencias dolorosas que hayan tenido que afrontar.

Por lo tanto, resulta clave que los niños y niñas accedan al placer en contextos donde exista ese entorno de seguridad que garantice las condiciones protectoras para que puedan experimentarlo plenamente sin miedo a salir dañados. Por ejemplo, trepar a un árbol es una experiencia placentera a la que los niños y niñas han de tener acceso en un entorno de seguridad. Han de ser los adultos que le rodeen quienes le hayan enseñado criterios para decidir qué ramas son seguras y cuáles no, qué altura pueden asumir y que estén presentes cerca del niño, sin interferir en su proceso pero disponibles y suficientemente cercanos como para que el niño o niña pueda recurrir a ellos si así lo necesita. No se trata de quitar los árboles de los recreos de las escuelas, sino de tener educadores conscientes y presentes acompañando a los niños y niñas en la exploración, el juego y el contacto con la naturaleza en los tiempos de descanso.

De no ser así, cuando el acceso al placer tiene lugar en un contexto desprotector o no afectivo, el placer puede ser un elemento disruptivo en el desarrollo del niño. Es conveniente tener claro que se habla del placer en el niño, no en el adulto en el cual también se cumple esta consideración pero serían necesarios otros elementos de reflexión. El niño obtiene el placer vivencial y experiencial en el contacto físico cuidador, en el juego, en el contacto con la naturaleza o en el movimiento físico o en su propia expresión corporal, entre otras muchas vivencias generadoras de placer. Para que todas ellas sean motivadoras de exploración, desarrollo y alegría deben ser vivencias que tengan lugar en un contexto protector y afectivo.

Por lo tanto, se ha de inculcar a los niños y niñas su consciencia corporal para que puedan identificar las vivencias o sensaciones que les hacen sentir bien, que les gustan y les dan placer. Pero también se ha de enseñar a los niños, niñas y adolescentes los diferentes grados de afectividad e intimidad que se pueden establecer en una relación y cómo ser consciente del paso que van dando de uno a otro para que puedan identificar esos contextos protectores en los que pueden sentirse seguros y entregarse a la experiencia placentera.

Existen cuatro niveles de relación afectiva: afectividad, intimidad, sexualidad y genitalidad. Y se ha de educar a los niños y niñas para que las diferencien y para que aprendan a dar el paso de uno a otro de forma libre, consciente, pausada y segura.

Los niveles de relación que van más allá de la mera interacción, serían los siguientes:

- La afectividad que es el nivel de relación que se establece con aquellas personas con las que hay una conexión intuitiva, de "tripas". Son personas que caen bien y hacen sentir bien. De todas las personas con las que se interactúa, existen personas con las que existe una cierta conexión emocional, intuitiva. No necesariamente son personas con las que el niño o niña tengan un nivel profundo de relación. Existen relaciones afectivas de cercanía emocional, pero en las que no se invierte el tiempo y los recursos afectivos suficientes para volverla una relación vincular. Un vínculo conlleva tiempo, profundidad, conocimiento mutuo, apertura emocional, compromiso y un proyecto compartido. Un vínculo afectivo es un tipo de relación afectiva que conlleva:

  – Una alta implicación emocional.
  – Permanencia.
  – Reciprocidad por ambas personas, es decir elegir y ser elegido en este caso por el niño, niña o adolescente.
  – Un compromiso afectivo en el cuidado de la relación y de la persona.

—Dime una cosa que te guste del colegio –le pregunta la profesora a cada niño.

—Tú –contesta él–.

- La intimidad es el siguiente nivel de profundidad en una relación. Es el nivel al que se accede cuando se empieza a compartir determinados espacios de privacidad con una persona con la que se tiene una relación afectiva. Se comparten datos de la vida personal, gustos, miedos, sentimientos o necesidades. Se da acceso a la persona a información privada. Es un paso que da profundidad, calidez y otra dimensión a la relación pero que es importante dar con consciencia.
  - Decidir abrirse a otra persona es un paso que el niño, niña o adolescente debe aprender a hacer libremente, nunca de forma obligada. Los secretos, lo que es privado e importante para un niño o niña, no los debe contar más que cuando se sienta preparado para ello y a las personas que sienta suficientemente cercanas y seguras.
  - Abrir la intimidad debe hacerse con una persona a la que se conoce y con la que une una relación afectiva. Además, ha de hacerse de forma gradual, para poder ir conociendo más a esa persona. Enseñar a los niños, niñas y adolescentes que uno no llega a convertirse en amigo de otra persona en dos minutos. Se empieza llevándose bien, jugando a gusto, pero eso no implica que sean amigos. La amistad se genera con tiempo, espacios compartidos, vivencias juntos, con confianza y generando y compartiendo intimidad.
  - La intimidad es privada, no se traspasa de una persona a otra. Un niño puede tener un amigo que tenga a su vez otra amiga que por el hecho de ser amiga de su amigo no se convierte en amiga suya. Ser compañero de clase no me convierte en amigo y tampoco tengo por qué ser amigo necesariamente de los hermanos, o los primos de mis amigos. Los vínculos emocionales son personales y la intimidad es un espacio precioso y privado que conlleva complicidad y una elección consciente.

La intimidad siempre ha de ser voluntaria, no forzada. Ha de

construirse gradualmente en el marco de una relación afectiva y no se traspasa de una persona a otra. Ser amigo de un amigo no convierte a una persona en amiga de otra.

Compartir la intimidad con otra persona es un nivel mayor de profundidad en la relación, puesto que esa persona tiene acceso a información sobre mí que puede después utilizar para hacerme bien o para hacerme daño. Una situación violenta puede darse cuando parte de la privacidad de una persona se conoce sin que él o ella lo quisieran, cuando se difunde o instrumentaliza esa información para hacer daño a la persona o sin su permiso (por ejemplo, el valor de las agresiones entre iguales en las redes sociales). Ridiculizar o manipular a una persona con información que da sobre su intimidad o en un contexto de intimidad es una forma de violencia psicológica.

- La sexualidad que es el nivel de relación que se establece con aquellas personas con las que comparto mi sexualidad. De entre aquellas personas con las que he establecido una relación afectiva y a los que he dado acceso a mi intimidad, habrá una parte con la que comparta también mi sexualidad. Sexualidad concebida en su amplio espectro, desde las caricias, los besos y los abrazos, es decir el contacto físico. La sexualidad supone introducir el contacto físico en la relación con una mayor o menor profundidad.

  Compartir mi intimidad con alguien no me obliga a compartir sexualidad. Puedo sentirme bien con otra persona, haberle contado mis cosas pero no querer tocarla físicamente, o no en ese momento o en ese lugar. Y éste es un aprendizaje que se realiza de ellos y ellas. El mejor ejemplo de cómo se educa este nivel de relación es cómo manejan los adultos el contacto físico en los niños y niñas, tanto entre los niños como hacia los adultos. Una regla de educación es saludar al entrar y despedirse al salir de un lugar, pero los besos y los abrazos son una opción personal, porque son la manifestación de afectividad, no una regla de educación. Por lo tanto, los niños y niñas pueden querer a alguien y no por ello están obligados a besarle y abrazarle.

Aunque ese alguien sean los abuelos o incluso los padres.

Y del mismo modo, tienen derecho a rechazar el contacto físico en cualquier momento sin que eso suponga que estén rechazando la relación afectiva con ese adulto. Sólo rechazan el contacto físico en ese momento, porque no lo viven como una experiencia corporal placentera en ese momento o con esa persona o ambas cosas. Pasa lo mismo con los adultos. Dos adultos pueden ser incluso pareja, estar enamorados y eso no significa que ninguno de ellos pueda obligar al otro en ningún momento al contacto físico.

El contacto físico debe ser siempre una dimensión voluntaria de las relaciones, desde los primeros niveles que se aprenden de niño o niña, hasta las relaciones sexuales entre adultos. Y de nuevo insistir en que compartir mi sexualidad no sólo no es algo problemático, sino que implica un nivel mayor de profundidad, de entrega y de generosidad hacia el otro, siempre y cuando sea una entrega realizada desde la afectividad y con consciencia.

Conversación con un adolescente al finalizar una sesión de biodanza que cerraba el proceso de supervisión realizado en el centro donde residía:

Él me preguntó cómo me llamaba, me contó el centro donde vivía y lo que pensaba de su centro. Al final le dije "¿Te puedo dar un abrazo?" y me dijo "Claro, ¿por qué no?" y nos abrazamos.

Al acabar le dije "gracias" y cuando se estaba yendo, se volvió a acercar a mí y me dijo "soy yo el que debería darte las gracias a ti porque no es muy común que un mayor dé abrazos así, porque sí, sin motivo, así que gracias".

- La genitalidad, que es el nivel más íntimo de relación. Dentro del contacto físico, incluye toda la esfera de la sexualidad que implica las relaciones genitales. Justamente la esfera de relación en la que hay que entrar en la

adolescencia y la adultez. Y de nuevo, es un nivel de relación al que es positivo acceder en el marco de una relación afectiva y en un contexto protector. Y que nunca debe ser forzado. La sexualidad es una esfera de relación muy amplia, y no necesariamente implica las relaciones genitales.

El trabajo de estos niveles de relación con los niños, niñas y adolescentes implica enseñarles no sólo a distinguirlas, sino a ser conscientes de que el paso de uno a otro, en cualquiera de los niveles, de la afectividad a la intimidad, de la intimidad a la sexualidad o de ésta a la genitalidad, en todos ellos, para que el paso sea positivo para su desarrollo ha de cumplir las siguientes características:

- Darlo de forma **libre y voluntaria**. Desde esta condición se puede explicar el abuso y la violencia en toda su amplitud. Forzar a alguien a pasar de un nivel a otro es violencia: obligar a alguien a que cuente algo que no quiere contar o invadir su intimidad sin su permiso (ejemplos como leer los mensajes del móvil, acceder a las redes sociales con perfiles falsos) u obligar a tener relaciones sexuales antes de lo deseado, son todas ellas formas de violencia.

> *La voluntariedad de cualquier nivel de relación, tanto en quien lo desea como en la otra persona es una de las claves de los espacios protectores.*
>
> *Implica ajuste emocional, comunicación y reciprocidad, elementos todos ellos de la salud en las relaciones afectivas.*

- Darlo de forma **consciente**. Esta característica va unida a la anterior. Si la persona no es consciente del paso, nunca puede considerarse que lo ha dado de forma voluntaria. Si una persona es manipulada, engañada o anulada para dar el paso sin consciencia, ese paso nunca podrá ser

considerado como libre. Pero dentro de los límites de la voluntariedad, trabajar la consciencia es importante. Porque la consciencia implica, no sólo la libertad sino:

– Preparación evolutiva para afrontar la vivencia,
– comprensión de las implicaciones de la decisión para mí y para la otra persona,
– consciencia corporal sobre la vivencia,
– consciencia sobre las emociones que la vivencia suscita.

Aunque una decisión sea voluntaria no siempre la persona tiene consciencia suficiente para comprender las implicaciones del paso, sobre todo en las primeras fases del desarrollo evolutivo del niño.

- De forma **pausada**. El ritmo es parte de la fluidez, concepto que se desarrolla en el siguiente apartado, y de la alegría. El ritmo y el tiempo son esenciales para la integración afectiva de cualquier experiencia, sea positiva o negativa. El tiempo es clave en los procesos de duelo, pero también lo es para generar una vinculación positiva. Y no sólo el tiempo, sino el ajuste de ritmos mutuos de las dos personas. En la educación, por lo tanto, es necesario adaptar los procesos a los ritmos individuales de cada niño o niña. Y en general es necesario promover los procesos pausados en la crianza, la educación y la vida en general.

El ritmo pausado favorece el ajuste emocional y la integración afectiva de las experiencias.

Sin embargo, en el mundo actual, una de las frases que los niños y niñas escuchan más a menudo es “date prisa” y la información y los acontecimientos fluyen tan deprisa que se impide su integración y estructuración afectiva. Las personas toman decisiones sobre las relaciones muy a menudo desde la huida del dolor o de la soledad o del vacío, incapaces de vivir las emociones que todas ellos conllevan.

- En un **contexto seguro y de protección**. El entorno de seguridad es condición para cualquier nivel de relación afectiva. Es la seguridad la que posibilita la entrega, y desde la entrega se llega a la confianza y al placer. Cuando una persona se siente insegura, se sitúa desde el control del entorno y los acontecimientos, y no puede entregarse a vivir la experiencia. Para poder abrir la intimidad de forma positiva, necesitará un entorno de seguridad creado durante un tiempo de relación previa y probada, o bien dado por una institución o un referente cuya autoridad proporcione esa seguridad. Cuando se entra en la sexualidad, es necesario hacerlo en un entorno de seguridad.

Es la seguridad la que genera la entrega, no el control. Por lo tanto, el paso de un nivel a otro de relación para poder ser vivido de forma positiva y armónica ha de darse en un contexto seguro.

2.2. La fluidez y la alegría: los tiempos y los ritmos

Una vez que se ha trabajado la consciencia corporal en los niños y niñas y se ha generado un contexto de afectividad consciente en el que pueda desarrollarse, el segundo elemento en el que quienes educan, tanto en las familias como en las escuelas, deben poner consciencia es en lograr la fluidez en el proceso educativo.

La fluidez se define en el diccionario como "*la propiedad de los cuerpos cuyas moléculas tienen entre sí poca coherencia, y toman siempre la forma del recipiente donde están contenidos*" y se utiliza para referirse a la "*facilidad o soltura para hacer algo*" o para la "*facilidad de movimiento*".

La fluidez es un elemento definitorio de un estado placentero, de una relación positiva y del bienestar. Y esa fluidez se puede trabajar con consciencia en el proceso educativo.

La fluidez depende de dos elementos esenciales que se entrecruzan entre sí pero que es necesario diferenciar de cara a la consciencia en el trabajo educativo: los tiempos y los ritmos. No es posible lograr fluidez en una vivencia si no se dedica el tiempo suficiente para vivirla con plenitud. Y aún en el caso de que se dedique el tiempo suficiente, si durante ese tiempo, el adulto no se ajusta al ritmo y a los procesos de los niños y niñas, la vivencia puede convertirse en abrupta, forzada e incluso violenta para ellos y ellas.

No se trata sólo de adjudicar los tiempos necesarios a los procesos, sino de ajustar el ritmo de esos tiempos al proceso de cada niño. A ese proceso se le denomina hetero-regulación emocional.

Conversación con una tutora, ejemplo de falta de fluidez y consciencia:

—Ya sé que usted no está de acuerdo, pero yo sigo la misma metodología en clase que mis padres siguieron conmigo y con mis hermanos hace cincuenta años y que yo he seguido con mis hijos. Y como a mí me funciona no voy a cambiarla.

2.2.1. Los tiempos: presencia y permanencia

La falta de tiempo es uno de los motivos de estrés y ansiedad más extendido en la sociedad. Las familias y educadores tienen demasiados compromisos, actividades y exigencias como para poder adjudicar el tiempo necesario al proceso educativo de los niños, niñas y adolescentes. No hablo sólo de que ese tiempo sea de calidad, sino de la cantidad de tiempo. Porque sin cantidad no cabe la calidad. Si quienes educan no están presentes en la vida de los niños y niñas, no generan ese espacio de afectividad e intimidad necesario para brindar seguridad a los niños y niñas. Tampoco les proporcionan herramientas de consciencia corporal si ellos mismos carecen de ellas. La sociedad actual en su generalidad no posibilita la presencia del adulto en la vida del niño o niña, ni brinda los tiempos necesarios para la conciliación de la vida familiar y laboral. Además establece un exceso de actividades que todos, adultos, niños, niñas y adolescentes, se ven obligados a realizar.

Sin embargo, el tiempo tiene en sí mismo un valor afectivo. Conecta a la persona, sea adulto, niño, niña o adolescente, con sus propios límites físicos y emocionales. El tiempo pasa, no se puede detener. El tiempo no se puede controlar. El tiempo es finito. El tiempo adquiere, por tanto, un valor afectivo en sí mismo, el que conecta a cada persona con su propia finitud.

En ese sentido, el tiempo y el uso qué se hace de él, acaba siendo una escala

de los valores de vida. Al ser limitado, al elegir en qué se emplea, se plasman los valores de vida. Se elige, con mayor o menos consciencia, pero se elige a qué se dedica cada minuto del día. Y la posibilidad de elegir, aunque en algunos contextos socio-económicos es muy limitada, en muchos otros es amplísima.

Esa posibilidad de elegir es la mayor de las riquezas que una persona puede tener: decidir con consciencia a qué dedica el tiempo de vida de que dispone.

En este sentido, existe una relación clara entre el tiempo y la consciencia corporal. Si se trabaja y promueve la consciencia corporal en los niños, niñas y adolescentes estos tendrán más recursos para vivir con consciencia cualquier momento en cualquier lugar. De este modo, a través de la consciencia corporal cualquier tiempo puede adquirir un valor afectivo puesto que la persona llega a vivirlo con plenitud. Se logra entonces la conexión con el aquí y el ahora hasta en la más pequeña actividad.

Además, en la medida que se es capaz de llenar ese tiempo vivido con consciencia con actividades que generan placer, mayor es el nivel de alegría. Por ejemplo, si se tiene el privilegio de un trabajo vocacional, o si se es capaz de encontrar el placer en aquello que se trabaja, la alegría surgirá con mayor facilidad.

Pero el tiempo además posibilita el valor afectivo de las vivencias:

- Es un elemento de creación de un vínculo afectivo, de profundidad en la relación afectiva.
- Es condición para la elaboración del duelo.
- Es necesario para la integración afectiva de cualquier experiencia vital.

Porque existen “tiempos del ser” y “tiempos del hacer”. Los tiempos del “hacer” son los destinados a cualquier actividad. Los tiempos del “ser” son los que se dedican a relaciones o actividades con valor emocional: al vínculo, al placer o al duelo, entre otros. Los “tiempos del ser” posibilitan la conexión emocional con uno mismo y, desde ahí, con el otro.

Se puede dotar al tiempo de distintos contenidos: los tiempos del “ser” y los tiempos del “hacer”. Y no sólo se trata de incrementar los “tiempos del ser” lo máximo posible en la vida sino de comprender que el proceso educativo, aunque esté lleno de tiempos del hacer, es en sí mismo todo el tiempo un “tiempo de ser” porque sucede a través de una relación afectiva entre quien educa y el niño o niña.

Educar es un privilegio y una responsabilidad. Quien educa configura la personalidad del niño, niña o adolescente en cada pequeño gesto, acción, actividad compartida. En lo que hace y lo que no hace, en lo que expresa y lo que no. En cada opción que realiza. Por eso es tan importante la consciencia en quienes educan, sea en las familias, en los centros o las escuelas, para que ese “tiempo del ser” que sucede en la relación educativa deje una huella positiva en el relato del niño, niña o adolescente.

Y una de las formas de consciencia claves de cara a educar la alegría será introducir pequeñas rutinas de actividades placenteras cada día, a modo de hábitos de salud emocional intercalados en los tiempos del “hacer”: un abrazo al menos cada día, unos ejercicios de respiración, un minuto para un mensaje de agradecimiento… Si se dota al tiempo transcurrido de valencia positiva, la huella de esa experiencia promoverá la alegría. No se trata de estar siempre haciendo cosas placenteras, pero sí todo el tiempo posible. Elegir emplear el tiempo en la medida que se pueda en aquello que da placer y hace sentir bien.

En el caso del proceso educativo, quienes educan en las familias, centros o escuelas deben comprender que ese “tiempo del ser” que van a compartir con los niños, niñas y adolescentes ha de construir una huella positiva, una vivencia de alma que les fortalezca, que no les dañe. Para lograrlo, hay dos elementos en los que han de poner consciencia: su presencia y su permanencia como educadores.

La presencia de quienes educan es condición para la alegría de los niños, niñas y adolescentes porque supone la garantía del entorno de seguridad que les permite su entrega a la experiencia del aprendizaje, y desde esa entrega, el acceso al aquí y ahora, a la consciencia corporal y al placer.

Al hablar de presencia, me refiero no sólo a la presencia física, sino a la presencia del adulto desde su consciencia corporal y su propia integración emocional de su historia y sus vivencias, además de la afectividad consciente hacia el niño, niña o adolescente.

Lo que cambia a lo largo del desarrollo es la forma que necesita adquirir esa presencia. En el caso de los niños y niñas muy pequeños, esa presencia ha de ser física, pero luego paulatinamente puede ser una presencia más emocional. Pero incluso ya de adultos las personas necesitan sentir la presencia de la gente que aman. Porque esa presencia, esos tiempos compartidos, generan un nivel de placer y un entorno de seguridad imprescindibles para un desarrollo óptimo.

¿Cómo pueden quienes educan lograr esa presencia consciente? Primero, a través del trabajo de su propia historia afectiva. Sólo cuando quienes educan logran su propia consciencia corporal y la elaboración de su propia historia afectiva son capaces de estar presentes con consciencia en la vida de un niño, niña y adolescente. Y esto ocurre tanto con las familias como con las y los educadores de centros educativos o de protección. Todo lo no elaborado de la historia personal de quien educa se traslada al proceso educativo del niño, niña y adolescente. Ocurre también a veces con lo ya elaborado, pero en ese caso, al ser consciente se puede manejar. Sin embargo lo no elaborado condiciona de

forma inconsciente el proceso educativo y el desarrollo del niño, niña o adolescente.

Educar la alegría requiere la presencia consciente de quienes educan y esa presencia implica su propia consciencia corporal y la integración afectiva de su historia personal.

Una de las claves esenciales de esa presencia consciente es buscar el equilibrio entre los dos elementos clave del desarrollo evolutivo del niño: la autonomía y la protección. La autonomía para que desarrolle plenamente sus capacidades a través del ejercicio vivencial de las mismas de forma gradual según su edad y características se lo permitan. Y la protección por la que el adulto va a garantizar el entorno de seguridad que va a permitir al niño, niña o adolescente entregarse a la experiencia de vivir y desarrollarse plenamente sin miedo. El equilibrio entre esas dos funciones del adulto es la clave para un desarrollo armónico. Si ese equilibrio se rompe a favor de la protección, se crea la sobreprotección y se dificulta el desarrollo de las capacidades del niño. Si el equilibrio se rompe hacia la autonomía, no se garantiza ese entorno de seguridad al que el niño, niña o adolescente pueden volver tantas cuantas veces lo necesitan y desde el que pueden entregarse al juego, la exploración, el crecimiento y la vida sin miedo.

Ese equilibrio de quienes educan, en las familias o en los centros, se logra a través de una función denominada heterorregulación emocional. Es el adulto quien ha de ser capaz de conectar emocionalmente con el niño o niña y sus necesidades para desde ahí ir introduciendo el elemento de avance y crecimiento hacia la autonomía de una forma ajustada a las necesidades emocionales del niño, que en cada caso serán diferentes. Ese proceso de la heterorregulación afectiva de quien educa produce el aprendizaje de la autorregulación en el niño o niña.

Esta capacidad de autorregulación afectiva se plasmará en capacidades como:

- La capacidad de auto eficacia, que es la capacidad de saberse capaz de afrontar las situaciones con mayor o menor éxito pero sin bloquearse, sea cual sea la carga emocional que conlleven. Lo contrario sería la vivencia de indefensión aprendida, la vivencia de no sentirse capaz de afrontar las situaciones y verse desbordado por ellas.
- La capacidad de transitar sus emociones, sin negarlas ni menospreciarlas pero tampoco sin exagerarlas ni dramatizar su vivencia.
- La capacidad de identificar sus entornos de seguridad y de recurrir a ellos, pidiendo ayuda cuando los necesite. Ser autónomo no es no necesitar a nadie, supone ser capaz de reconocer que necesito ayuda y tener a quien pedirla. Es decir, no se es autónomo si no se tiene una red afectiva sólida que brinde un entorno de seguridad desde el que desarrollarse.
- El equilibrio entre saber entregarse a las personas que le cuidan y saber protegerse de quienes le hacen daño.
- Saber decir que “sí” y decir que “no”. Ambas son respuestas sanas emocionalmente dependiendo de la situación.

Si se rompe el equilibrio hacia la sobreprotección, el niño o niña aprenden que su protección depende siempre de los demás, que no va a poder ser autónomo. Si se rompe el equilibrio hacia una excesiva o demasiado temprana autonomía el niño o niña aprende a no confiar, a no apoyarse en los demás para protegerse y tiene dificultades emocionales a la hora de crear espacios de intimidad.

Cuando quienes educan son capaces de estar presentes desde la heterorregulación emocional, equilibrando la necesidad de autonomía y de protección del niño, niña o adolescente, éste generará el llamado modelo vincular seguro. Este modelo interno de relación brinda a la persona una experiencia de seguridad que le lleva a sentirse valioso, sentir que tiene un lugar propio en el mundo y anticipar experiencias positivas a la hora de vincularse con otras personas. Desde ahí les permite ser flexibles, conectar emocionalmente

con otras personas y comprender sus propias vivencias emocionales y desde ellas actuar de forma coherente e integrada. Los hace más fuertes afectivamente, se sienten a salvo y desde esa sensación se lanzan al mundo.

Una imagen que puede reflejar bien esta necesidad de equilibrar la presencia de las figuras vinculares entre la ausencia y la sobreprotección son los motores de un cohete. Una figura vincular positiva brinda al niño o niña la potencia para volar pero también cuando llega el momento se desprenden de él para dejarle volar. Los modelos vinculares seguros permiten a las personas volar, hacerse autónomos.

Es necesario dar un entorno de seguridad a través de la presencia de adultos que se ajustan emocionalmente al niño, pero también oportunidades de separación, autonomía, frustración y experimentación en soledad. Pero este equilibrio se puede romper hacia dos extremos dañinos:

- La ausencia, el no estar presente física y/o afectivamente daña la relación emocional y genera miedo, inseguridad y tristeza en la persona.
- La sobreprotección, la presencia excesiva que inunda y genera un “efecto burbuja”[10] en el desarrollo de la persona, impidiéndole el ejercicio de la autonomía. La sobreprotección genera vínculos ambivalentes en los niños, niñas y adolescentes.

En el proceso educativo, lograr este equilibrio entre la autonomía y la protección del niño es esencial. La sobreprotección daña al niño porque le impide el desarrollo de su autonomía. Del mismo modo, la ausencia o la negligencia dañan al niño o niña porque le impiden sentir ese entorno de seguridad que garantiza su protección.

Y añadido a esta presencia consciente de quienes educan está el elemento de la permanencia. Defino permanencia como la presencia consciente mantenida en el tiempo con regularidad. No es necesaria la presencia constante del adulto, pero sí su regularidad, su compromiso en el cumplimiento de la misma y un periodo mínimo de presencia que permita la generación de una relación afectiva.

Justamente la dificultad enorme que existe en los centros de protección para garantizar esa permanencia de educadores en el proceso de intervención con los niños, niñas y adolescentes explica muchas de las dificultades que tienen quienes educan allí para lograr la confianza de los niños, niñas y adolescentes con los que trabajan.

La permanencia es la presencia consciente mantenida en el tiempo con regularidad. No es necesaria la presencia constante del adulto, pero sí su regularidad, su compromiso en el cumplimiento de la misma y un periodo mínimo de presencia que permita la generación de una relación afectiva.

La permanencia de quienes educan en el proceso educativo da un valor añadido al tiempo y posibilita la entrega y la confianza en el niño o niña. Convierte un compromiso de vida que puede ser teórico o interno en una experiencia de vida corporal innegable para el niño o niña. Ese compromiso y permanencia va a generar la identidad en las personas, les va a dar su grupo de pertenencia básico desde el que definirse. Por eso este elemento sólo suele darse en un entorno familiar. Ése es el grupo afectivo de referencia básico para un niño, niña o adolescente. Luego será su grupo de iguales, para culminar con su propia familia. Todos ellos son grupos de referencia afectivos que pueden estar compuestos con una increíble diversidad y que no vienen limitados a los vínculos biológicos ni a una determinada estructura sino al proceso afectivo que se comparte y el proyecto de vida con compromiso de permanencia que se genera.

Si las personas que cuidan de un niño cambian constantemente, no es posible la permanencia, y el niño o niña siente que no pertenece a ningún lugar. Y en el pensamiento egocéntrico de un niño, propio de las primeras fases de su desarrollo cognitivo, todo lo que sucede tiene su causa en él. Por lo tanto, si no existe un grupo afectivo que permanezca y se compromete con él o ella, ese

niño o niña siente que no tiene la valía suficiente para ser elegido. Porque desde la perspectiva del niño o niña en las primeras fases de su desarrollo cognitivo, no pertenecer implica no ser elegido. Y no ser elegido se traduce en no ser válido para ser elegido. No ser suficientemente bueno para que nadie se comprometa a permanecer a su lado.

La permanencia de quienes educan genera los grupos afectivos de pertenencia del niño, niña o adolescente. Y estos grupos configuran su identidad y su sensación de valía personal. No pertenecer implica no ser elegido, y no ser elegido para un niño o niña significa no ser suficientemente valioso para ser elegido.

Esa permanencia puede cambiar y de hecho cambia de modo a lo largo del desarrollo del niño o niña pero es muy interesante poner consciencia en la necesidad de esa permanencia, sobre todo en la adolescencia. Cuando el niño o niña entra en la adolescencia y cuestiona la necesidad de esas figuras de cuidado para lograr separarse de ellas, justamente es cuando más necesita que esas figuras permanezcan. Precisamente cuando son cuestionadas es cuando su permanencia adquiere más valor. Muchas familias con hijos adolescentes se retiran para evitar conflictos en el día a día con los chicos y chicas, pero es justo entonces cuando no deben cambiar sus costumbres, sus modos de hacer las cosas, de relacionarse con ellos. Desde su permanencia, aunque sea oponiéndose temporalmente a ella, es desde donde los y las adolescentes podrán construir su identidad e integrar emocionalmente sus experiencias.

Pero esa permanencia implica constancia. Y esa constancia es mucho más difícil cuando se es cuestionado, o incluso atacado. Ser una figura educativa consciente, hablo tanto de las familias como de los educadores, puede ser agotador. Poner consciencia en lo que se hace, el modo en que se hace y permanecer en algunos momentos puede ser agotador. Por eso el autocuidado de quienes educan es una herramienta imprescindible para el proceso educativo

de un niño, niña o adolescente.

2.2.2. Los ritmos: el ajuste sensorial

Una vez que se garantiza el tiempo necesario, y la presencia de quienes educan junto al niño, niña o adolescente es necesario trabajar un elemento de consciencia esencial para que ese tiempo y esa presencia contribuyan a su desarrollo pleno. Es el ajuste emocional del adulto a los ritmos y procesos del niño, niña o adolescente. Porque es posible pasar mucho tiempo con alguien y no llegar a conocerle, no lograr que esa persona se abra o conectar emocionalmente con esa persona.

El tiempo es una condición imprescindible para generar una relación afectiva pero no suficiente.

Se ha de dar otra condición: el ajuste emocional.

En la alegría ese ajuste emocional se percibe claramente. Compartir el sentido del humor de alguien es imposible si no se da ese ajuste emocional. Si las personas no llegan a generar una especie de código común no se gesta alegría. Y también es cierto lo contrario, una de las características de un grupo es que cuando desprende alegría es porque se está dando una fluidez que es imposible que ocurra si no ha habido ajuste emocional entre sus miembros.

El ajuste emocional es condición para la conexión emocional y la entrega. Pero ese ajuste emocional muy a menudo depende del ajuste de ritmos, no de la intención.

La persona puede querer ajustarse al otro, pero no saber hacerlo. Entre adultos y niños esto se ve muy claramente porque tienen ritmos diferentes. Pueden convivir y no poder compartir experiencias, abrirse emocionalmente al otro o establecer niveles de comunicación profunda porque se sitúan desde estadíos evolutivos diferentes, percepciones diferentes de la realidad y ritmos de procesamiento, comprensión y desarrollo obviamente muy dispares. Es habitual que se den dos opciones: o los adultos en el marco del proceso educativo, obligan a los niños, niñas y adolescentes a ajustarse a su ritmo, procesos y expectativas, o, como es esperable, en quien educa con consciencia, se ajustan los adultos a los ritmos y procesos de los niños y niñas.

Una de las dificultades más habituales en el ajuste emocional es las exigencias de quien educa hacia el niño o niña, cuando no están ajustadas a su etapa del desarrollo, o bien por exigirles un ritmo de desarrollo que no es real, que va demasiado rápido, o bien por impedirles una autonomía para la que ya están preparados. Saber ajustarse al ritmo del niño, niña o adolescente es requisito para lograr el ajuste emocional.

Cualquier aprendizaje conlleva un tiempo y seguirá un ritmo diferente para cada persona. Más o menos lento dependiendo de muchas cosas: de cada persona, de las circunstancias, del contenido en concreto… y si no se permite el tiempo necesario, los estímulos se acumulan pero el niño o niña es incapaz de integrarlos.

Antes de ser capaces de integrar una nueva experiencia, se necesita un tiempo del “ser”, un tiempo para elaborarla. Sobre todo si esta experiencia supone un cambio, o un duelo, o por supuesto si implica una experiencia traumática. Si no se permiten ritmos diferentes a cada niño o niña, lejos de hacer las cosas más fáciles o rápidas, se ralentizan. Quizá ayuda una imagen: es necesario construir una danza en la que el ritmo y la velocidad la marque el niño o la niña, y en la que a través del ajuste sensorial y emocional el adulto puede (y debe) ir gradualmente guiando esa danza, incluso puede en algunos casos variar ese ritmo, pero lentamente y siempre desde la consciencia de estar haciéndolo.

—Mamá, ¿tú conoces a algún niño que lo haga todo bien?

—No, cariño, eso no existe, no hay ningún niño ni ningún adulto que lo haga todo bien.

—Sí, C. (uno de los niños más brillantes de su clase).

—No, cariño, tú conoces a C. en clase pero no sabes cómo es el resto del día y que haga bien unas cosas no significa que las haga bien todas. Además, ¿sabes qué?

—¿Qué?

—Que a mí me da igual lo que haga C., que a mí tú me pareces maravilloso tal cual eres, con todas las cosas que haces bien, las que haces regular y las que haces mal. Porque te quiero y no imagino ningún niño más increíble para mí que tú… Además, yo aprendo constantemente cosas de ti y tienes un montón de cosas que sabes hacer que ya me gustaría a mí saber hacer como tú.

—¿Como cuáles?

—Saltar a los árboles, silbar, hacer amigos con esa facilidad..

—… y mi buena memoria.

—Efectivamente, esa memoria de gigante que tienes que te acuerdas de cosas de los animales que yo soy incapaz de memorizar…

—Te quiero, mamá.

—Y yo a ti, cariño, con toda mi alma.

Para lograr ese ajuste emocional, e ir trabajando de forma gradual la autonomía y la reciprocidad en la relación educativa, es necesario tener en cuenta que el ajuste emocional se construye desde el ajuste sensorial. Es a través de los sentidos como se conoce al otro, se le percibe y se pueden ajustar los ritmos. El avance de conocimiento sobre el funcionamiento de ese ajuste emocional brinda a quienes educan algunas herramientas que pueden resultarles muy útiles si se dan adecuadamente a conocer.

El ser humano tiene cinco sentidos básicos: olfato, gusto, vista, oído y tacto. De entre ellos, hay sentidos que son garantes de la supervivencia, como el olfato y el gusto que cumplen una función protectora básica. El olfato sirve al bebé para detectar la leche materna y el gusto para localizar el alimento en mal estado. Ambos son sentidos que el bebé trae al nacer.

Los otros tres sentidos son exploratorios: el tacto, el oído y la vista. Y es interesante darse cuenta de que cada persona tiene un canal sensorial que utiliza más en esa exploración y al que recurre en situaciones de estrés. Uno de los elementos que pueden favorecer más el ajuste emocional del educador al niño o niña es identificar ese canal y ajustarse a él. Todas las personas si han tenido un desarrollo pleno, utilizan todos los sentidos, pero es interesante darse cuenta de que en situaciones de mucho estrés la persona recurre al canal sensorial que le resulta más fácil.

Los niños y niñas que utilizan más el tacto (también llamados quinestésicos) suelen necesitar el contacto físico para tranquilizarse. Los que utilizan más el oído, o auditivos, se tranquilizan cuando les hablan, y los que utilizan la vista, o visuales, suelen necesitar ver al adulto para tranquilizarse.

A la hora de recogida de los niños y niñas en una escuela estas diferencias se ven claramente. Hay niños y niñas que cuando salen del cole se lanzan en brazos de sus padres. Hay otros que salen ya contando “mami, te tengo que contar, hoy la profe…” y van hasta casa sin parar de hablar y hay niños y niñas que llegan y dicen “mira, mamá, te he hecho un dibujo”.

El sistema educativo favorece sin duda a los niños y niñas auditivos porque se utiliza mucho la palabra en la acción educativa. Los quinestésicos suelen necesitar mucho más movimiento del que el sistema les permite para lograr la integración emocional de sus experiencias. Y los visuales pueden vivir como invasivo el contacto físico y necesitar un mayor tiempo de adaptación en las situaciones sociales.

Los niños y niñas visuales son esos niños que llegan a la escuela o a cualquier contexto nuevo y los primeros días se sientan observando antes de empezar a interactuar. Estos niños pueden vivir como invasivo el contacto físico y puede suceder que las familias o educadores los perciban como ariscos porque no acepten los besos o los abrazos de sus padres o de su entorno, que cuando acuden a consolarles abrazándoles estos les rechacen. Y quienes educan suelen vivir esto mal, como si fuera un rechazo, sobre todo si son las familias. Los niños y niñas que utilizan la vista como canal de exploración van a reclamar mucho la mirada de sus educadores.

De hecho esta diferencia se mantiene de adultos. En contextos de duelo, o de angustia, la persona suele recibir mejor aquello que se le brinda por su canal. En un entierro por ejemplo, hay personas que necesitan mucho contacto físico y hay otras que lo viven muy mal. Hay personas que necesitan hablar mucho de lo sucedido, otros que callan. Esto también es un elemento de integración sensorial y emocional. Y se percibe en las narraciones que hacemos, las personas quinestésicas describen formas, y texturas, y les encanta montar y desmontar cosas, o construir. Los que son visuales, describen el entorno en que sucedían las cosas. Y los que son auditivos narran las conversaciones casi literalmente.

Este es un elemento en el que conviene poner consciencia. En la medida que me ajusto al canal del otro, sobre todo en situaciones emocionales complicadas, mi intervención será más eficaz. Pero en el ámbito educativo también puedo ayudar con consciencia a los niños y niñas a desarrollar el resto de sus canales sensoriales siempre que sea en situaciones de seguridad y placenteras.

Para las situaciones de estrés, de miedo o de tristeza, quienes educan deben tratar de ajustarse al canal emocional del niño o niña.

Esos canales influyen también en un aspecto básico a la hora de generar los vínculos afectivos: el modo en que las personas expresan su afecto. La persona tiende a expresar su afecto también utilizando su propio canal sensorial. Los que son de tacto (también llamados quinestésicos) lo expresan con el contacto físico, los que son de oído (auditivos) lo expresan con las palabras ("te quiero", "eres importante para mí"...) y los que son de mirada (visuales) lo expresan con los hechos y la presencia (ayudan, cocinan al enfermo, van a recoger...). En la medida que en una relación vincular las dos personas sean capaces de detectar y ajustarse emocionalmente al canal sensorial del otro, sobre todo en situaciones de miedo o de tristeza, la relación fluirá con mayor facilidad y profundidad. Y en el caso de la relación educativa, sea en las familias o en las escuelas o centros, es responsabilidad del adulto ajustarse emocionalmente al niño o niña, sobre todo si éste está sufriendo.

Sin embargo, aunque quienes educan tienen la responsabilidad de ajustarse emocionalmente a los niños, niñas y adolescentes a su cargo, es necesario indicar que la reciprocidad en el ajuste emocional es necesaria para crear un vínculo afectivo positivo. Por ello, en el proceso educativo, de forma gradual y consciente también hay que trabajar la capacidad del niño, niña o adolescente de ajuste emocional a las necesidades de su entorno: su familia, sus hermanos, sus compañeros de clase o de centro. Se trata de que los adultos, desde la consciencia de su rol educativo, se ajusten al ritmo y a los procesos del niño y vayan gradualmente introduciendo progresivos niveles de autonomía y reciprocidad en la relación educativa.

En una relación que fluye ese ajuste emocional suele ser mutuo y recíproco.

La reciprocidad es uno de los elementos que distinguen a un vínculo afectivo positivo.

Esta diferencia en los canales perceptivos y el ajuste sensorial ejemplifica muy bien el proceso de construcción del psiquismo. Empieza siendo corporal (las tripas), luego emocional (el corazón) y por último racional (la cabeza). Cuanto mayor es el nivel de consciencia de quienes educan, mayor es su ajuste emocional, y más capaces son de ajustarse al canal del otro, aunque difiera del suyo propio. Pero éste es un aspecto que no se trabaja suficiente con las familias y en las escuelas o los centros. Es una categorización que familias y educadores deberían conocer desde su misma formación para poder comprender algunas de las conductas de los niños y niñas y posibilitarles su desarrollo pleno y su bienestar emocional.

2.3. El sentido y la alegría: trascendencia, red y resiliencia

El último elemento que compone la alegría es el sentido. En este caso, sentido en cuanto a "*razón de ser o finalidad de algo*". Sentido como objetivo, como futuro, como finalidad o propósito de vida, como significado que acaban teniendo los acontecimientos que se viven. Si una experiencia tiene sentido para la persona, ésta la podrá vivir con alegría. Y al mismo tiempo, una vida con sentido, llena de experiencias con sentido, proporciona un bienestar que conforma y alimenta la alegría en la persona.

Es importante señalar que sentido, en el contexto dado en este apartado, no se puede igualar a éxito, sino a significado y propósito. No es una evaluación externa la que da sentido a la vida, el éxito social, laboral o económico, sino la valoración interna que la persona hace del propósito y finalidad de su acción, de sus relaciones o de su vida. Una vida con sentido no siempre va a venir acompañada de un éxito exterior aparente, pero sí es elemento imprescindible de una vida alegre.

El sentido (significado o propósito) como componente de la alegría se relación con dos elementos básicos: la trascendencia y la resiliencia.

2.3.1. La trascendencia y la red

Para definir el sentido de una acción o una vivencia, es necesario evaluar dos elementos básicos:

- Si ha contribuido a fortalecer o a dañar a la persona, es decir, si ha fortalecido su resiliencia.
- Si la acción o vivencia ha tenido una dimensión trascendente, que la enlace con el bienestar de otras personas.

Porque el ser humano se crea desde el otro y para el otro. Es justo la trascendencia la que hace posible el desarrollo del psiquismo desde su mismo comienzo. Cuando hablo de trascendencia no me refiero a la espiritualidad necesariamente, sino a un proyecto que adquiera sentido desde la relación con lo exterior, con las otras personas o con el mundo, algo que saque a la persona de su vivencia autorreferencial. Pero, lógicamente, la dimensión espiritual del ser humano encaja en la necesidad de trascendencia, es una forma de dar respuesta a esa necesidad.

Para comprender la importancia de la trascendencia en el desarrollo, de esa ruptura con lo autorreferencial, basta con analizar el proceso del desarrollo en sí mismo. El ciclo de la vida es un proceso en el que se viene de un otro para volver a otro. Primero está la necesidad de apego como garante de la supervivencia del bebé. Sin figura de apego, no hay cuidado y sin cuidado, no hay supervivencia. La dependencia del bebé a la figura de apego es total para satisfacer cualquier necesidad. Del mismo modo, la información que la persona posee sobre sí misma hasta mucho más adelante en el desarrollo evolutivo es la que sus figuras vinculares le brindan. Su visión del mundo es a través del filtro de sus relaciones vinculares. Y el modelo vincular que acaba internalizando sobre sí mismo y sobre los demás se crea sobre las primeras experiencias de apego. De este modo, el desarrollo afectivo es la base del desarrollo humano. La persona se construye desde lo que le brindan. El ser humano se crea desde otro.

El paso del apego como necesidad primaria de supervivencia a los vínculos afectivos como relaciones elegidas de las que se puede y debe hacer responsable la persona es un proceso en que ambos elementos se irán realimentando. Los patrones de apego internalizados en la primera infancia condicionarán sus expectativas sobre los demás. Tanto sobre las posibles relaciones presentes y futuras que pueda establecer con otras personas como sobre su modo de acercarse a ellas. Y a su vez estas relaciones le servirán para modular, transformar en positivo o negativo, reconstruir y transformar sus modelos vinculares. Y si es necesario, sanar el daño que hayan podido producirle sus figuras de apego primarias.

Pero llega un momento del desarrollo en que se necesita justamente desapegarse para gradualmente ir desarrollando la autonomía que es la que va a permitir al niño o niña llegar a ser adulto autónomo, hacedor y responsable de su propia vida. La separación de las figuras vinculares es necesaria para lograr un desarrollo pleno. La paradoja es que parte de ese desarrollo pleno consiste en volver a vincularse con otras nuevas personas: amigos, pareja, hijos. Es decir que la persona se crea desde otro para volver a otro. La diferencia es que el primer apego es fruto de la necesidad y la dependencia y los vínculos que se constituyen más adelante son fruto de un proyecto de vida, un anhelo de compartirla.

Desde el mismo comienzo de la existencia hasta el final de la misma la trascendencia está presente. Y la red es condición para la trascendencia. La red comprendida como grupo de personas con las que me unen relaciones afectivas. La red posibilita el sentimiento de pertenencia, que es una de las claves del bienestar emocional y de la creación de la identidad de la persona ajustada a la realidad. Es justo la presencia de los otros en la vida la que la llena de sentido, de significado, de plenitud. Sin otro que le cuide el bebé no sobrevive, y con la misma radicalidad, una vida adulta sin una red afectiva sólida que lleve a la persona a la apertura, la conexión emocional y el enriquecimiento es una pérdida.

La red posibilita el sentimiento de pertenencia, que es una de las claves del bienestar emocional y de la creación de la identidad de la persona ajustada a la realidad.

Una narrativa integrada posibilita a la persona sentirse partícipe de una red, sentir que tiene un lugar propio en el mundo. Ésta es una de las claves emocionales de los vínculos afectivos: que rompen la soledad, que dan un lugar de pertenencia a las personas. Pero ese lugar de pertenencia tiene que ser

hecho consciente para ser real. La persona necesita darle estructura a la vivencia.

> *Un elemento imprescindible de la alegría es la trascendencia. La alegría brota, entre otras cosas, de tener a un otro con quien compartirla, hacia quien dirigirla. Y esta trascendencia la posibilita la red afectiva que rodea a las personas.*

La presencia de una red afectiva cumple las siguientes funciones:

- En primer lugar, es condición para la protección. La protección de un niño o niña, pero también de un adulto, se basa en la creación de un entorno de seguridad, que se desarrollará en el capítulo tres, en el que la persona pueda entregarse a la vivencia, sea ésta del tipo que sea: estudio, juego, relajación, trabajo o relacional. Y ese espacio de seguridad lo crea el entorno, que no es otro que una red afectiva y consciente. No es posible una protección eficaz sin una red afectiva sólida. Sólo la presencia de figuras protectoras a las que la persona puede recurrir en situaciones de vulnerabilidad, de riesgo o de daño posibilita una protección real del niño, niña, incluso del adulto. La autonomía que logra el adulto no consiste en no necesitar a otras personas, en esa “falsa independencia” del “yo puedo solo”. Ser autónomo no es no necesitar al otro, sino ser capaz de reconocer la propia vulnerabilidad y limitaciones para poder pedir ayuda tantas cuantas veces la necesite. Por ejemplo, ante la enfermedad, los duelos, la pérdida de capacidades o el miedo, vivencias inevitables en la vida que llevan a la persona a necesitar ser cuidada y acogida. Y, por otro lado, ser autónomo significa comprender y buscar en el vínculo afectivo profundo con otras personas una dimensión de su desarrollo que nunca va a obtener en soledad. Por todo ello, no es posible una protección real ni en la infancia ni en la adolescencia o en la adultez sin una red afectiva consciente y sólida

alrededor.

La red afectiva es condición para la trascendencia y la protección, además de potenciadora de aprendizajes.

- Y, por otro lado, la red afectiva es, lógicamente, potenciadora de aprendizajes. La red afectiva es la guía del aprendizaje para el niño o la niña, posibilitando el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo[11], es decir, aquel aprendizaje al que el niño o la niña llegan sólo con el apoyo y el acompañamiento de un adulto referente y consciente que le lleva siempre un paso más allá del que él o ella hubieran llegado en soledad. La persona aprende hasta un cierto punto por sí misma, pero acompañada y sostenida emocionalmente, adecuadamente guiada en el aprendizaje por una red afectiva sólida llega más allá. Este nivel de aprendizaje y por tanto, de desarrollo cognitivo, sólo se logra cuando se es adecuadamente cuidado, querido y acompañado.

2.3.2. La alegría y la resiliencia

La resiliencia se ha convertido en uno de los ejes de investigación clave en los últimos años. Se podría definir como la capacidad del ser humano para resistir el sufrimiento y rehacerse después de una experiencia dolorosa. Resistir y rehacerse, son dos momentos diferentes del proceso de integración emocional del sufrimiento o de una vivencia traumática. Y ambos momentos son constitutivos de la resiliencia. Una persona puede poner en marcha sus mecanismos de resiliencia ante una experiencia dolorosa o traumática, lograr no destruirse e incluso salir fortalecida de la misma. No significa que la olvide, ni por supuesto que no pague un precio en el proceso, sino que logra integrarla.

Se ha escrito mucho sobre la resiliencia[12] y no es el objeto final de este libro,

pero sí lo es visibilizar la alegría como uno de los recursos internos de la resiliencia. La resiliencia incluye recursos internos de la persona, que pueden haber sido adquiridos en su experiencia de vida o estar presentes desde el principio en el temperamento del niño o niña. Por otro lado, esos recursos internos de la persona requieren de las llamadas "guías de resiliencia", personas o recursos existentes en su entorno que les ayudan a poner en marcha esos mecanismos internos. Estas guías pueden ser personas vinculadas afectivamente al niño, niña o adolescente que les proporcionan el acompañamiento y sostén afectivo necesario para activar sus mecanismos internos de resiliencia. Pero pueden ser también recursos existentes, un proyecto en el que el niño o niña esté implicado o algo que le guste mucho y le haga sentir y gozar intensamente. En el libro "Instrumental" James Rhodes describe magistralmente los dos tipos de guías de resiliencia. Habla de la música como un elemento que le salvó la vida en varias ocasiones, y habla de su hijo, su pareja o su madre como personas que le sostuvieron y le permitieron sobrevivir al terror[13].

En este sentido, dentro de los recursos o capacidades internas de resiliencia (las estrategias de manejo del estrés, el pensamiento divergente, las habilidades de resolución de problemas, la capacidad de narración y estructuración afectiva…) es pertinente poner énfasis en tres de ellos:

- La alegría y el sentido del humor. La alegría es uno de los elementos internos de la resiliencia. Una persona capaz de cultivar la alegría y elegirla con consciencia, capaz de reír y de ser optimista es una persona mejor preparada para ser resiliente ante las dificultades y el dolor cuando le lleguen. Y al mismo tiempo, la resiliencia, cuando se pone en marcha y demuestra su eficacia produce bienestar en la persona, y una mezcla de alivio y orgullo difícil de describir, pero que en cualquier caso genera alegría interna. De este modo, la relación entre la alegría y la resiliencia merece reflexión. La alegría fortalece la resiliencia interna del individuo y la superación que conlleva ésta fortalece su conexión emocional con el bienestar, el placer y la fluidez. Por lo tanto, el sentido que la resiliencia y la trascendencia otorgan a la vida, fortalece la alegría en cualquier persona.

- El agradecimiento. La gratitud es un elemento clave en la resiliencia. Porque conlleva consciencia sobre lo recibido, sobre ese “vaso medio lleno” y sobre los recursos de los que se dispone para afrontar la situación. Evidentemente ha de ser una gratitud consciente y auténtica, no mera cortesía. Una persona capaz de ser agradecida es una persona más abierta a recibir y a pedir ayuda ante los problemas. Puede también honrar lo recibido, tanto dando valor a lo recibido como al hecho de que la persona lo haya ofrecido. Y esto teniendo en cuenta que no siempre la persona es plenamente consciente del significado o importancia de lo que da.

  Por eso el agradecimiento tiene un doble valor de cara a la resiliencia: por un lado, fortalece el vínculo entre quien da y quien recibe, ayudando a quien da a ser consciente de la importancia de lo que ha ofrecido y reforzando su conducta y a quien lo recibe fortaleciendo en él o ella la estrategia de pedir ayuda, anticipando el éxito de recibirla. La expresión de gratitud tiene efectos positivos sobre la autoestima, la conducta moral, los vínculos afectivos, el manejo de las emociones potencialmente dañinas (la rabia, la amargura o la envidia) y afrontar el dolor[14].

  La gratitud juega un papel clave para romper el aislamiento de la persona que sufre porque lleva a su toma de consciencia sobre las personas que la acompañan y los recursos de los que dispone para afrontar ese sufrimiento. Y en ese sentido puede jugar un papel clave para impedir un posible posicionamiento de la persona como víctima que genera impotencia y resignación. Y, una vez más, la gratitud es un componente de la resiliencia que se puede cultivar con consciencia, a diario, transformando la mirada del niño, niña o adolescente hacia el mundo que le rodea.
- El altruismo. El altruismo como motivación trascendente que tiene la persona hacia el cuidado y la entrega al otro, que le hace variar el foco de su propio dolor a las necesidades del otro, que rompe la actitud pasiva de víctima y le lleva a un rol más activo ante el sufrimiento. El concepto de que ayudando a otro, la persona se ayuda a sí misma también, es una de las bases de los grupos de autoayuda. Ayudar a otras personas que viven el mismo sufrimiento les hace más capaces de manejar su propio dolor.

El altruismo permite al niño, niña y adolescente anteponer las necesidades de otras personas, conectar emocionalmente con el otro desde la empatía y salir de su propio sufrimiento. El dolor lleva a menudo a la persona a la ruptura emocional con el otro, a dejarse invadir por la emoción y a ser arrastrado por ella. El altruismo ayuda a regular esa emoción y da un sentido añadido al dolor: gracias a él se está más y mejor preparado para ayudar a las personas que viven lo mismo.

Pero viendo con más detalle estos tres recursos internos, la alegría, el altruismo y la gratitud se hace patente algo que es común a todos los recursos internos de resiliencia. Si no se da un contexto que los favorezca, no se desarrollan. No se puede ser altruista sin un contexto que lo permita, ni ser agradecido si no se promueve y permite la expresión de la gratitud. Por eso mismo este libro pretende dar estrategias para crear un contexto que promueva y fomente el recurso interno de resiliencia que es la alegría.

La alegría es un recurso interno de resiliencia. Pero requiere un contexto que la promueva con consciencia.

Porque no se debe olvidar que la trascendencia es el motor de la resiliencia. ¿Hacia dónde y para qué poner en marcha los mecanismos de resiliencia? La persona lo hace para y por un proyecto trascendente: familia, arte, deporte, trabajo, vida espiritual… Es un contexto relacional, físico y afectivo adecuado lo que permite el desarrollo de los recursos internos de resiliencia. Las personas en pocas ocasiones sobreviven para sí mismos. El motor de su supervivencia está en un otro (persona o proyecto). Es fundamental una motivación trascendente para resistir el sufrimiento y un contexto que la posibilite.

1. SELIGMAN, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Nueva York: Free Press/Simon and Schuster.

2. CSIKSZENTMIHALYI, M. (2011). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Madrid: Delbolsillo.

3. SELIGMAN, M.E.P. (2011). *La auténtica felicidad*. Madrid: Zeta Bolsillo.

4. HORNO, P. (2014). *Escuchando mis tripas: programa de prevención del abuso sexual infantil en educación infantil*. Ed. Boira.

5. MACLEAN, P.D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in paleocerebra functions.* Nueva York Plenum Press.

6. STAPERT, M. y VERLIEFDE, E. (2011). *Focusing con niños: El arte de comunicarse con los niños y los adolescentes en el colegio y en casa*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

7. GÓMEZ, A.M. (2013). *EMDR Therapy and adjunct approaches with children. Complex trauma, attachment and dissociation*. NY: Springer Publishing Company.

8. SERVAN-SCHREIBER, D. (2011). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.

9. LOVETT, J. (2000). *La curación del trauma infantil mediante DRMO (EMDR).* Buenos Aires: Paidós.

10. HORNO, P. (2008). "Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil". En: *Revista de Educación, no. 347,* September-December, pp 127-140. Accesible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re347_06.html

11. POZO, Juan Ignacio; y SCHEUER, Nora (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

12. CYRULNIK, B. (2000). *Los patitos feos*. Barcelona: Ed. Gedisa.

13. RHODES, J. (2016). *Instrumental*. Madrid: Blackie Books.

14. LYUBOMIRSKY, S. (2011). *La Ciencia de la Felicidad*. Barcelona: Ed. Urano.

3

Sistematizando la alegría: estrategias para educar la alegría

El verbo elegido para el título de este último capítulo no es casual. "*Sistematizar*" se refiere a "*ordenar, clasificar, crear sistemas*". Luego el objeto de este capítulo es encontrar formas de crear sistemas, entornos, procesos que promuevan la alegría. No se buscan acciones puntuales, que pueden generar vivencias placenteras pero no cultivar de forma sistemática la alegría en el niño, niña o adolescente. La idea es trabajar para transformar su entorno para que genere un "clima" desde el que se interiorice la alegría como opción de vida, como una actitud consciente que surge en el niño, niña o adolescente a partir de una sucesión de vivencias de placer, de fluidez y de sentido.

Quien educa ha de buscar con consciencia convertir la alegría en una vivencia cotidiana para el niño, niña o adolescente. Y eso requiere sistematización.

No se trata sólo de hacer una fiesta o un regalo o una caricia un día. Se trata de revisar los patrones cotidianos en las familias y en los centros educativos y de protección. Intentar que la risa sea un elemento natural del entorno que se respira en un hogar o en centro, como lo ha de ser la luz, el aire o el calor.

El propósito de este capítulo es dar herramientas para esa sistematización. Porque no debería depender de la forma de ser de unos educadores (ser "enrollado", o "guay", o "divertida"), o de la implicación emocional de algunas personas. La afectividad consciente, es una obligación de todo adulto que asume la responsabilidad de educar a un niño o niña en cualquiera de los

posibles contextos educativos. Es parte de su labor profesional y personal en el caso de las familias. Y la alegría en quienes educan es uno de los elementos imprescindibles para lograr esa afectividad consciente.

La afectividad consciente es una responsabilidad de quien educa. Y la alegría es imprescindible para lograrla.

3.1. Actitud del educador: educar con consciencia

Para generar ese entorno que promueva con consciencia y sistemáticamente la alegría en los niños, niñas y adolescentes, la herramienta fundamental son los adultos responsables de ese contexto. Es necesario que partan de dos premisas fundamentales:

- No se educa tanto en lo que se dice, sino en lo que se siente y lo que se vive.
- No se educa en lo que se hace un día sino en lo que se hace la mayor parte de los días.

Si se educa en la vivencia, el primer elemento a revisar será la actitud de quienes tienen la responsabilidad de educar. Esa actitud condicionará las vivencias independientemente del conocimiento técnico que se tenga, las intenciones que se manifiesten o los motivos por los que se haya llegado a asumir ese rol educativo. Pero a su vez, su actitud vendrá determinada por su propia historia afectiva y la integración afectiva que se ha logrado de la misma.

Las vivencias de quienes educan y su grado de consciencia e integración de las mismas determinan el tipo y calidad de las vivencias que pueden generar en el entorno del niño, niña o adolescente.

La consciencia se define como "*el conocimiento que el ser humano posee sobre sí mismo, sobre su existencia y su relación con el mundo*". Educar con consciencia implica cuidar los detalles y las vivencias. Atender a las cosas que se hacen, pero sobre todo a la manera en la que la persona las hace y a para qué lo hace, con qué finalidad. La consciencia es imprescindible para crear un

hogar o un centro cálido, a diferencia de la inconsciencia. Y la inconsciencia no debe entenderse sólo como descuido o dejadez o falta de conocimiento. La inconsciencia también es no cuestionarse los hábitos, las decisiones o repetir las pautas sólo por costumbre o tradición, porque "*siempre se hizo así* ".

Desde esta perspectiva, la mirada consciente de quienes educan, sea en las familias, las escuelas o los centros, es imprescindible para el proceso educativo. Una mirada que se centre en el niño o niña, que se ajuste emocionalmente, y que pueda ver en él a una persona diferente, con unas necesidades propias y con un camino por recorrer que puede divergir enormemente de las expectativas de quien le acompaña, incluso si es su familia.

En la medida que quien educa brinda presencia, atención y mirada consciente está posibilitando el aprendizaje vivencial, emocional y cognitivo.

Por todo ello, la primera clave para lograr esa consciencia no está en el otro, en el niño o niña, sino en quienes educan. El **autocuidado** de quienes educan, sean educadores o familias, es condición imprescindible para la alegría en los niños y niñas que están a su cargo. Aunque cambiar un enfoque de la educación desde el sacrificio por una educación desde el autocuidado suponga ir en contra de toda una tradición cultural y social muy arraigada hasta ahora.

El autocuidado de quienes educan es imprescindible para su consciencia y ésta para el cultivo consciente de la alegría.

Existe una imagen en la que conviene reparar. En los vuelos, cuando se dan las instrucciones de seguridad a los pasajeros, hay un momento en que se dice:

"*pasajeros que viajen con niños, pónganse primero la mascarilla y luego pónganselа a ellos*". El autocuidado no es negociable. Y no es egoísmo, sino cuidado propio y protección del niño o niña. Si no se está bien, no se puede cuidar y educar con plenitud. Sólo si las familias o los educadores o el equipo están bien, los niños y niñas estarán bien. Y por supuesto, no se puede lograr que un niño esté alegre si los adultos a su alrededor están tristes, asustados o sobrepasados por el agotamiento.

Educar desde la idea de "sacrificio" es un error. ¿Educar implica sacrificarse en determinados momentos? Por supuesto, puesto que se asume el cuidado y la protección de los niños y niñas. Pero si ese sacrificio es tan grande que hace daño a quien educa, esta persona, sean los profesionales o las familias, pierden la capacidad de educar en la alegría. Y, por lo tanto, se limita la capacidad para educar con consciencia.

> *"Hacer biodanza no sé si me ha ayudado directamente en mi trabajo con los chicos pero sí me ha ayudado a mí. Estoy más tranquila, me reencontré con gente de mi equipo y me di cuenta de cosas de mí misma que no había visto. Ahora que lo pienso, todo eso también ayuda a mi trabajo con los chicos".*
>
> *Educadora de un centro de protección después de un proceso de formación que incluyó sesiones de biodanza.*

Por lo tanto, la primera mirada siempre tiene que ser hacia dentro de quienes educan:

- Hacia su propia historia afectiva: Si quienes educan son conscientes de su propia historia afectiva. Si la tienen integrada emocionalmente. Si, en el caso de las familias, la pareja la conoce. No es necesario haber tenido una infancia feliz para educar a un niño o niña en la alegría. Pero sí, fuera cual fuera la experiencia de infancia, es necesario haberla hecho consciente,

compartido con el entorno afectivo e integrado afectivamente,

- Hacia su consciencia corporal, sus propias “tripas”: su intuición, sus miedos, sus necesidades o su cansancio. Poner consciencia en ellas y en lo que su procesamiento somatosensorial le aporta al análisis de cada situación. No tiene por qué ser el único criterio al que hagan caso, ni el más válido, pero sí ha de ser un criterio legítimo en la toma de decisiones, a valorar con todos los demás.
- Hacia sus espacios personales y de pareja, si están preservados y legitimados en el espacio familiar o educativo.
- Si tiene alguna pauta de autocuidado sistematizada en su vida. Una pauta de autocuidado regular, a ser posible semanal y si puede ser, corporal: deporte, baile, caminar, un café con amigos…

La primera mirada es hacia el interior de quienes educan: su propia historia afectiva, su consciencia corporal, sus pautas de autocuidado.

La segunda clave de la actitud de quienes educan es la **valentía**. Se trata de vencer los propios miedos. Educar implica desde el principio aprender a manejar los propios miedos, sobre todo en el caso de las familias.

Educar a un niño o niña, sobre todo en el caso de las familias, implica desde el principio aprender a afrontar el miedo, a vivir con él. Dan miedo muchas cosas, desde las pequeñas y cotidianas: que se caiga, que llore y no saber qué le pasa o cómo consolarle, que no coma bien… hasta las más graves: que esté enfermo o que le hagan daño.

De hecho, hay dos miedos esenciales que afrontan quienes educan de los que se habla poco pero que juegan un papel clave en la crianza de los niños y niñas: el miedo a que les pase algo y el miedo que tiene quien educa, sea familia o

profesional, a hacerles daño.

Como miedos que son, ambos automáticos casi, difíciles de controlar. Pero hay una diferencia entre ambos: el primero es aceptable socialmente, de hecho se mira con simpatía, con comprensión. En los últimos años se ha afianzado la tendencia social a sobreproteger a los niños y niñas, amparada y justificada por este miedo. Factores que favorecen esta tendencia en las familias hay muchos, entre otros, que se tienen pocos hijos, los vínculos afectivos con ellos son profundos y se cultiva, en muchos casos con gran consciencia, el deseo de hacerles felices. En principio son factores positivos y que suponen un avance respecto al modelo educativo anterior. Pero cuando no se manejan con consciencia llevan al miedo al dolor (que los niños o niñas no sean siempre felices), a la separación (que no se vive igual cuando se tienen pocos hijos) o a la ruptura (de un vínculo profundo).

Pero el segundo miedo, el miedo a ser los propios educadores quienes les dañen, no está aceptado socialmente, sobre todo si son las familias. Por un lado, porque muchas familias y educadores no se plantean esa posibilidad, no la hacen consciente. Sencillamente no es posible. Porque la sociedad necesita creer que quienes educan, sobre todo si se habla de las familias, no hacen daño a los niños y niñas. El daño si llega, siempre vendrá de fuera, de los desconocidos o de los locos. La sociedad defiende como un valor inquebrantable el amor incondicional de los padres a los hijos e hijas, especialmente el de las madres, de quienes se dice y se acepta que nadie podrá querer a sus hijos e hijas como ellas. Casi siempre el amor maternal aparece como ejemplo del máximo amor posible.

Independientemente de si esa creencia es real y de si responde a la realidad de las familias, hay una consideración previa y es que el amor no es una garantía. Querer a un niño no es suficiente para garantizar su pleno desarrollo, hay que saber quererle bien. “Querer bien” es establecer un vínculo seguro con él o con ella. Querer bien es equilibrar su necesidad de protección y de autonomía, promoviendo un entorno de seguridad pero también sus capacidades autónomas. Querer bien a un niño o niña es enseñarle a volar. Querer bien es

enseñarle a entregarse y a protegerse. Querer bien es cuidar. Todos ellos son conceptos que han aparecido en diferentes momentos en este libro.

Pero se puede querer mal a un niño. “Querer mal” es establecer un vínculo inseguro con él o con ella. Querer mal es sobreprotegerle impidiéndole su autonomía y fomentando su dependencia emocional de sus figuras vinculares, o por el contrario, forzar su desarrollo antes de tiempo obligándole a asumir responsabilidades autónomas para las que no está preparado. Querer mal implica generar miedo en el niño o niña. Querer mal es no cuidar.

Pero todo este tipo de vínculos afectivos sigue siendo querer en el sentido de que las personas que establecen vínculos inseguros con los niños, niñas y adolescentes, sean evitativos, ambivalentes o desorganizados, por muy inseguros que sean, siguen siendo vínculos igual de fuertes. Y condicionan el desarrollo del niño de la misma forma, sólo que en una dirección diferente. No contribuyen a su desarrollo óptimo, sino que lo dañan. Por eso es importante comprender que no todas las familias o entornos educativos son positivos para los niños y niñas. Algunas familias dañan. Algunas familias quieren mal. Y la posibilidad de que quienes educan, sean familias o educadores, hagan daño a los niños, niñas y adolescentes debe contemplarse como una opción real. Configuran modelos vinculares dañinos en ellos y condicionan su desarrollo con la misma contundencia que puede hacerlo alguien que les “quiera bien”.

Y a “querer bien” se aprende, en parte a través de los modelos afectivos que se interiorizan en la infancia, en parte a través de un proceso de crecimiento personal posterior. Se aprende poniendo consciencia en la historia afectiva propia. Se aprende uniendo las relaciones afectivas al cuidado. Se aprende fortaleciendo las capacidades de resiliencia personales. Y, por supuesto, se aprende en la relación que se establece con el niño o niña[1]. Sobre todo se aprende en la cotidianidad con los niños y niñas, que se vuelven maestros de quienes los están educando. Y los transforman y les enseñan muchas cosas.

Y en esa convivencia con los niños, niñas y adolescentes, uno de los aprendizajes esenciales de quienes educan es justamente tomar conciencia de

sus errores y de que pueden ser los principales causantes del dolor a los niños y niñas, sobre todo si son sus propios hijos. Puede que no sea un daño intencional, puede que sea fruto de errores que son inevitables cuando se educa. Como educadores, como familias, por mucho que se quiera a los niños y niñas, quien educa se va a equivocar en algún momento. Y cuando se equivoca puede dañarle. Aunque también puede hacerles más fuertes y más sabios justamente por el aprendizaje que de ese daño derive.

Aprender a perdonarse por los errores y el daño producido es un reto para quienes educan. Implica aceptar su propia intemperie, su vulnerabilidad. Pero es un aprendizaje que sólo se dará si se parte de aceptar la humanidad de quienes educan, sus límites, sus dificultades. Sólo si pueden comprender que lo único que pueden prometer a los niños, niñas y adolescentes es intentar hacerlo lo mejor posible. No hacerlo bien. Y poco a poco aprenderán a sostener sus errores y el daño causado desde esa consciencia en la relación con los niños, niñas y adolescentes, desde ese intento de mejora constante y desde la implicación emocional.

Una de las claves del autocuidado de quienes educan es aprender a perdonarse sus propios errores, aceptar su vulnerabilidad y el daño que ésta puede conllevar.

Por eso la segunda clave en la actitud es la valentía. No en el sentido de inconsciencia, sino todo lo contrario. Quienes educan deben hacerlo desde la confianza. Por un lado confianza en su propio criterio, en esa consciencia puesta en el proceso educativo, en las habilidades adquiridas, en la experiencia personal y en el entorno de seguridad que se ha generado. Pero sobre todo, se trata de confiar en el niño o niña y sus capacidades, apostar por ellos y por la relación que se ha establecido. Creer en sus posibilidades, en sus capacidades presentes, no sólo las futuras. Creer en su capacidad de desarrollar un criterio

propio y desenvolverse. Supone no evitar ni negar las situaciones de riesgo sino darles herramientas para saber afrontarlas.

Y todo eso, al final, obliga a afrontar los propios miedos de quienes educan, que son los que se manifiestan en la necesidad de control y la rigidez de los hábitos. Quienes educan intentan a través del control externo de las situaciones, las relaciones de los niños y niñas, sus actividades y los lugares a los que acuden obtener una seguridad para ellos. Sin embargo esa seguridad sólo es posible lograrla a través de las herramientas personales de consciencia y autonomía que se brindan a los niños, niñas y adolescentes y que podrán poner en práctica cuando afronten una situación de riesgo. Los adultos que educan han de permanecer cercanos, accesibles emocionalmente para cuando los niños, niñas y adolescentes necesiten pedir ayuda, pero desde una actitud de confianza básica en las capacidades del niño o niña y en la relación educativa y afectiva establecida con ellos, que les permitirá acudir a quienes les educan cuando hayan de afrontar una situación de riesgo. Si quienes educan se posicionan desde el control externo lo hacen desde sus propios miedos, y optan por una opción irreal: creer que pueden controlar todas las variables, que pueden delimitar un entorno socio afectivo y físico.

Todo lo contrario: las relaciones en un hogar o en un centro han de construirse sobre la confianza en el otro: en sus capacidades, en la comunicación e intimidad construida con ellos y el conocimiento mutuo que esa intimidad genera por la cual podrá comprender las necesidades del otro y expresar las suyas propias.

Educar a un niño no puede estar basado en la rigidez y el miedo, sino en la confianza. Confianza en sus capacidades y en el vínculo educativo basado en una comunicación profunda.

Por todo ello, la valentía de quienes educan ha de estar basada en la confianza

en el niño o niña, y se opone al control externo de su conducta y del entorno. En la medida en que se les cree capaces de hacer algo, llegarán a hacerlo. Por el contrario, un hogar donde la frase más repetida es “ten cuidado” es un clima dañino para el niño, porque anticipa el daño, trasmite una visión del mundo como un lugar amenazante y peligroso y coloca al niño, niña o adolescente en una actitud defensiva y recelosa ante él. Todo ello va a dañar su desarrollo porque le va a dificultar entregarse a explorar, a jugar, a relacionarse afectivamente con los demás, los tres pilares de su desarrollo afectivo, cognitivo y social. Y esto ocurre aunque el control y el “ten cuidado” se transmita con la mejor de las intenciones.

Educar implica dar raíces, pero también alas. Dar alas es promover su autonomía desde la confianza en sus capacidades. Dar raíces implica ser refugio cuando ellos lo piden y ser presencia incondicional.

Pero el proceso va más allá. La confianza de quienes educan en los niños, niñas y adolescentes hace posible que se entreguen a su propio desarrollo a través de la exploración, el juego y las relaciones afectivas. Y a su vez todas esas vivencias, esa entrega sin miedo que es posible en el niño o niña cuando se desarrolla rodeado de adultos que confían en él y en sus capacidades va a producir la vivencia emocional básica para el desarrollo pleno del niño: sentirse seguro. A la seguridad por lo tanto no se llega por el control sino por la entrega. Es cuando un niño se olvida de los horarios, el tiempo, el lugar cuando se entrega plenamente a la vivencia. Por eso el final siempre le llega abrupto. Ahí el niño o niña se sienten seguros. Cuando pueden entregarse a la vivencia, no cuando están controlando el entorno donde ésta tiene lugar. Un ejemplo concreto, un niño o niña se entrega a la vivencia del juego cuando están seguros de tener cerca adultos que los protegen y los acompañan, aunque mientras jueguen no les hagan caso porque estén jugando con sus amigos, pero

saben que están ahí. Es la presencia consciente de los adultos la condición para su seguridad. Pero si esa presencia no es consciente y desde la confianza, el adulto pasará el tiempo diciendo “ten cuidado”, “no te subas ahí”, “bájate”, “coge el juguete” y cosas similares. Será un adulto que dirija la vivencia del niño o niña, la limite y la dificulte. Y desde ahí generará inseguridad en el niño o niña. Éste estará pendiente de la reacción y la aprobación del adulto que educa, y de si entran o salen de la sala, quien llega y con qué estado de ánimo llega. De ese modo, no llegan a poder centrarse en el juego y por lo tanto, no se sienten seguros y este juego no contribuirá a su desarrollo cerebral y cognitivo como lo haría si tuviera lugar desde una actitud de confianza, apertura y entrega en el niño.

Por el contrario, si el adulto está desde una presencia consciente con una actitud de confianza en las capacidades del niño o niña para desenvolverse y pedir ayuda si la necesita, si participa en el juego cuando el niño o niña se lo piden, si deja que las reglas en los espacios lúdicos las establezca el niño y se acomoda a su realidad desde la confianza en sus capacidades, estará generando un entorno de seguridad para el desarrollo del niño, niña o adolescente. Y éste se entregará a la vivencia del juego y la relación.

A confiar se aprende entregándose a la vivencia, no controlando (el entorno donde se da la vivencia, la reacción de los demás o los cambios que suceden). Y lo aprenden tanto los niños, niñas y adolescentes como los adultos.

Por lo tanto, a confiar se aprende entregándose, no controlando. Es la entrega a la vivencia la que enseña al niño a confiar y le permite desarrollarse plenamente. Y esa entrega sólo es posible si hay adultos cercanos, sensibles y accesibles responsables confiando en las capacidades del niño, niña o adolescente. Se trata, por lo tanto, de que quienes educan asuman riesgos y confíen en los

niños. Eso les permitirá a ellos entregarse a la vivencia y aprender a confiar y sentirse seguros. Y así se dará el desarrollo pleno. Por el contrario, el miedo de los adultos genera un control externo del ambiente que impide la entrega del niño o niña a la vivencia porque queda enganchado a ese control, lo va interiorizando, y no puede sentirse seguro porque permanece con el sistema de defensa activado.

Educar implica dar raíces, pero también alas. Las raíces suponen brindar un lugar de seguridad al que volver, un refugio, un apoyo y el cuidado en las dificultades, un lugar de pertenencia. Pero las alas son imprescindibles para desarrollarse, explorar, jugar, relacionarse, e incluso para cuestionar, disentir y cambiar. Y esas alas han de educarse y promoverse en el niño. Brindar al niño la capacidad para que salga al mundo, explore, juegue, tenga relaciones profundas con otras personas es tan parte de la vinculación como acariciarle, consolarle, acompañarle, contarle cuentos o jugar con él.

En este aspecto diferenciar vínculo de dependencia se vuelve clave. Un vínculo positivo es una relación afectiva que proporciona la seguridad necesaria al niño para llegar a ser autónomo y lograr su pleno desarrollo. Un vínculo seguro es el que promueve la separación del niño o niña respecto a su figura vincular desde la seguridad de poder volver a ella tantas cuantas veces le sea necesario. La dependencia emocional es la vivencia extrema del vínculo afectivo ambivalente. En este vínculo el niño, niña o adolescente no tiene la seguridad de poder volver si se da la separación, igual que no siente la confianza en sus propias capacidades de autonomía. En la dependencia emocional el niño, niña o adolescente considera que no puede protegerse a sí mismo, que depende de la presencia de la otra persona para sentirse seguro.

Dar alas es brindar impulso para dejar ir. El fin último de la educación es la autonomía, que pasa por la despedida.

Por lo tanto, dar alas en la educación de un niño o niña es promover con valentía su autonomía, permitiendo sus errores y los riesgos. Dar raíces es ser lugar de cobijo y consuelo cuando lo piden y ser presencia incondicional. En esas raíces, la presencia y acompañamiento afectivo es incondicional. No se pueden hacer depender de los logros del niño o niña, de que cumpla las normas o los acuerdos que se hayan establecido, o de cómo acaten las normas, sino de reconocer la valía de su existencia y de la relación afectiva que les une.

Dar raíces supone ser un lugar de presencia incondicional que no puede depender de los logros o de la obediencia. Una presencia que surge del vínculo afectivo.

Luego lo que se ha de revisar es el control que imponen quienes educan en los espacios educativos, sean las familias, las escuelas o los centros. ¿Se relacionan quienes educan con los niños, niñas y adolescentes desde la valentía y la confianza o desde el control y el miedo?

Algunas preguntas que merece la pena hacerse para revisar esta actitud serían:

- ¿Soy capaz de dejar hacer a los niños y niñas aquello que a mí me da miedo?
- ¿Tienen los niños y niñas posibilidad de intentar las cosas y equivocarse o sus figuras vinculares reciben esos errores como fracasos suyos o de ambos?
- ¿Tienen los niños y niñas posibilidad de decidir su ropa, sus pequeñas rutinas o el orden de las mismas, o por el contrario se les prepara la ropa, se les enumera el orden de las cosas a hacer y se les revisa cada día cómo de bien han cumplido con lo establecido?
- ¿Pueden los niños y niñas subir a los árboles? ¿Les aviso a menudo para que no se manchen, que no se tiren, que no se arrastren o que no toquen

las cosas con la mano? ¿Pueden cambiar sus espacios, sus habitaciones? ¿O cambiar de actividad?

- ¿Actuamos hacia los niños y niñas presuponiendo malas intenciones (“me mienten, me engañan, me manipulan, se burlan”) o anticipando problemas?

3.2. Creando contextos resilientes

Una vez trabajada la consciencia de quienes educan, tanto sobre su propia historia afectiva como sobre su actitud de valentía y de confianza en los niños, niñas y adolescentes, el segundo elemento para sistematizar la alegría será analizar el contexto donde tiene lugar el proceso educativo. Puede ser un contexto resiliente o un contexto dañino.

Un contexto resiliente es un contexto de afectividad y protección. Un contexto que va a brindar un entorno de seguridad a los niños, niñas y adolescentes en el que puedan entregarse a la vivencia: el juego, la relación, el estudio… sea cual sea esa vivencia. Ese entorno de seguridad, en la línea de lo ya visto, no se va a poder establecer desde el control sino desde la presencia y confianza de los adultos. La presencia consciente, que permita a los adultos centrarse en las necesidades de los niños y niñas a los que acompañan. Como se ha señalado, si quienes educan están centrados en sus propias preocupaciones, si tienen miedo, angustia, rabia o tristeza no regulada, no van a poder conectar emocionalmente con los niños y niñas y desde ahí no van a poder atender sus necesidades. Al contrario, se colocarán a la defensiva, y lo harán desde la rigidez y el control.

Es necesario tener presentes tres condiciones del contexto resiliente:

- Se construye en la vivencia: un contexto resiliente no se define desde las normas o el control externo, ni desde la planificación racional de las actividades que se desarrollan o de los valores que se quieren trasmitir en esas actividades. Un contexto resiliente se define en las vivencias que se logra que niños, niñas y adolescentes tengan en ese contexto. Es el modo en que se toman las medidas educativas, sea en las familias o en los centros educativos o de protección, la manera de actuar y la consciencia que ponen los adultos sobre la calidad de dichas vivencias la que marca su significado y determina el poder generar un contexto positivo para el desarrollo de los niños, niñas o adolescentes o dañino para los mismos.

- Se construye en la relación: La base del contexto resiliente y del proceso educativo es la relación afectiva entre el adulto y el niño. Quienes educan lo hacen a través de la relación afectiva que establecen con los niños, niñas o adolescentes. No es una cuestión de contenidos que se imparten, los valores que se trasmiten ni de las actividades que se planifican. Un contexto resiliente se construye sobre un vínculo seguro y positivo con ellos.
- Con cada niño o niña es diferente y único: generar un contexto resiliente conlleva una intervención individualizada y adaptada a las características de cada niño, niña o adolescente dentro de una estructura mínima común. Pero no consiste en aplicar una serie de técnicas a todos los niños y niñas por igual.

"Por fin nos sentamos a ver la tele con los chicos y parecemos una familia".

"Con este nuevo enfoque tengo la sensación de que no hago nada, tengo que recordarme a menudo que mi trabajo se desarrolla a través de la relación con los chicos".

Testimonios de educadores de un centro de protección después de la formación.

Una figura de apego segura proporciona al bebé justamente ese entorno de seguridad y protección donde el niño puede entregarse a la tarea de crecer, alimentarse, jugar o explorar, según corresponda. Las figuras de apego inseguro no brindan ese espacio de seguridad por lo que los niños o niñas van a situarse dependiendo de la reacción del adulto, controlando sus señales y sus estímulos y no entregándose a su propio desarrollo. Incluso cuando existe un apego evitativo entre el bebé y la figura de apego, en el que parece que el bebé ignora las señales del adulto, en realidad existe un control sobre las mismas, un estar pendiente de ellas. Es la seguridad la que genera la entrega, no el control.

Un buen ejemplo es un niño jugando. Cuando juega de verdad, no controla quién está a su alrededor, ni el tiempo que pasa ni lo que va a suceder después. Cuando está pendiente de si se abre la puerta, si se oyen ruidos, o de cuándo va a volver mamá, no juega. Pues ese esquema se mantiene durante toda la vida. La entrega al "aquí y ahora" tan trabajado desde el mindfulness y las filosofías orientales es posible en un entorno de seguridad y protección. Una de las responsabilidades de quienes educan, familias y profesionales, es proporcionar a niños, niñas y adolescentes esos entornos de seguridad.

Una niña viendo cómo jugaba a hacer girar a mi hijo agarrado de mis manos, se acercó para que lo hiciera con ella. Pero al tomarla de las manos, ella temblaba. Así que me agaché y le dije:

—Cariño, para poder hacerlo, tienes que dejarte, tienes que confiar en mí. ¿Crees que podrás hacerlo?

Y, tras pensarlo, asintió.

Así que la tomé de las manos y giró con una increíble sonrisa.

Educar en un contexto resiliente genera un entorno de seguridad para los niños, niñas y adolescentes. Ese **entorno de seguridad** es un espacio:

- Abierto pero protector, donde se garantice que no hay peligros físicos graves.
- Con adultos presentes con consciencia y desde una actitud de valentía y confianza en las capacidades de los niños, niñas o adolescentes.
- En el que las personas que conviven pueden moverse, no se impide el acceso o el movimiento.
- En el que todos los que conviven pueden participar y proponer, incluidos los niños, niñas y adolescentes, pero tampoco es un lugar sin normas, donde se deje hacer lo que quieran a los niños, niñas y adolescentes y en el momento

que quieran.

- Con estructura pero también flexibilidad, donde las tareas admitan variación de orden o naturaleza.
- Con procesos y ritmos individuales y diferentes, de forma que el control externo, el orden, la limpieza o la apariencia no primen sobre los procesos afectivos individuales.
- Con un contacto cotidiano con la naturaleza.

Un contexto resiliente genera un entorno de seguridad para los niños, niñas y adolescentes que viven en él. Ese entorno de seguridad incluye movimiento, naturaleza, flexibilidad, afectividad, participación, reciprocidad en el cuidado, confianza y apertura.

Generar un contexto resiliente implica promover la colaboración, los vínculos y la participación en la comunidad. Todas las personas cuidan y son cuidados. La **reciprocidad** es un elemento clave de la salud emocional que hay que ir educando desde el principio del desarrollo. Los niños, niñas y adolescentes no deben ser meros receptores, sino agentes de cambio y colaboración. Deben sentir que aportan y que su aportación es significativa para los adultos. Los niños y niñas:

- Cuidan el entorno.
- Cuidan a los otros, a sus iguales y a los adultos dentro de sus capacidades. Aprenden a manejar con consciencia el poder que tienen dentro de las relaciones afectivas[2].
- Se cuidan a sí mismos. Se trabaja el respeto y la conexión con sus propias emociones y su consciencia corporal.

Además, un contexto resiliente es un lugar donde:

- Se permite diferentes formas de abordar los problemas y se fomenta la creatividad.
- Se puede improvisar y cambiar el orden de las cosas si se considera necesario.
- Los niños, niñas y adolescentes pueden participar, proponer, colaborar y dirigir algunos de los procesos con el acompañamiento adecuado.
- Los adultos se relacionan desde la afectividad consciente, una pauta que los niños, niñas y adolescentes van incorporando a través de la vivencia.
- Todas las personas se abren a conocer y a aprender del otro, sea adulto o niño.
- Las personas aprenden a confiar en los demás, no se relacionan a la defensiva ni presuponen malas intenciones en las otras personas.
- Los conflictos se toman como parte natural de la convivencia y siempre se afrontan.
- La diferencia se afronta como riqueza: se busca, se cultiva y se afronta como una oportunidad. Desde ahí no se discrimina a ningún colectivo.
- Se trabaja para la autonomía de todas las personas, incluidas los niños, niñas y adolescentes.

Por todo ello, la construcción de este contexto resiliente, como se ha dicho, es responsabilidad de quienes educan. Y, para lograrlo, tienen dos tareas fundamentales:

- Trabajar y/o relacionarse desde la afectividad consciente.
- Convivir desde su fortaleza o solidez emocional y desde la confianza en las capacidades y oportunidades que brindan los niños, niñas y adolescentes.

3.2.1. La afectividad consciente

Ser afectivo cuando se educa a un niño o niña no es una opción sino una responsabilidad familiar o profesional. La afectividad consciente es un elemento clave de la consciencia en quienes educan. Para entender por qué, es necesario detenerse brevemente sobre la creación de los modelos vinculares.

Quienes educan, sean familias o profesionales, deben comprender que los niños y niñas no aprenden a amar amando, sino sintiéndose amados. Los vínculos afectivos seguros se gestan desde el cuidado y la presencia de las figuras vinculares. Ese cuidado y presencia proporciona al niño, niña o adolescente la seguridad que le permite entregarse a la vivencia y a su pleno desarrollo.

Por lo tanto, en un entorno educativo, es responsabilidad de quienes educan la afectividad consciente que haga sentir a los niños, niñas y adolescentes que son valiosos, que son vistos en su individualidad. Esa afectividad consciente además generará, como se vio en el capítulo anterior, ese entorno de seguridad que posibilite al niño, niña o adolescente la entrega a la vivencia del aprendizaje y desarrollo.

Ser afectivo para quien educa no es una opción, es una responsabilidad familiar o profesional.

Un bebé no interioriza a su figura de apego, y desde ella un modelo vincular de relación, por lo que entrega o cuida él, ni por el amor que siente. Lo interioriza cuando le alimentan si tiene hambre, le tapan cuando tiene frío, le consuelan cuando tiene miedo. Es la satisfacción de sus necesidades de una forma sensible y afectiva la que enseña al bebé lo que es el amor. El amor se aprende desde el cuidado. Por eso, para distinguir los vínculos positivos de los que no lo son, ése es uno de los criterios válidos que se mantiene a lo largo de toda la vida: el “buen” amor es el que une el amor al cuidado.

A amar no se aprende amando, sino sintiéndose amado, desde el cuidado.

Luego, conforme vaya creciendo, ese bebé generará un modelo vincular internalizado como resultado de todas esas vivencias corporales y emocionales de cuidado y seguridad que le brindarán una serie de creencias y expectativas sobre quién es él o ella y qué puede esperar de las relaciones con los demás. Y desde ese modelo se entregará a los demás y aprenderá a amar. Pero no aprende esa entrega cuando es generoso, o bueno, sino cuando es cuidado, cuando se siente a salvo, cuando siente corporalmente y emocionalmente el amor de otra persona.

De hecho, cuando se analiza la creación de los vínculos afectivos positivos, uno de los elementos en los que hay que insistir más es que un vínculo no se genera con el afecto, sino con el afecto expreso. Las personas no "se saben" queridas, sino que "se sienten" queridas. No sirve sólo el afecto, si no se expresa y se logra que la persona se sienta querida. Para lograrlo es necesario expresar ese afecto, hacerlo visible y hacerlo del modo más ajustado posible a los canales emocionales y sensoriales de la otra persona.

Generar un contexto resiliente implica la obligación de una afectividad consciente que se plasme en rutinas de ternura cotidianas.

Del mismo modo, generar un contexto positivo, resiliente, que propicie procesos de transformación, sanadores y educativos requiere la afectividad consciente por parte de los adultos. La afectividad consciente consiste en expresar el afecto de forma cotidiana y ajustada emocionalmente a la otra persona, sea adulto o

niño, y a la situación. No es una afectividad que venga fruto de la forma de ser de las personas. Hay personas a las que les resulta más fácil expresar el afecto que a otras, pero para generar un entorno de seguridad, la afectividad no tiene que ser un elemento temperamental sino una opción consciente de la persona. Elegir ser afectivo y cultivarlo de forma consciente en pequeñas rutinas de ternura cotidianas.

Algunos ejemplos podrían ser:

- La caricia, beso, abrazo de cada mañana, la de los padres al despertar, la del maestro al entrar en el aula los niños, la del educador en el desayuno en un centro.

> *En el colegio de mi hijo todos los niños y niñas entraban al colegio en filas por clases. Pero sólo una de las profesoras, la que a día de hoy él considera su mejor profesora y que los niños y las familias adorábamos, pasaba por la fila haciendo una caricia a cada niño cada mañana. –¿Cómo has dormido? ¿Qué tal tu finde? Buenos días… así hasta el final de la fila.*
>
> *El resto de las profesoras se ponían al comienzo de la fila y esperaban a que sonara el timbre de entrada.*

- El agradecimiento de los pequeños detalles, no desde el sentido de deuda por lo recibido, sino de reconocimiento del valor de lo recibido y de la otra persona, de las cosas positivas que aportan a su vida.
- La mirada y el *feedback* del adulto a las conductas del niño: Si son positivas, un refuerzo, si son dañinas, un límite. La afectividad no es decir cosas buenas sólo, es también guiar y devolver de forma realista y ajustada emocionalmente a la otra persona aquello que puede estar dañándole a él o a otras personas. Pero es importante responder siempre al niño o niña, que

sepa que está siendo visto, aun en aquellas situaciones en que por fuerza la respuesta sea “dame un minuto que ahora estoy contigo”, pero que el niño sepa que se le ha visto.

- Las rutinas:
  - – antes de acostarse, el cuento, la historia, las frases mágicas,
  - – las celebraciones familiares,
  - – las comidas en familia o en los centros.
- Los pequeños detalles y sorpresas inesperadas para la persona, que le hacen sentir valorada y cuidada. Dejan claro que la persona es importante para el otro.
  - – Una salida conjunta inesperada.
  - – La comida favorita del niño o niña.
  - – Un viaje…
- El compartir tiempos de disfrute y placer. La afectividad no es sólo el contacto físico y las palabras, también es la presencia. Estar ahí junto a la otra persona en la alegría. Ser capaz de alegrarse con su alegría y generar pequeñas rutinas de disfrute diario.
- El sentido del humor compartido. La alegría es parte natural de la afectividad. Lograr hacer reír a otra persona genera un flujo hormonal en ella que le lleva a la apertura, a la intimidad y al bienestar.
- Ritualizar y poner especial atención y presencia a los encuentros y las despedidas. La afectividad se crea en los pequeños rituales, y cuando existe una relación afectiva es esencial cuidar las bienvenidas y las despedidas.
  - – Los encuentros suelen estar cuidados, por ejemplo, el despertar, la vuelta a casa de los padres o la fase de adaptación en los centros educativos o en los centros de protección.
  - – Pero las despedidas, por lo que movilizan afectivamente a los implicados, suelen ser evitadas. Se suele huir de ellas e intentar vivirlas sin darles importancia. Sin embargo, los padres nunca deben irse de viaje o al trabajo sin despedirse, los maestros deben dedicar el último mes del curso

a preparar no sólo el cierre de contenidos sino la despedida afectiva, sobre todo en los cambios de ciclo. Las y los educadores en los centros educativos o de protección han de cuidar la entrada y salida de los chicos o su traslado a otros centros.

Todos estos ejemplos tienen que seguir las características de lo trabajado en el capítulo anterior: el ajuste emocional y sensorial, el respeto a los ritmos individuales, los tiempos del ser, el ser "espejo" positivo y realista, la consciencia corporal, etc.

La afectividad consciente permite el paso de la heterorregulación emocional a la autorregulación emocional en el niño, niña o adolescente. Es la base de la construcción de sus modelos afectivos, su autoestima, su empatía o sus recursos de resiliencia.

Este proceso se culmina en la adolescencia. A nivel de funcionamiento cerebral, se acabará de cerrar la corteza prefrontal que permite controlar cognitivamente las emociones y modularlas, y poco a poco, irá disminuyendo la segregación de dopamina y otras hormonas, de forma que las vivencias ya no serán tan pasionales y radicales, y adquirirán matices, de forma que la persona puede autorregularse emocionalmente[3]. Pero incluso de adultos, en situaciones de crisis y de angustia sobre todo, necesitan cerca figuras vinculares que les ayuden a regular. Por tanto, la clave para quienes educan, sean familias o profesionales, debe ser siempre mantener la expresión de los afectos y el ajuste emocional a las necesidades del niño, niña o adolescente.

Además, esa afectividad consciente va a permitir varios elementos clave del desarrollo de la persona:

- Generar modelos vinculares seguros que les servirán para establecer

vínculos afectivos positivos en su vida. Modelos donde el amor y el cuidado van unidos, la seguridad y el vínculo van de la mano. Esos modelos vinculares seguros se generan en un contexto resiliente, caracterizado por la afectividad consciente en quienes educan.

—¿Sabes, mamá? Se me ha ocurrido una actividad perfecta para acabar tu conferencia. Los pones a todos en círculo y les haces decirle al de al lado algo bonito que piensen que pueden decirle a sus hijos. Pero algo que sea precioso. Así sabrán cómo se sienten sus hijos cuando se lo dicen.

- Fortalecer su capacidad de empatía y conexión emocional con el otro. En la medida que la persona ha crecido en un entorno de seguridad donde los adultos han sido capaces de ajustarse emocionalmente a él, le han brindado recursos para conectar emocionalmente con otras personas, para comprender sus emociones y sus necesidades.
- Consolidar su autoestima y autoeficacia. Un niño o niña que crece en un entorno de seguridad con adultos que le brindan afectividad de forma consciente y cotidiana genera una sensación de valía personal llamada "autoestima" y que es básica para todas las áreas de su desarrollo, tanto afectivo, como cognitivo y social.
- Promover sus recursos internos de resiliencia y su capacidad de generar una red afectiva propia y elegida.

Por lo tanto, educar desde la afectividad consciente implica que quienes educan, sean familias o educadores, deben lograr:

- Crear espacios de autocuidado para sí mismos.
  - Espacios donde puedan trabajar su propia historia de vida afectiva. Si la

historia afectiva de quienes educan, sean las familias o los profesionales, no está elaborada repercutirá en la relación afectiva que establezcan con los niños, niñas y adolescentes. No se trata de que la historia sea más o menos dañina, sino de que esté elaborada.

– Espacios de autocuidado regulares con alguna metodología de trabajo corporal que les posibilite la consciencia y la autorregulación emocional.

– En los casos en que quien educa o quien esté siendo educado atraviesa una situación de riesgo, son necesarios los espacios de supervisión individual o grupal, que permitan a las familias o a los profesionales analizar cómo la historia afectiva de los niños, niñas y adolescentes a quienes crían o educan puede conectarse con la suya propia, o cómo su estado emocional por un motivo externo o personal, puede repercutir en la intervención que realicen en el centro.

– En el caso de los centros educativos o de protección, espacios de supervisión grupal como equipo, en los que el equipo pueda hacer conscientes las dinámicas afectivas que pueden estar condicionando su trabajo en el centro, y sanarlas en lo posible.

• La intervención basada en la afectividad consciente que conlleva elementos clave ya vistos:

– Comprender que la intervención se realiza a través de la relación afectiva con los niños, niñas y adolescentes cualquier espacio que se comparta, no sólo a través de la intervención educativa. Se educa a través de la vivencia, no sólo de la palabra.

– Trabajar su ajuste emocional y sensorial en la relación con los niños, niñas y adolescentes para lograr un afecto expresado de forma consciente y lo más ajustado posible a las necesidades de los chicos.

– Optimizar con consciencia los vínculos afectivos en aquellos casos que se creen de forma natural, no buscada.

– Promover los recursos internos y externos de resiliencia de los niños, niñas y adolescentes.

• Acompañar emocionalmente a los niños, niñas y adolescentes en su toma de

decisiones desde:

– la escucha activa,
– una actitud de no juicio,
– la contención emocional, sosteniendo cualquier vivencia emocional,
– la visión práctica en las soluciones planteadas y
– la participación de los propios niños, niñas y adolescentes en las soluciones que se adopten.

• En el caso de los centros educativos o de protección:

– Incluir dentro de los proyectos individualizados el trabajo de elaboración de la historia afectiva de los chicos y chicas.
– Incorporar la dimensión afectiva de la intervención como área a evaluar en los proyectos educativos y como norma principal en los reglamentos que regulan la intervención en los centros.

• Generar un entorno de seguridad, desde la solidez personal y la confianza en las capacidades del niño, niña o adolescente y estableciendo unas normas protectoras que conllevan algunos límites no negociables en la intervención.

3.2.2. Fortaleza y solidez emocional de quienes educan y su confianza en las capacidades de los niños, niñas y adolescentes

La segunda tarea educativa a menudo es la más difícil de lograr porque tiene que ver con el autocuidado y la consciencia de quienes educan, familias y profesionales, sobre su propia historia y su estado emocional. Sólo la fortaleza emocional que surge como resultado de un equilibrio emocional interior permite educar y promover el desarrollo óptimo de un niño, niña o adolescente.

Cuando ese equilibrio emocional interior no existe o se ha perdido, existe un mecanismo humano natural y comprensible que surge de la sensación de vulnerabilidad y del miedo que es buscar en el control externo, en el control del entorno, las relaciones y las conductas esa seguridad que se ha perdido. Y ahí se daña el proceso educativo.

La solidez emocional surge del autocuidado y la consciencia sobre la propia historia afectiva. Cuando eso se rompe, surge el miedo, y desde ahí la necesidad de control del entorno y la conducta.

No es el control de la conducta del niño, niña o adolescente el que genera seguridad, sino el equilibrio emocional propio de quien educa. Y es justo ese equilibrio, la autorregulación emocional de quien educa, lo que le va a permitir brindar la solidez emocional al niño o niña.

Esa solidez emocional de quienes educan incluye:

- Confianza en la capacidad de autorregulación propia, y también del niño o niña. El miedo lleva al control y a la rigidez. Es la desconfianza la que va minando el clima de los espacios educativos. Y esa actitud lleva a las personas a posicionarse a la defensiva, a la rigidez en la toma de decisiones y al control externo de la conducta del niño o niña con criterios uniformes, en vez del acompañamiento a sus procesos emocionales individuales. Las dificultades más grandes en el proceso educativo surgen en muchos casos del miedo, el de quienes educan y el de los propios niños, niñas y adolescentes. Por eso quienes educan deben hacerlo desde la confianza en sus propias capacidades y las de los niños y niñas a quienes acompañan.

La desconfianza mina los espacios educativos y lleva a quienes educan a posicionarse en el control externo y conductual.

- Coherencia vivencial del adulto entre lo que dice, siente, hace y vive. No se trata sólo de la coherencia externa del proyecto o del entorno, sino la coherencia interna de quienes educan, tanto familias como profesionales.

Ser capaces de actuar conforme lo que viven y sienten. Y en el actuar se incluye tanto la acción como la palabra. Que lo que hagan y digan a los niños y niñas surja desde la integración emocional de lo que están viviendo. No se trata de un proceso lineal tipo: “si estoy triste, tengo que llorar con los niños” sino de una elaboración emocional que parte de la honestidad y la consciencia de lo que se está viviendo.

Es entender que si estoy triste, los niños y niñas, me lo digan o no, lo van a notar y depende de su relación conmigo, su estadio evolutivo y su historia personal, pueden interpretar que es debido a ellos, que han hecho algo mal, o que me han hecho daño. Así que cuando estoy triste, se trata de poder contarles que “hoy estoy sensible”, que “si me ven algo ausente o desconectado, que sepan que no es por ellos sino por mí”. A veces podré o querré contar el motivo de mi tristeza, otras muchas no. Pero al nombrarla, al hacerla expresa (afecto expreso) convierto la tristeza en más fácil de manejar para mí, doy a los niños y niñas la posibilidad de no incorporarla ni culpabilizarse por ella, e incluso les doy la oportunidad de aprender a conectar emocionalmente con las emociones del otro y cuidarme a su manera.

Quienes educan han de lograr una elaboración emocional honesta y consciente de lo que viven que les permita expresarlo ante los niños, niñas y adolescentes.

- Flexibilidad en sus actuaciones. Quienes educan, familias y profesionales, deben ser capaces de ajustar sus intervenciones de forma individual a las características de cada niño o niña, tanto en las familias como en las escuelas y los centros. Los parámetros comunes, los estándares deberían servir de referente y de guía pero no para enjuiciar y condenar al niño, niña o adolescente que no los cumple. Un niño o niña que no se adapte a los estándares, que siga procesos diferentes, que tenga formas de análisis

divergentes no es un problema sino una riqueza. El problema lo provocan quienes han de educarle al no ajustarse a esa diferencia.

Las diferencias entre unos niños y otros pueden ser de acción, de motivación, en sus necesidades o en su identidad. Sean cuales sean, quienes educan, sean familias o profesionales, han de ser flexibles para incorporarlas a su actuación educativa. Dos hijos nunca van a ser iguales, ninguna persona lo es. Dos alumnos necesitan cosas diferentes. Dos chicos en un centro de protección tienen historias tan diferentes y desde ahí problemáticas tan diversas que lo que para uno es válido para el otro puede ser dañino. En cualquier entorno educativo, la solidez y seguridad de ese espacio depende de la flexibilidad de quienes educan.

- Firmeza en las normas protectoras. Educar la alegría en ningún momento implica no poner normas. Muy al contrario, las normas son la garantía de la protección y el espacio de seguridad. Por lo tanto, las normas son imprescindibles en el proceso educativo. Y en aquellas normas que se consideran necesarias, se ha de ser firme en su aplicación. Esa firmeza conlleva varios elementos:

  – Decidir con consciencia cuáles son las normas protectoras. El espacio de seguridad y protección creado desde la solidez emocional y la confianza en las capacidades de quienes educan y de quienes son educados requiere pocas normas. Claras y firmes, pero pocas. Fundamentalmente las que vienen vinculadas a la autolesión, la agresión al otro en cualquiera de sus formas o el cuidado de los espacios y las personas. Todo lo demás formará parte de la intervención educativa, tanto en las familias como en las escuelas o los centros. El lograr que un niño haga una tarea, o cumpla unas pautas de higiene o respete los acuerdos asumidos tiene que ver con el proyecto educativo individual que se establece para cada niño, niña o adolescente, no algo que se reglamente de forma uniforme. Una familia con varios hijos e hijas establece unas mínimas normas comunes para todos que tienen que ver con el cuidado del espacio y el respeto, pero luego las medidas que se tomen para cada hijo en sus actuaciones deberá ser diferente en función de la persona, la situación, la motivación y el

proceso que esté llevando. Y no se ha de temer esta disparidad sino que se debe sostener como figuras parentales responsables de atender las necesidades de cada hijo o hija de forma diferencial. Tanto más en una escuela o en un centro, donde es responsabilidad de los profesionales establecer intervenciones diferenciadas para los niños, niñas y adolescentes que tengan a su cargo.

Como elemento de consciencia, es importante destacar que una norma educativa, para ser válida, tiene que estar relacionada siempre con un derecho de alguna de las personas implicadas. La protección viene del respeto al otro, al entorno y a mí mismo, de brindar la posibilidad de desarrollo pleno a los implicados. En ese sentido, puedo imponer normas protectoras desde la necesidad de autocuidado, pero no desde la comodidad. Por eso las normas protectoras suelen ser realmente pocas, pero cuando se deciden y se imponen, se ha de ser consecuente con ellas. Existen límites que no se deben cruzar en todo proceso educativo, sea en las familias o en los centros.

– Claridad al formular las normas, adaptándose a las características diferenciales de cada niño o niña e intentando asegurarse de que las han comprendido, tanto las normas como el motivo por el que las han impuesto. Pero no se trata de dar explicaciones todo el día a los niños y niñas de lo que se va decidiendo, ni hacerlo en todas las edades. En los primeros años la norma se impone desde la actuación, desde el hacer y la presencia, no desde la palabra y la explicación. Pero sí hay que explicarlas una primera vez, para dotarlas de sentido y para que los niños, niñas y adolescentes puedan conocerlas y desde ahí, decidir también cómo se sitúan ante ellas.

– Flexibilidad en su aplicación, adaptándola a las necesidades y realidades de cada niño o niña. Como se ha señalado previamente, la rigidez de quienes educan surge a menudo cuando se pretende ajustar a todos los niños y niñas al modelo y expectativas de quienes los educan. Una norma, para ser protectora, tiene que llevar en sí misma una cierta flexibilidad en la aplicación de las consecuencias de su incumplimiento, porque

dependerá de cada niño o niña, de la situación y de la conducta.

La solidez emocional se logra cuando quienes educan son capaces de confiar en sus capacidades y en las de los niños, niñas y adolescentes, mantener una coherencia entre lo que dicen, lo que sienten y lo que viven, ser flexibles en su actuación y firmes en la imposición de las normas protectoras.

3.3. Ofreciendo recursos a los niños, niñas y adolescentes para promover su alegría

3.3.1. Promover la consciencia corporal

Los niños, niñas y adolescentes deben aprender a conectar con su memoria corporal, con el procesamiento somato-sensorial y utilizarlo para, desde ahí, conectar emocionalmente con el otro. Deben aprender a fiarse de su "tripa" y utilizarla como criterio de protección. La intuición anida en el cuerpo, se construye desde el cerebro reptiliano, las esferas primeras de desarrollo cerebral. Es la base de la supervivencia.

> *Hablando con mi hijo de un problema que tenía, decía que al pensarlo sentía una mancha negra que le inundaba el corazón. Cuando fuimos hablándolo, y le di alternativas en un momento dijo: "Sigue hablando mamá que conforme te escucho se me está yendo esta mancha negra que tenía en el corazón".*

El niño o niña debe lograr integrar los tres niveles de inteligencia: la inteligencia somatosensorial, la inteligencia emocional y la inteligencia analíticosintética, y el funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales: el izquierdo centrado en la lógica y el lenguaje y el derecho más centrado en las sensaciones corporales y emocionales. Quienes educan deben favorecer esa integración incluyendo las actividades corporales y físicas en el espacio educativo. Y fomentar en el niño, niña o adolescente que pueda poner consciencia en la vivencia, la emoción y el cuerpo. De esa consciencia sobre sus sensaciones corporales y sus necesidades emocionales surgirá la capacidad para protegerse y para regular sus propios estados emocionales.

Introducir actividades corporales en el proceso educativo: el arte, el deporte, el baile, la música, el movimiento, viajar…

La consciencia corporal se educa introduciendo el cuerpo como elemento clave en el proceso educativo y ése es un gran reto para la educación tal y como se concibe mayoritariamente hoy en día. Hasta ahora el proceso educativo se basaba en la trasmisión racional de conocimientos. En los últimos años se ha trabajado mucho la inteligencia emocional. Pero hoy en día se ha de promover mucho más el siguiente paso: introducir la consciencia corporal, la inteligencia somatosensorial en el proceso educativo.

Para ello existen diversas formas:

- Permitir el movimiento y el contacto físico en los espacios educativos. Cambiar los espacios de espacios cerrados, con muebles estáticos, a espacios abiertos con materiales adaptados a las necesidades y características de los niños y niñas y que posibiliten la exploración y el encuentro. Y esto se aplica tanto a un hogar como a un centro o a una escuela: buscar espacios abiertos y con luz, valorar si hay o no muchos muebles que permitan más o menos el movimiento a los niños y niñas, si hay espacios de acceso restringido, si tienen materiales accesibles a cada edad, si se les deja tocar, mancharse, moverse etc.
- Contemplar el viajar como parte del proceso educativo. Viajar conlleva un nivel de procesamiento somatosensorial de la información que nunca se obtiene en un libro o en una pantalla. Tocar, oler, mirar... la integración sensorial de la experiencia conlleva un aprendizaje emocional y cognitivo diferente.
- Potenciar la música como elemento educativo. La música produce consciencia corporal en quien la escucha. El cuerpo vibra con la frecuencia de la música, y ayuda a hacer más conscientes las sensaciones corporales y

las vivencias emocionales. Además facilita el aprendizaje de la fluidez a través del ritmo y de la expresión corporal. La música debería estar presente en los hogares, las escuelas y los centros.

- Potenciar el contacto cotidiano con la naturaleza, que posibilita la consciencia corporal del ser humano, como parte de la misma naturaleza. Hay que considerar no sólo el diseño de los espacios públicos para niños y niñas, los parques y áreas de juego, sino el papel de las plantas y los animales en los hogares, del huerto en los centros educativos y de protección y en todos ellos, las salidas regulares a la naturaleza.

- En el caso concreto del aula:

  – Introducir en la educación por proyectos siempre un elemento físico en el desarrollo de esos proyectos. La metodología que se establezca para trabajar los contenidos de un proyecto tiene que incluir elementos físicos. Por ejemplo, construir una pirámide cuando trabajemos los egipcios; crear un universo con planetas de papel maché cuando toque un proyecto de ciencias o tantas otras posibilidades.

  – Potenciar la integración afectiva de los procesos y los aprendizajes a través del cuerpo. No sólo a través del deporte. Es importante el arte en sus manifestaciones más corporales, como el baile, el teatro, la escultura, la pintura etc.

  – Introducir técnicas específicas de trabajo corporal en el aula: mindfulness, biodanza, ejercicios físicos con las manos, focusing, relajación, masajes etc.

Pequeños cambios implementados para trabajar la consciencia corporal más allá de las metodologías ya mencionadas:

La pared de ladrillos con los nombres y manos de los niños en un centro.

El rincón del baile en un recreo donde los niños y niñas van cuando sienten que necesitan regularse.

El diario o la caja de lo "no dicho" para los niños y niñas en centros de protección cuando vuelven de las visitas familiares.

El corcho con fotos, o la pared para pintar en una casa.

La ceremonia de duelo en la que los niños escriben mensajes a la persona fallecida, y los meten en globos, y los sueltan al aire.

Los huertos, bosques, espacios naturales...

Recuperar para los niños y niñas una escalera en un centro que hasta entonces era la de los profesores y se sancionaba si subían al piso de arriba por ella.

3.3.2. Enseñar a transitar las emociones

Como ya se vio en el primer capítulo, las emociones son el motor de todas las áreas del desarrollo: afectivo, cognitivo y social. Por eso, una de las herramientas más útiles que se pueden proporcionar en el proceso educativo, sea en las familias, las escuelas o los centros de protección, es enseñar a los niños, niñas y adolescentes a transitar las emociones.

Porque las emociones son motores de desarrollo, y por lo tanto han de ser vivencias temporales. Frecuentes, cotidianas y conscientes. De hecho toda vivencia conlleva una emoción. Se trata de ponerle consciencia para vivirla plenamente. Pero una emoción no es un estado permanente ni se ha de pretender que lo sea, por muy bien que haga sentir. Las emociones al final son flujos endocrinos de hormonas que activan el sistema nervioso. No deben ser objetivos en sí mismas, sino un medio. Si se persigue una emoción en sí misma, la persona puede quedar enganchada o atascada en esa emoción, y puede llegar a generarle adicción.

Pero en el verbo "transitar" está la clave. Transitar significa entrar y salir de algo, no quedarse anclado, no permanecer. Transitar una emoción es atravesarla, vivirla. No evitarla, ni huir de ella. Pero tampoco quedarse atascado en ella. Y tan importante es saber entrar en una emoción, saber vivirla y

disfrutarla, como saber finalizarla y cerrarla cuando es necesario.

> *Transitar las emociones implica entrar y salir de ellas, no negarlas ni huir de ellas, pero tampoco quedarse anclado e intentar convertirlas en estados permanentes.*

A menudo se trabaja la gestión de las emociones con el objetivo de aprender a controlarlas, a manifestarlas sólo cuando se quiere, poder disimularlas y poder parar o evitar aquellas que hacen sentir mal. Desde esta perspectiva controlar una emoción se parece a huir de ella. Pero transitar las emociones justamente parte de no evitarlas, de no intentar minimizarlas, sino atravesarlas. Pero tampoco quedar anclado en ellas, porque un bloqueo emocional impide el aprendizaje y el desarrollo, además de que rompe la conexión emocional con el otro.

Quedarse atascado en una emoción puede provocar problemas importantes. Permanecer anclado en el miedo lleva a la parálisis, la huida o la agresión, como la rabia. Si es la tristeza de la que no se sale la persona acaba con un estado depresivo. Si una persona se queda anclada en la alegría le lleva a la ansiedad y el nerviosismo, la curiosidad no gestionada conduce a conductas de riesgo. Y, por supuesto, cuando una persona persigue permanecer en el enamoramiento continuo genera una dependencia emocional.

Las emociones son motores de desarrollo y aprendizaje y como todo motor, han de ser promovidas, cuidadas y mantenidas en funcionamiento. Pero justamente al ser motores de movimiento y crecimiento, no son, ni deben ser, estados. Si una persona permanece anclada en una emoción, sea cual sea, durante mucho tiempo, las hormonas que se segregan con esa emoción acaban dañándola. Pero en el otro extremo cuando una persona evita una emoción o la niega, también se daña puesto que se priva de uno de los motores necesarios para su desarrollo.

Y es importante poner consciencia en que cada vivencia emocional conlleva un componente cognitivo y otro corporal. La alegría conlleva pensamientos positivos pero también mayor flujo sanguíneo, aceleración del pulso, dilatación de las pupilas etc. Del mismo modo cualquier emoción de las analizadas siempre tendrá un correlato en el pensamiento y unas manifestaciones corporales. Por eso es importante comprender que quedarse anclado en una emoción o no vivir o afrontar una emoción puede incluso conllevar enfermedad física, puesto que si ese correlato corporal no se regula, se equilibra y vuelve la homeostasis corporal acabará produciendo un daño que ya no es sólo emocional sino que además es físico.

Para el propósito de este libro, interesa resaltar qué significa transitar seis de las emociones básicas, que se estructurarían en la imagen que se ha trabajado de "cabeza", "corazón" y "tripa", tres de ellas se situarían como motor del "corazón" y tres de ellas como motor de las "tripas"[4].

Los motores del "corazón" y los de las "tripas" se compensan uno con otro, se equilibran. Como motores del "corazón" están el amor, la alegría y la curiosidad. Como motores de las "tripas" están el miedo, la rabia y la tristeza. Cada uno de ellos tiene una función imprescindible para el desarrollo de la persona y se equilibran uno con otro. La alegría se equilibra con la tristeza, el miedo con la curiosidad, y el amor con la rabia.

El amor es el primer motor emocional del "corazón". El amor es la emoción que lleva a la persona a vincularse. Y si la persona no ama y no gesta una red afectiva, entonces no sobrevive. Pero es interesante analizar la emoción del amor. Porque en el amor, sobre todo en sus comienzos, realmente no se percibe a la otra persona tal cual es, sino tal cual a uno le gustaría que fuera. Desde esa perspectiva, cuando se está enamorado no se ama de verdad, puesto que no se ve a la persona como es, sino el reflejo que la persona se crea sobre el ser amado. En ese sentido, para poder amar a alguien de verdad, se le ha de contemplar de forma realista y optar por esa persona. El amor es un sentimiento, es un estado que llega cuando pasa esas primeras fases del amor a las que podemos llamar enamoramiento, cuando se percibe al otro tal y como es, de

forma ajustada a la realidad y desde esa realidad y una opción consciente, se crea una vinculación profunda que permanece. El enamoramiento es la atracción hacia el otro, que hace posible el vínculo posterior, pero conlleva un elemento de autoengaño, de idealización, de ver al otro mucho más hermoso y bueno de lo que en realidad es. Para poder llegar a comprometerse, a vincularse de una forma profunda, para poder llegar a amar a otra persona hay que aceptarla en toda su riqueza y vulnerabilidad.

El amor es lo que llega cuando se pasa el enamoramiento y se es capaz de amar al otro tal cual es, en toda su riqueza, complejidad y vulnerabilidad.

Y esta reflexión es similar para la relación parentofilial. Los padres se vinculan a sus bebés recién nacidos. Los aman. Les parecen bellos, cuando la mayoría de los bebés recién nacidos no lo son, les parecen inteligentes y hermosos. Se centran en ellos, de hecho suele haber un proceso por el que los padres en los primeros meses de crianza se ven absorbidos por el cuidado y el vínculo con el bebé. Lo mismo ocurre en la amistad, en ese comienzo de una nueva amistad, cuando uno tiende a compartir los espacios y los tiempos sin límite con esa persona y a integrarlo en su vida.

Ese tipo de relaciones de gran intensidad emocional duran un tiempo pero poco a poco, las personas recuperan una cierta homeostasis. Las madres y padres vuelven a conectar emocionalmente con el mundo exterior, comienzan a permitirse separarse de sus bebés gradualmente e incluso reajustan su intimidad como pareja. Pero durante toda la vida, hace falta cultivar la emoción del amor en la pareja, con los hijos e hijas, con los buenos amigos. Crear espacios de ternura en los que se recupere esa conexión emocional del principio. Y no sólo los padres y madres, también los niños y niñas necesitan amar a sus padres, idealizarlos antes de percibirlos como realmente son y llegar

a amarles tal cual son, en toda su humanidad, con sus aciertos y sus errores.

Evitar o huir del amor es impedir la vinculación profunda. Quedarse anclado en amor, con la intensidad emocional que conlleva al principio, lleva a la dependencia emocional. Y puede destruir la relación, porque se va a exigir al otro ese nivel de intensidad emocional y de perfección que no puede mantener. Las personas que viven ancladas en el amor en sus estadios iniciales no logran tener relaciones duraderas. Educar para transitar el amor es acompañar a los niños, niñas y adolescentes para que se abran emocionalmente a la oportunidad de crear intimidad con otra persona. Pero también enseñarles a no fusionarse con el otro ni depender emocionalmente de esas personas, a ser capaces de decir que no, de poner límites y defender sus espacios de privacidad. Y a comprender que uno no ama a otra persona porque sea perfecto o perfecta, o porque sea "mi alma gemela" sino porque es valioso tal cual es, y porque desde el cuidado que otorga, las vivencias que comparte y lo que ofrece hace la vida más valiosa.

El amor se equilibra con la rabia, uno de los principales motores de las "tripas". La rabia, como se vio en el primer capítulo, es la parte activa de la protección. Es la emoción que sirve para poner límites y decir que "no". Y tan importante es decir que "sí" como decir que "no". La rabia, en la elaboración de un duelo, permite salir de la fase de negación. Es la emoción que permite perseguir aquello que se desea y enseña a protegerse en situaciones de estrés o peligro extremos. Pero si el enamoramiento lleva a la intimidad con otra persona, la rabia permite la separación y la autonomía, la separación. Por eso se equilibran.

Huir o evitar la rabia implica renunciar a las propias necesidades, supeditarlas siempre al otro y depender emocionalmente del otro. Pero quedarse anclado en la rabia conduce a la agresión o la autolesión.

La distinción entre rabia y agresión es clave en los procesos emocionales. La rabia es la emoción motor de la parte activa de la protección. Como se vio en el primer capítulo, es positiva y necesaria para el desarrollo. La rabia implica una expresión externa en primera persona, asumiendo la emoción como propia. Pero hay que aprender a gestionarla y transitarla sin llegar a la agresión. La agresión surge cuando se sitúa el origen de la rabia en el otro, y se le acusa de causar la rabia, de dar motivos para estar rabioso, de ser el origen de esa rabia. A la violencia se llega cuando no se sabe o no se logra gestionar la rabia. Cuando se educa a un niño o niña para que "no se enfade", o "esté tranquilo" o para ser educado y obediente siempre, cuando se le sobreprotege y se le hace depender emocionalmente de la aprobación del otro se daña uno de sus motores de protección y supervivencia. Por todo ello, educar a los niños, niñas y adolescentes para gestionar su rabia sin recurrir a la violencia es esencial en el proceso educativo.

El otro motor del "corazón" es la curiosidad. La curiosidad es el motor de la exploración y del juego, que a su vez son la base del desarrollo cognitivo del niño o niña. No hay aprendizaje cognitivo sin curiosidad. De nuevo, evitar o huir de la curiosidad, privarle a un niño o niña de acceso a lo que le genera curiosidad es dañarlo porque se le impiden oportunidades de exploración y juego, y por tanto de desarrollo motor y cognitivo. Además esa curiosidad va a ser fundamental en la consciencia corporal que se ha trabajado previamente. Intentar que aprenda sin sentir es dañino para el niño o niña.

Pero quedarse anclado en la curiosidad puede llevar a la persona a una situación de riesgo por no medir el peligro. Cuando no logra percibir los elementos de riesgo porque la emoción de la curiosidad o el asombro le invaden puede llegar a situaciones peligrosas. Si se educa a un niño diciéndole constantemente "ten cuidado": "ten cuidado no salgas, no vayas, no hagas" se daña su desarrollo y sus posibilidades de aprendizaje, descubrimiento y desarrollo cognitivo. Pero si no se proporciona una presencia que acompañe al niño, niña o adolescente y sea firme en las normas protectoras el niño puede quedar anclado en esa emoción de curiosidad o asombro y resultar dañado. Quien educa tiene que poder decir "basta por hoy" o "ahora no" como parte del

desarrollo del niño.

> *Educar desde el "ten cuidado" constante daña el desarrollo del niño porque inculca el miedo. Pero la presencia de un adulto que diga "basta por hoy" o "por aquí no" o "ahora no" es necesario para aprender a transitar la curiosidad.*

La curiosidad se equilibra con el miedo. El miedo es uno de los motores emocionales de la "tripa" y la base de la protección. Sirve para detectar los riesgos y protegerse de ellos, y lleva a huir del peligro. Garantiza la supervivencia. Evitar o huir del miedo conlleva por definición conductas de riesgo. Educar a un niño o niña para que "sea fuerte", "plante cara", "se defienda solo" o "no se queje" es educarle para negar su propio miedo, para no vivirlo, no darle lugar. Y de ese modo, se le impide aprender los recursos de autoprotección y de resiliencia. Y se le deja sin herramientas para reconocer su miedo y buscar ayuda cuando la necesite. Trabajar la conexión emocional y la consciencia corporal del miedo en los niños y niñas es esencial, pero eso implica acompañarles en pequeñas experiencias de miedo. En este sentido, los cuentos tradicionales han jugado un papel clave.

> *Una buena historia no es la que impide a los niños pasar miedo o tristeza, sino la que le proporciona una narración donde los protagonistas transitan esas emociones: entran y salen de ellas.*

Porque quedarse anclado en el miedo lleva al pánico. Y el pánico paraliza, bloquea y deja sin recursos. Es entonces cuando el miedo se apodera del niño, niña o adolescente y le impide afrontar siquiera la situación. Las fobias, los

ataques de pánico son miedo anclado corporalmente, miedo no transitado.

> *"Mami, tendrás que tener un poco de paciencia conmigo porque el miedo tarda más en irse que el enfado, y yo soy más pequeño que tú así que mi miedo es mayor".*

Y el último motor emocional del "corazón" es la alegría. La importancia de la alegría en el desarrollo es justo el objeto de este libro. El propósito era precisamente ayudar a comprender que la alegría es el motor energético de la persona, la emoción que mantiene viva y activa a la persona, abierta a la experiencia y a la intimidad. Evitar y huir de la alegría lleva a la persona al inmovilismo, la falta de actividad, la hipotonía, la desgana…

Pero quedarse anclado en la alegría lleva al exceso de excitación. Y ese exceso de excitación también daña cerebralmente al niño. Un niño o niña el día anterior a su cumpleaños no duerme, casi no come, no puede parar quieto… quedarse anclado en la alegría, como cualquier otra emoción, puede dañar.

> *Educar la alegría no significa llevar a los niños, niñas y adolescentes a un estado de alegría permanente, porque, además de ser casi imposible, sería dañino para ellos. Pero sí de cultivar con consciencia los pequeños momentos de alegría cotidiana como motor de vida y desarrollo.*

La alegría se equilibra emocionalmente con la tristeza, motor de las "tripas". La tristeza sirve para elementos fundamentales como la elaboración de los duelos, la tolerancia a la frustración y la conexión emocional con las otras personas. Y no hay vida sin duelos, sin pérdidas, desde las pequeñas frustraciones

cotidianas, las decepciones o fracasos hasta la enfermedad o la muerte. Evitar la tristeza o huir de ella ("no llores", "no pienses en ello", "salgamos a divertirnos y así no piensas en ello"…) significa quedarse anclado a duelos no resueltos toda la vida con el subsiguiente coste emocional. Pero quedase anclado en la tristeza lleva a la persona a un cuadro depresivo. No poder salir de la tristeza produce que una persona no se mueva, no se levante de la cama, y no pueda sostener un nivel de actividad mínimo, sea el juego en un niño o el trabajo en un adulto.

Por otro lado enseñar a los niños y niñas a transitar las emociones supone para quienes educan, sea en las familias, las escuelas o los centros, algunas tareas específicas:

- No posicionarse desde el juicio a las emociones del niño, niña y adolescente. No penalizarlas, ni castigarlas. No hay una emoción errónea o mala. Lo que puede darse es una mala gestión de las emociones, una gestión dañina.

En la gestión de las emociones es fundamental comprender que las emociones no son buenas o malas, las emociones pueden hacer bien o hacer daño según cómo se gestione su vivencia. Lo que puede ser dañino es una mala gestión de cualquier emoción, tanto las llamadas "positivas" como las llamadas "negativas".

Los niños, niñas y adolescentes necesitan referentes afectivos cercanos que les hagan de espejo de sus propias emociones para poder integrarlas de forma positiva. Si el espejo, el adulto, se sitúa desde el juicio, provoca negación o anclaje de esa emoción, sea cual sea. Por eso ese espejo ha de:

– validar la emoción,

– dotarla de un significado favorable para su desarrollo o para la resolución de la situación que la generó.

Los adultos pueden legitimar la emoción al no juzgarla, hacer entender que

no hay problema en el hecho de vivir esa emoción, que lo único dañino puede ser una mala gestión de esa emoción. Y esto es válido incluso cuando esa emoción es la tristeza, o la rabia, por ejemplo. Y debe contribuir también a darle un sentido a esa emoción, a por qué ha invadido al niño o niña, de dónde ha surgido e intentar darle un sentido positivo, algo que ayude y dé utilidad a la emoción: bien que sea positiva por la consciencia que conlleva para el niño, niña o adolescente o porque le ayuda a resolver la situación que la generó.

- La segunda tarea es el crecimiento personal y el autocuidado. Quienes educan han de lograr la conexión emocional con sus propias emociones y su consciencia corporal, así como elaborar su propia historia afectiva. Sólo se puede acompañar el tránsito de una emoción en otra persona sin contagiarse de la misma (no hay más que pensar en cómo se contagia el miedo, o la rabia o la curiosidad) si se es capaz de gestionar las propias emociones para impedir ese contagio. Si quienes educan se sitúan desde el equilibrio emocional y con consciencia corporal pueden acompañar al niño, niña o adolescente y situarse en su emoción, en su vivencia emocional y corporal sin confundirla con la propia ni contagiarse emocionalmente. Si este equilibrio no se da, quienes educan proyectan en los niños y niñas su vivencia emocional.

Quienes educan enseñan a transitar las emociones cuando no enjuician ni condenan las emociones, son espejos positivos y realistas y están conectados emocionalmente no sólo con los niños y niñas sino consigo mismos.

3.4. Estrategias para sistematizar la alegría en los espacios educativos

En los procesos de transformación de los espacios educativos una de las dificultades más habituales para implementar procesos de educación emocional en general, y la educación de la alegría en particular, es afrontar este proceso como un cúmulo de actividades a realizar con los niños, niñas o adolescentes. En muchos centros educativos o de protección, quienes educan equiparan la educación emocional a realizar actividades o didácticas con los niños y niñas sobre emociones, asertividad o autoestima.

La educación emocional, y dentro de ella la educación de la alegría, es un proceso que tiene que ver con la manera en que se relacionan las familias o los profesionales con los niños, niñas y adolescentes y su capacidad para generar el espacio de seguridad en que éstos puedan desarrollarse plenamente, tal y como se ha visto al hablar de los contextos resilientes.

Por lo tanto, si se busca transformar un espacio educativo se ha de poner el foco de atención en dos elementos:

- Las **relaciones afectivas** que se establecen en ese espacio, sean las familias, los centros educativos o los centros de protección. Tanto las relaciones entre adultos y niños así como las relaciones entre iguales.
- Diseñar un **contexto resiliente**, que genere un entorno de seguridad donde estas relaciones tengan cabida.

Un proceso educativo viene determinado por las relaciones afectivas que se establecen en el espacio educativo, sean las familias o los centros educativos o de protección, y por ser capaces de desarrollar ese proceso educativo en un entorno de seguridad y confianza para los niños, niñas y adolescentes.

Y dentro de estos elementos hay algunas estrategias directamente vinculadas con la educación de la alegría que conviene especificar.

Para desarrollar este apartado, quiero utilizar una imagen de cómo podría ser ese espacio, transcribiendo una redacción que hizo mi hijo con siete años, cuando quiso describirme cómo sería para él su colegio ideal. Dijo lo siguiente:

> *"Una escuela con las clases con las puertas abiertas, donde los niños puedan salir y entrar y hacer trabajos juntos, construida alrededor de un jardín donde haya plantas y un huerto. Cada clase tendrá una mascota que los alumnos se turnarán para cuidar. Habrá una piscina con un tobogán muy grande que podrán usar alumnos y profesores, habrá un patio grande para jugar y un montón de cuentos y libros para leer. Pero lo más importante es que habrá una sala con sillones de relajación, de esos que les echas una moneda y te dan un masaje para cuando los profesores estén cansados y tengan ganas de gritar a los niños para que se relajen y descansen. A esa escuela los niños querrían ir".*

Los elementos a retomar de esta descripción de cara a educar la alegría son los siguientes:

El primero es la **apertura**. Los espacios abiertos generan seguridad y estimulan emocionalmente a los niños, niñas y adolescentes. Las paredes, las puertas, por no hablar de las cerraduras tienen que ver con la estructura y el control. Una de las cuestiones más interesantes de los movimientos de pedagogía alternativa existentes ahora mismo son los centros educativos que se están diseñando sin aulas, sin paredes o con paredes movibles que puedan ponerse y quitarse en función de las necesidades de cada actividad, o con cristales en vez de paredes, que permiten el aislamiento pero al mismo tiempo permiten la apertura y la luminosidad de los espacios.

Pero la apertura va ligada al movimiento. Porque no es sólo el tipo de espacios que haya sino que se permita el movimiento de los niños y niñas de un espacio a otro. Por ejemplo, en un hogar. Es bueno e importante para un niño o niña tener una habitación, un espacio propio que sea suyo a donde pueda acudir en busca de intimidad, pero para que esa habitación se viva como espacio de intimidad y no de control tiene que permitirse el movimiento del niño o niña en la casa a los pasillos, el salón o la terraza. Si un niño sólo puede jugar en su habitación, no puede sacar las cosas de su habitación y no puede usar los espacios de la casa, esa habitación se convierte en un espacio de control. Del mismo modo en un centro educativo o de protección. Que exista separación de espacios y lugares para la intimidad y el recogimiento es necesario, que se utilice esos espacios para impedir el movimiento de los niños, niñas y adolescentes es dañino.

Además, la alegría se cultiva y se promueve con el **movimiento físico**. Por tanto, los espacios educativos han de permitir ese movimiento entre espacios pero además adjudicar tiempos específicos para actividades de expresión corporal que impliquen movimiento. Las aulas de psicomotricidad o los patios en un centro escolar deberían ser los espacios más grandes y mejor cuidados del centro. Lugares donde los niños y niñas pudieran bailar, saltar, correr o relajarse tumbados en cojines. Aulas donde los niños y niñas pudieran trabajar tumbados en vez de sentados, recostados sobre cojines, o en mesas, según ellos necesitaran, entendiendo que esa variabilidad de movimiento no va a dificultar el aprendizaje por perturbar el orden sino al contrario: que permitiendo el movimiento el orden fluye entre los propios niños y niñas cuando se les permite aprender a autorregular su movimiento físico y sus vivencias emocionales.

Hace un tiempo en un proceso de supervisión que estaba realizando en una escuela surgió un problema porque el profesor de matemáticas de segundo de secundaria había decidido por su cuenta comprar unas alfombras y dejar a los chicos tumbarse en el suelo en su aula. Podían quedarse sentados o tumbados, e incluso

ponerse música con cascos cuando hacían los ejercicios. Cuando tenían dudas iban con el profesor a resolverlas. Las notas habían mejorado espectacularmente. Pero el problema no fue ése. El problema surgió cuando los chicos y chicas empezaron a demandar al resto de los profesores poderse mover en sus clases también.

Y lo mismo en los hogares familiares o los centros de protección. Es esencial que los niños, niñas y adolescentes realicen actividades que impliquen **movimiento físico y expresión corporal**: el baile, el deporte, el masaje o el teatro, entre otros muchos, son actividades que deben formar parte del proceso educativo de un niño, niña o adolescente.

Educar la alegría implica generar espacios abiertos en los que los niños, niñas y adolescentes puedan moverse y tiempos específicos para actividades que conlleven expresión corporal. Se trata de permitir el movimiento y la expresión, no forzarla en ningún caso, pero tampoco impedirla. Muy al contrario, el movimiento y la expresión corporal son modos de estructuración afectiva que conviene promover en el contexto educativo.

El siguiente elemento a destacar del espacio educativo soñado por mi hijo sería el **contacto con la naturaleza**[5]. Un espacio educativo que busque educar la alegría es un espacio educativo que incluya espacios de naturaleza: huertos, jardines, bosques, árboles o animales entre otros, dependiendo de las posibilidades. No sólo las salidas a la naturaleza, que son actividades imprescindibles del proceso educativo, sino el diseño de los espacios educativos. El contacto con la naturaleza y los animales es parte de la educación de la alegría. En un hogar tener jardín, tener plantas o animales promueve la alegría y la calidez en el ambiente. En un centro del mismo modo. ¿Por qué no se considera la posibilidad de incluir animales en los centros educativos y de protección? De nuevo porque se diseñan desde el control y el miedo a las dificultades que suponga, pero no porque no sea positivo y

necesario para los niños y niñas convivir con ellos.

Otro componente clave en el diseño de espacios educativos que promuevan la alegría es la **música**. El arte en general es una estrategia clave para educar la alegría, como ya se ha visto, como elemento de integración emocional y de conexión emocional. Pero dentro del arte, la música juega un papel fundamental en el trabajo de la consciencia corporal. La música, por tanto, debería estar presente en cualquier espacio educativo, sean las familias, los centros educativos o los centros de protección. Acostumbrarse a levantar por las mañanas a los niños y niñas con música además de con caricias y ternura, o señalar la entrada y salida de las clases con música o crear espacios destinados a la música y el baile es parte esencial de la educación de la alegría.

Y el último elemento que es necesario destacar de cara al diseño de espacios educativos es el **grupo**. La alegría, como se ha visto genera intimidad y el grupo potencia la alegría, porque permite la conexión emocional, el sentido del humor compartido y la risa más fácilmente que en soledad. De este modo, en un centro educativo o de protección, tanto como en las familias, se deben fomentar los espacios comunes, las actividades grupales y compartidas, donde se dé libertad a los niños, niñas y adolescentes de participar en esos espacios, de proponer ideas e incluso de coordinar su implementación.

Si se quiere promover la alegría en los niños, niñas y adolescentes es importante conducirles a actividades grupales. No se trata de que estén siempre en grupo, por supuesto, sino de alternar espacios individuales y grupales, pero para educar la alegría el grupo es esencial. Actividades como obras de teatro, los deportes de grupo, los proyectos diseñados conjuntamente por un grupo de alumnos, salidas comunes de las familias son espacios de alimento emocional a los que no se debe renunciar.

En la redacción de mi hijo hay un último elemento, los sillones de masaje para sus maestras, que refleja parte de lo trabajado al hablar de los contextos resilientes, la afectividad consciente y la solidez de quien educa. Y conviene finalizar este apartado incidiendo de nuevo en ello. Un espacio educativo que

quiera educar la alegría de los niños, niñas y adolescentes ha de contemplar el cuidado de quien educa.

Y ese cuidado implica:

- El **equipo como espacio de protección**. El equipo en un centro educativo o de protección debería ser el lugar de protección de quienes educan, su red de apoyo, su espacio de consciencia y de regulación emocional. Es el trabajo en equipo quien permite que las decisiones educativas sean más eficaces, porque es un espacio donde pueden contrastarse y darles legitimidad. En una familia del mismo modo, es la presencia de otros adultos que formen una red afectiva de apoyo y acompañamiento al adulto que ejerce de figura parental lo que posibilita el sostén del mismo, su cuidado y desde ahí el beneficio para los niños, niñas y adolescentes a su cargo.

  Cuando el equipo en un centro o la red afectiva (formada de diversas formas en función de las diversas estructuras familiares posibles) en vez de ser un espacio de apoyo y conexión emocional, se convierte en un espacio de juicio y de conflicto del que quien educa ha de protegerse es imposible que el centro o la familia funcione bien. En ese escenario no sólo quienes educan salen dañados sino también los niños, niñas y adolescentes que están bajo su responsabilidad.
- Espacios de **autocuidado, a ser posible corporales**. No es casual que en el relato de mi hijo sean masajes lo que reciban sus maestras. No es posible educar la alegría en otra persona sin el bienestar y el equilibrio propio. Ese bienestar se logra si quienes educan buscan pautas de autocuidado regulares en su vida. Y las pautas de autocuidado más eficaces son siempre las corporales.

Educar la alegría no es hacer una didáctica concreta. Educar la alegría implica generar un contexto resiliente y unas relaciones desde la afectividad consciente. Educar la alegría supone poner

consciencia en la manera en la que actúan quienes educan, más allá de la actividad concreta que estén haciendo. Y educar la alegría significa incorporar el movimiento, la música, las actividades de grupo y el contacto con la naturaleza a la cotidianidad de los niños, niñas y adolescentes.

1. HORNO, P. (2013). *Un mapa del mundo afectivo: el viaje de la violencia al buen trato*. Lleida: Boira.

2. HORNO, P. (2014). *Un mapa del mundo afectivo: el viaje de la violencia al buen trato*. LLeida: Ed. Boira.

3. SIEGEL, D. (2014) *El cerebro adolescente*. Madrid: Alba.

4. HORNO, P. (2013). *Escuchando mis tripas*. LLeida: Boira.

5. COLLADO, S. y CORRALZA, J.A. (2014). *Ambiente e infancia*. Madrid: FOCAD.

Epílogo:
Carta a quienes educan

A ti, que me estás leyendo:

Antes de acabar este libro, quiero contarte algo. En mi vida he encontrado una "regla no escrita" que dice así: "A más, más, a menos, menos". Cuanto más ponemos de algo, más nos llega. Cuanto menos, menos nos llega. Se cumple para lo físico, para lo emocional, para lo social... Piensa en ejemplos. En lo corporal: cuanto más comes, más comes; cuanto menos comes, menos comes. En lo afectivo: cuanto más amas, más amas; cuanto menos amas, más difícil te resulta amar. En lo material: cuantos más bienes tienes, más te llegan; cuantos menos bienes tienes, menos te llegan.

Se trata, por tanto, de elegir qué cultivar. En este libro yo te he propuesto cultivar la alegría. Y cultivarla como una opción consciente. Convertirla en una herramienta educativa clave y de forma sistemática, no ocasional. Que sea el motor emocional que posibilite el desarrollo pleno de nuestros niños, niñas y adolescentes. Porque si tengo razón, a más alegría, llegará más alegría y a menos alegría, ellos y ellas sentirán menos alegría. Y sin alegría no hay movimiento, ni intimidad, ni crecimiento ni resiliencia. Ni, sobre todo, valor. Y éste es el último mensaje con el que quiero cerrar este libro.

Vivimos en un mundo que cultiva el miedo en nuestros niños y niñas, a veces de forma consciente, otras de forma completamente inconsciente. Escuchan constantemente los peligros que les pueden llegar, lo mal que va el mundo. Crecen inundados de información sobre todo lo horrible que el ser humano es capaz de llegar a hacer, que ciertamente, es mucho. Muchísimo. Tanto que abruma. A ellos y a nosotros. Nos deja impotentes, nos hace sentir pequeños y muy, muy asustados.

El ser humano es capaz de “lo mejor” y de “lo peor”. Pero las historias sobre “lo mejor” no tienen lugar. Ni en lo público, ni a menudo en lo privado. Las personas que hacen cosas increíbles no salen en los medios de comunicación, se habla poco de ellos y ellas en la educación y en el ámbito privado a veces da casi vergüenza hablar de lo que te hace feliz, de lo que te llena y te hace sentir vivo. Dedicamos mucho tiempo a las preocupaciones y angustias, que además en determinados contextos socioeconómicos o sociopolíticos se disparan exponencialmente y nos inundan.

Quizá es mi sensación sólo. Pero es una sensación que se ha ido paulatinamente convirtiendo en preocupación a lo largo de estos años y me ha llevado a escribir “Educando la alegría”. Veo lo claro que tienen los niños y niñas los motivos para tener miedo. Les veo resignados. Les veo o bien sobreimplicados en el propósito de responder a las expectativas de un mundo hostil y muy complicado o bien abandonando el intento de conseguir estar a la altura de ese mundo. Y a muchos que no logran resignarse, les veo siendo señalados: los que preguntan en exceso y cuestionan las normas, los que se mueven demasiado, los que se enfadan y no logran manejar ese enfado.

Lo veo en mi vida personal en la crianza de mi hijo, de mis sobrinos, de los niños y niñas a los que quiero y con los que convivo. Pero lo veo más si cabe en mi vida profesional cuando doy los cursos a las familias y a los profesionales, cuando hago supervisiones en centros de protección o cuando trabajo con centros educativos que quieren transformar el modelo educativo del centro. Es desde esa doble perspectiva, la personal y la profesional, desde la que he querido ofrecer una propuesta para sistematizar la alegría en la educación.

Veo a las familias y a los profesionales más conscientes que nunca. El modelo de crianza cambió, la intimidad y presencia en el cuidado que hay en muchos hogares no tiene referente previo. O en mi ámbito profesional, todo el movimiento que se lleva dando desde hace unos años en la llamada educación alternativa o la incorporación del vínculo afectivo y la educación emocional en el trabajo con niños y niñas. El cambio es real. Y es un cambio para bien. Pero a veces siento que a ese cambio le falta consciencia y sistematización. Por eso he

intentado centrar este libro en propuestas sistematizadas que den continuidad y estructura a esa opción por la alegría, a ese cambio.

Creo que ya nadie pondría en duda que hay que educar a los niños, niñas y adolescentes desde el vínculo afectivo, desde la estimulación y desde la protección. Pero es en el “cómo” hacerlo donde surgen los problemas. Quienes educamos queremos generar personas plenas y felices. Y nos hacemos responsables de nuestro papel en ello. Pero nuestra historia afectiva, nuestra memoria corporal, nuestros propios miedos… son la base del “cómo” educamos. Y esa parte no siempre queremos mirarla. Por eso tanto empeño en hablar del autocuidado en estas páginas. Mirarnos hacia dentro cambia nuestra mirada hacia fuera.

Y luego está el cansancio. Porque una educación con consciencia, tanto en las familias como en los centros educativos o de protección, conlleva cansancio. El control, los mandatos y el orden son menos cansados. Son más destructivos, pero son esquemas más fáciles de seguir. Y generan personas más sumisas, o más enfadadas, depende. Pero en cualquier caso generan niños, niñas y adolescentes pendientes de la aprobación de quien les educa.

En mi experiencia, a los niños, niñas y adolescentes les cuesta saber qué quieren ellos y ellas. No sus familias, ni sus maestros, ni sus educadores. Ellos mismos. Qué quieren hacer, en qué quieren participar, dónde quieren vivir… Saben lo que se espera de ellos, pero no siempre si es lo que quieren.

Se sienten sobrepasados por la exigencia de un mundo ferozmente competitivo y una visión negativa del ser humano; por la cantidad de información que manejan que no siempre han podido procesar ni corporal ni emocionalmente y por la imposibilidad de tener referentes de trascendencia porque todos los que había (ideológicos, sociales o religiosos) parecen haber mostrado ser en parte un engaño. Diría que quizá sobreviven sólo como referentes el afecto personal (el valor de la familia, la pareja y la amistad no ha desaparecido en ellos y ellas) y el dinero. Referentes muy diferentes entre sí, pero cuya eficacia la ven en su día a día cotidiano.

Por eso muchas veces les falta tener valor para perseguir aquello que desean. Porque volvemos al comienzo. El valor se educa. A más a más, a menos a menos. Y al valor se llega a través de la alegría. Les inculcamos miedo. Obtenemos miedo. Les inculcamos impotencia. Generamos resignación o enfado.

La alegría (también la esperanza y el amor) es arriesgada porque le da valor a la persona, puede transformarla. Y con la persona y a través de la persona, es un motor emocional que puede cambiar el mundo. La pregunta sigue siendo si quienes tenemos el privilegio de educar asumiremos ese riesgo. ¿Optaremos con consciencia y de forma sistemática por educar la alegría?

Lo dejo aquí. Gracias por acompañarme en este viaje y por hacer todo esto posible.

Te mando un abrazo. No cualquiera: uno de esos que alimentan la alegría.

Pepa

Bibliografía de referencia

ARRUABARRENA, M.I. “Maltrato Psicológico a los Niños, Niñas y Adolescentes en la Familia: Definición y Valoración de su Gravedad”. En *Psychosocial Intervention Vol. 20*, No. 1, 2011 - pp. 25-44.

BOWLBY, J. (1998). *Apego y pérdida*. Buenos Aires: Paidós.

BROMFEMBRENER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

BROMFEMBRENER, U. y MYERS, R. (1992). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. Nueva York: Routledge.

COLLADO, S. y CORRALZA, J.A. (2014). *Ambiente e infancia*. Madrid: FOCAD.

COZOLINO, L. (2010). *The neuroscience of psychotherapy: Healing the social brain*. Nueva York: Norton.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2011). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Madrid: Delbolsillo.

CYRULNIK, B. (2000). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.

ELLIOT, L. (2000). *What’s Going on in There?: How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. NY: Bantam Books

FREIXANET, M. (Coord.). *Relaciones de género entre adolescentes: cómo intervenir cuando hay violencia?* Barcelona: ICPS. Disponible en: http://www.icps.cat/archivos/CiPdigital/cip-g32freixanet.pdf?noga=1

GARDNER, H. (1993*). Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GÓMEZ, A.M. (2013). *EMDR Therapy and adjunct approaches with children. Complex trauma, attachment and dissociation*. NY: Springer Publishing Company.

GONZALO, J.L. y PÉREZ MUGA, O. (2012). *¿Todo niño viene con un pan debajo del brazo? Guía para padres adoptivos con hijos con trastorno del apego*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

GONZALO, J.L. (2015). *Vincúlate. Relaciones reparadoras del vínculo en los niños adoptados y acogidos.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

HORNO, P. (2008). "Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil". Madrid: *Revista de Educación, no. 347*, September-December, pp 127-140. Accesible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re347_06.html

HORNO, P. (2008). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

HORNO P. (2013). *Escuchando mis tripas: programa de prevención del abuso sexual infantil en educación infantil*. Lleida: Boira.

HORNO, P. (2013). *Un mapa del mundo afectivo: el viaje de la violencia al buen trato*. Lleida: Boira.

HORNO, P. (2015). "Vínculo afectivo y adolescencia: mirándose en el espejo de los otros". Madrid: *Revista Adolescere*. Disponible en https://www.adolescenciasema.org/apego-y-adolescencia-narrandose-en-el-espejo-de-los-otros-vol-2-no-3-ano-2014-p-horno-goicoechea-temas-de-revision/

JACK, Rachel E., GARROD, Oliver G.B. y SCHYNS, Philippe G. "Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. Current Biology" (2014). DOI: 10.1016/j.cub.2013.11.064.

KUBLER-ROSS, E. (2005). *On grief and grieving: finding the meaning of grief*

through the five stages of loss. Nueva York: Simon & Schuster.

LOVETT, J. (2000). *La curación del trauma infantil mediante DRMO (EMDR).* Buenos Aires: Paidós.

LYUBOMIRSKY, S. (2011). *La ciencia de la Felicidad*. Barcelona: Urano.

MCADAMS, D.P. (2008). "Personal narratives and the life story". En John, O., Robins, R., & Pervin, L. A., *Handbook of personality: Theory and research*: 241-261.

MACLEAN, P.D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in paleocerebra functions*. Nueva York: Plenum Press.

MORENO, M. y SASTRE, G. "Repensar la ética desde una perspectiva de género". En *Psychosocial Intervention, vol. 9, núm. 1*, 2000, pp. 35-48. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/1798/179818244005.pdf

NAVARRO SERER, M. (2006). "La muerte y el duelo como experiencia vital: acompañando el proceso de morir". En *Información Psicológica, (88).* V-841-1983. p. 17.

PERANDONES T., LLEDÓ, A. y GRAU, S. (2010). Contribuciones de la psicología positiva a la profesión docente. Alicante. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19292/1/PSICOLOG%C3%8DA%20POS

PETERSON, C. y PARK, N. (2009). "El estudio científico de las fortalezas humanas". En C. *Vázquez* y G. *Hervás* (Eds.). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-207). Madrid: Alianza.

PETERSON, C. y SELIGMAN, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* Oxford: Oxford University Press.

POZO, Juan Ignacio; y SCHEUER, Nora (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.

Quiroga, V. y Alonso, A. (2011*). Abriendo ventanas: infancia y adolescencia inmigrante en situación de exclusión social*. Madrid: UNICEF

Rhodes, J. (2016). *Instrumental*. Madrid: Blackie Books.

Rojas Marcos, L. (2011). *Superar la adversidad*. Madrid: Ed. Espasa-Calpe.

Rojas Marcos, L. (2006). *La fuerza del optimismo.* Madrid: Ed. Punto de Lectura.

Save the Children (2015). *Violencia contra la infancia: hacia una estrategia integral*. Madrid: Save the Children. Disponible en https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia_contra_la_i hacia_una_estrategia_integral_.pdf

Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive Psychology: An Introduction". En *American Psychologist, 55 (1*), 5-14.

Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Nueva York: Free Press/Simon and Schuster.

Seligman, M.E.P. (2011). *La auténtica felicidad*. Madrid: Zeta Bolsillo.

Servan-Schreiber, D. (2011). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.

Shore, A.N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self.* Nueva York: Norton.

Siegel, D. (2011). *El cerebro del niño*. Madrid: Alba.

Siegel, D. (2014). *El cerebro adolescente*. Madrid: Alba.

Stapert, M. y Verliefde, E. (2011). *Focusing con niños: El arte de comunicarse con los niños y los adolescentes en el colegio y en casa*. Bilbao: Desclée De Brouwer

Stein, P. y Kendall, J. (2004). *Complex PTSD in Children: Brain and Behaviour.*

Psychological Trauma and The Developing Brain Neurologically Based Interventions for troubled Children. Nueva York, NY: Hawford Press.

UNICEF (2015). *La infancia en España 2012-2013*. Madrid: Unicef https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf

VAILLANT, G.E. (2012). *Triumphs of Experience: The Men of the Harvard Grant Study*, Belknap Press.

VAN DER HART, O., NIJENHUIS, E.R.S. y STEEL, K. (2006). *The haunted self: Structural Dissociation and the Treatment of Cronic Traumatization*. Nueva York: W.W. Norton. (Trad. castellano: *El yo atormentado La disociación estructural y el tratamiento de la traumatización crónica*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2008.

VAN DER KOLK, B., PYNOOS, R.S., CICHETTI, D., CLOITRE, M., D´ANDREA, W., LORD, J.D. y TEICHER, M. (2009, February 2) *Proposal to a developmental trauma disorder diagnosis for children and adolescents in DSMV*. Retreived from www.traumacenter.org/announcements/DTD_papers_Oct_09.pdf

VERA POSECK, B. "Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología". En *Papeles del Psicólogo, número 1 VOL-27*, Enero 2006. Disponible en http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1279

Acerca de la autora

Pepa Horno Goicoechea (Zaragoza, 1973) es psicóloga y consultora en infancia, afectividad y protección en Espirales Consultoría de Infancia. Desde hace veinte años da formación a profesionales y familias en el ámbito de la protección infantil y el desarrollo afectivo de los niños, niñas y adolescentes.

Así mismo, asesora a instituciones, centros y organizaciones en el desarrollo de programas sobre estas temáticas. Ha coordinado campañas estatales e internacionales para la prevención y erradicación de la violencia contra la infancia y ha publicado diversos libros sobre desarrollo afectivo y social.

Para conocer más sobre ella: www.pepahorno.es

Otros libros

Adquiera todos nuestros ebooks en

www.ebooks.edesclee.com

Elegir la vida

Historias de vida de familias acogedoras

Pepa Horno Goicoechea

ISBN: 978-84-330-2705-4

www.edesclee.com

Este libro recoge los testimonios de seis familias acogedoras. Hablan del amor, de dar una oportunidad de vida a quien no la tiene y de crecer como personas y como familias. Y de los miedos y riesgos que todo eso implica.

Son historias de amor, a veces radiantes, a veces dolorosas. Historias de familias que se han sentido muy acompañadas por las instituciones, y de otras que no tanto. Historias de familias que han repetido el acogimiento y familias que no. Historias de vida y amor tal cual ellos las han vivido.

Han sido narradas por sus protagonistas con generosidad, honestidad y valentía para promover el acogimiento familiar de otros niños y niñas en el marco de la campaña Ningún menor sin familia de la Fundación Acrescere. El libro recoge consejos que cada una de las seis familias da a quienes se estén planteando acoger un niño, recomendaciones de mejora para profesionales e instituciones y algunas claves para aquellos que decidan asumir un acogimiento.

Ser madre, saberse madre, sentirse madre

Pepa Horno Goicoechea

ISBN: 978-84-330-2466-4

www.edesclee.com

Aquellos a quienes elegimos como hijos configuran nuestra alma. Yo elegí tener a mi hijo José y él me ha enseñado a mirar la vida y a mí misma a través de sus ojos. Este libro recoge esa mirada y todas esas cosas que me hubiera gustado que alguien me contara, primero, sobre lo que significa ser madre y luego, sobre ser madre adoptiva. Cosas que casi nunca se dicen y yo eché de menos.

... Nadie me dijo que llevaba tiempo saberse madre, llevaba tiempo, horas, minutos, tardes de parque, lavadoras, purés y peluches llegar a saberse madre. Ni que ese tiempo adquiría otra dimensión, que entras en un tiempo que no es el tuyo, porque el tuyo murió y el nuestro aún no ha llegado. Ni que habría momentos en que deseabas parar el tiempo, y otros que pasara tan deprisa que no pudieras ni vivirlo.

(...) Pero, sobre todo, no sabía que llegaría un momento donde las fronteras de mi ser no estarían en mi piel sino en la suya, en el que miraría mi vida a través de sus ojos, y la vería cargada de otros colores, de otros brillos y otras penumbras. No sabía que yo también nacería de nuevo...

Soy psicóloga infantil, y estaba acostumbrada a trabajar con familias. Ahora soy madre. Mi hijo José y yo somos, como dice él, una familia de dos y muchos más. Este libro recoge nuestra historia. Pero mi testimonio en este libro no es sólo como madre ni sólo como profesional. Estas páginas pretenden ser mi voz, una única voz, porque ya no puedo separar la madre y la profesional. Ni puedo ni quiero.

Escribe Rosa Regás en su prólogo al libro:

> "... La verdadera libertad, la de luchar por ser quienes queremos ser, compartir la vida con quien queremos compartirla y crear un vínculo de profundo amor con un ser nacido de nuestra propia elección, creado y amado por el efecto de nuestra conciencia y de nuestra voluntad. Sólo por esto ya somos mejores nosotros y, en buena parte, el mundo que nos toca vivir. Transmitir esos

descubrimientos y esas vivencias es colaborar de la mejor manera posible al desarrollo de las facultades que tenemos a nuestro alcance para mejorar el bien de todos, es pasar de lo particular a lo general, del egoísmo a la generosidad.

Así es este libro que tengo el honor de prologar: la lucha por un mundo mejor a partir del conocimiento de lo que nos ocurre. Un ejemplo definitivo de compromiso social y familiar, utilizando para ello valores tan positivos como la conciencia, el pensamiento, el sentimiento, el amor, todos al servicio de la libertad".

Educar entre dos

Pilar Guembe y Carlos Goñi

ISBN: 978-84-330-2912-6

www.edesclee.com

Educar.
Es sacar de cada hijo su mejor yo. Una definición poética pero real, porque los padres, más que moldear a nuestros hijos, debemos intentar sacar de cada uno lo mejor que puede llegar a ser.

Entre.
Significa sumar. No se trata de repartir las tareas "entre" los padres, sino de compartir "entre" los dos un mismo criterio que contemple la exigencia y el cariño.

Dos.
Es mucho más que un número. Al estar precedido del "entre", sobrepasa el valor cuantitativo y se convierte en una relación. Lo importante es la unión que se establece entre los padres, porque la educación de los hijos depende, más de lo que podríamos sospechar, de la buena relación de la pareja.

Como no puede ser de otra manera, este libro lo escribimos entre dos. No está en nuestro ánimo aleccionar, ni mucho menos, sino compartir con vosotros lo que compartimos nosotros.

También esperamos que lo leáis entre dos.

Mírame, siénteme

Estrategias para la reparación del apego en niños mediante EMDR

Cristina Cortés Viniegra

ISBN: 978-84-330-2898-3

www.edesclee.com

Mírame, siénteme es una llamada de atención sobre la importancia del apego, del tipo de relación que los padres establecen con sus hijos, no solo para facilitar el desarrollo de estos, sino también porque constituye el mejor aliado para solventar los problemas y las crisis del niño y se convierte en un elemento crucial en la recuperación de niños o jóvenes cuando por algún motivo pierden el equilibrio y necesitan ayuda psicoterapéutica.

Cada capítulo se inicia con un breve relato donde se va narrando y describiendo el desarrollo de Eneko desde su gestación hasta los siete años. A través de Eneko tenemos la oportunidad de descubrir cómo se alcanza y conquista un apego seguro. A lo largo de la obra se van explicando los fundamentos y evidencias del apego y la importancia de las primeras relaciones interpersonales para llegar a ser quienes somos.

Los casos clínicos que salpican la obra muestran, a modo de ejemplo, cómo la relación paterno filial se convierte en un aliado terapéutico de primer orden y cómo las habilidades del psicoterapeuta pueden ayudar a fortalecer y reparar esta relación, propiciando el cambio y la recuperación del menor. Las intervenciones terapéuticas se realizan desde la perspectiva de la terapia EMDR. Mírame, siénteme evidencia cómo EMDR potencia la intervención y ayuda a fortalecer el vínculo, así como a reparar y regular el apego.

20 ideas básicas para ayudar a crecer a tus hijos

Cuaderno de notas

Chandra Atkinson

ISBN: 978-84-330-2873-0

www.edesclee.com

Este libro, escrito de manera sencilla y fácil de entender a pesar de su contenido complejo, es una guía práctica para orientar a padres y cuidadores hacia unas relaciones más equilibradas y saludables con sus hijos. La autora incluye numerosos ejemplos extraídos de su extensa experiencia profesional para ilustrar los conceptos y temas más importantes y para responder a sus conductas con ideas sencillas pero muy efectivas que fomenten unas relaciones respetuosas y positivas entre padres e hijos.

Algunos de los temas tratados son los cambios psicológicos por los que puede pasar una pareja en el período de concepción del bebé, el vínculo que se desarrolla entre padres e hijos, o los múltiples retos que los padres deben afrontar en el día a día para lidiar con la conducta de sus pequeños, como por ejemplo a la hora de comer, durante las rutinas de la mañana o al acostarse. Todos los temas son tratados desde un punto de vista conductual y psicodinámico, mostrando los comportamientos que subyacen a las actitudes tanto de los hijos como de los padres. De esta manera se ofrece una interesante visión sobre los distintos problemas y las razones por las que se producen.

En definitiva, un libro muy útil tanto para los padres que viven las tribulaciones diarias de una vida familiar corriente, como para aquellos otros cuyos hijos tienen problemas de conducta más severos.

Educación en valores para la ciudadanía

Estrategias y técnicas de aprendizaje

Cruz Pérez Pérez

ISBN: 978-84-330-2873-0

www.edesclee.com

El mundo en el que vivimos está sufriendo una profunda transformación económica, tecnológica y cultural que ha dejado obsoletos muchos de los planteamientos educativos existentes, lo cual invita a un debate sobre las metodologías, los contenidos, los valores y las estrategias necesarias para la formación del ciudadano de hoy.

Atendiendo a este reto, se aborda el tema de la educación en valores y especialmente de los valores éticos, por considerarlos fundamentales para la formación de ciudadanos que tengan una mente abierta, crítica, no conformista, que trabajen por superar las desigualdades y las injusticias sociales, por el logro del bien común y por el cumplimiento y respeto de los derechos humanos.

Para alcanzar estos objetivos se analizan las cuestiones teóricas fundamentales en el ámbito de los valores que es necesario conocer en una sociedad tan compleja como la actual, y se presentan las estrategias generales y las técnicas concretas de intervención educativa que han demostrado su eficacia y valía para la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables.

AMAE

Loretta Cornejo Parolini

Adolescencia: la revuelta filosófica, por Ani Bustamante (2ª ed.)

El síndrome de Salomón. El niño partido en dos, por María Barbero de Granda y María Bilbao Maté (2ª ed.)

La adopción: Un viaje de ida y vuelta, por Alfonso Colodrón Gómez-Roxas

Esto, eso, aquello… también pueden ser malos tratos, por Ángela Tormo Abad

La adolescencia adelantada. El drama de la niñez perdida, por Fernando Maestre Pagaza (2ª ed.)

Riqueza aprendida. Aprender a aprender de la A a la Z, por Roz Townsend

Los padres, primero. Cómo padres e hijos aprenden juntos, por Garry Burnett y Kay Jarvis

PNL para profesores. Cómo ser un profesor altamente eficaz, por Richard Churches y Roger Terry (2ª ed.)

EmocionArte con los niños. El arte de acompañar a los niños en su emoción, por Macarena Chías y José Zurita (2ª ed.)

Muñecos, metáforas y soluciones. Constelaciones Familiares en sesión individual y otros usos terapéuticos, por María Colodrón (2ª ed.)

Madre separada. Cómo superan las mujeres con hijos la separación, por Katharina Martin y Barbara Schervier-Legewie (2ª ed.)

Rebelión en el aula. Claves para manejar a los alumnos conflictivos, por Sue Cowley

¿Hay algún hombre en casa? Tratado para el hombre ausente, por Aquilino Polaino

Cyber Bullying. El acoso escolar en la era digital, por Robin Kowalski, Susan Limber y Patricia Agatston

222 preguntas al pediatra, por Gloria Cabezuelo y Pedro Frontera

Borrando la "J" de Jaula. Cómo mejorar el funcionamiento del aula. La educación desde una perspectiva humanista, por Isabel Cazenave Cantón y Rosa Mª Barbero Jiménez

Porque te quiero. Educar con amor… y mucho más, por Pilar Guembe y Carlos Goñi (3ª ed.)

Focusing con niños. El arte de comunicarse con los niños y los adolescentes en el colegio y en casa, por Marta Stapert y Eric Verliefde

Los cuentos de Luca. Un modelo de acompañamiento para niñas y niños en cuidados paliativos, por Carlo Clerico Medina

Familias felices. El arte de ser padres, por Trisha Lee, Steve Bowkett, Tim Harding y Roy Leighton

Mi aula de bebés. Guía práctica para padres y educadores infantiles, por Beatriz Ocamica Garabilla

Los niños, el miedo y los cuentos. Cómo contar cuentos que curan, por Ana Gutiérrez y Pedro Moreno

¿Todo niño viene con un pan bajo el brazo? Guía para padres adoptivos con hijos con trastornos del apego, por José Luis Gonzalo Marrodán y Óscar Pérez-Muga

El acoso escolar en la infancia. Cómo comprender las cuestiones implicadas y afrontar el problema, por Christine Macintyre

El espacio común. Nuevas aportaciones a la terapia gestáltica aplicada a la infancia y la adolescencia, por Loretta Zaira Cornejo Parolini

Primeros auxilios para niños traumatizados, por Andreas Krüger

Construyendo puentes. La técnica de la caja de arena (sandtray), por José Luis Gonzalo Marrodán

Educar sin castigar. Qué hacer cuando mi hijo se porta mal), por Pilar Guembe y Carlos Goñi

Como pienso soy. Tratamiento para niños con dificultades de atención e impulsividad, por verónica beatriz boneta osorio

Habilidades en counselling y psicoterapia gestálticos, por Phil Joyce y Charlotte Sills

Acción tutorial y orientación: aceptación, compromiso, valores. Una propuesta de estilo para la intervención de tutores y orientadores, por Ramiro Álvarez

Elegir la vida. Historias de vida de familias acogedoras, por Pepa Horno Goicoechea

El niño divino y el héroe, por Claudio Naranjo

El gemelo solitario, por Peter Bourquin y Carmen Cortés

Mindfulness para profesores. Atención plena para escapar de la trampa del estrés, por Nina Mazzola y Beat Rusterholz

Educar amando desde el minuto cero. Ideas que pueden ayudar a los nuevos padres para educar mejor desde un principio, por Paloma López Cayhuela

Cómo ayudar a los niños a dormir: técnica del acompañamiento. Una nueva manera de enseñar a dormir sin sufrir, por Sonia Esquinas

Es que soy adolescente… y nadie me comprende, por Pilar Guembe y Carlos Goñi

El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales. El control obsesivo dentro y fuera del mundo digital, por Nora Rodríguez

Vincúlate. Relaciones reparadoras del vínculo en los niños adoptados y acogidos, por José Luis Gonzalo Marrodán (2ª ed.)

Érase una vez el perdón. Un itinerario hacia el perdón y la reconciliación en el counselling a través de los cuentos, por Ana García-Castellano García

Porque os quiero a los dos. Pedagogía sistémica para padres y profesionales de la educación, por Barbara Innecken

Adolescencia: mitos y enigmas, por Gerardo Castillo Ceballos

Sal de tu mente y entra en tu vida para adolescentes. Una guía para vivir una vida extraordinaria, por Joseph V. Ciarrochi, Louise Hayes, Ann Bailey

Trastornos de alimentación y autolesiones en la escuela. Estrategias de apoyo en el medio escolar, por Pooky Knightsmith

20 ideas básicas para ayudar a crecer a tus hijos Cuaderno de notas, por Chandra Atkinson

Mírame, siénteme. Estrategias para la reparación del apego en niños mediante EMDR, por Cristina Cortés Viniegra (3ª ed.)

Educar entre dos, por Carlos Goñi y Pilar Guembe

Educando la alegría, por Pepa Horno Goicoechea (2ª ed.)

La armonía relacional. Aplicaciones de la caja de arena a la traumaterapia, por José Luis Gonzalo Marrodán y Rafael Benito Moraga

La magia está en tu interior. Meditación para niños, guía para padres, por Patricia Zubizarreta Canillas

Conversando con Erik. Una mirada gestáltica y relacional en la terapia y educación con niños y adolescentes, por Loretta Zaira Cornejo Parolini y Erik Baumann Cornejo

El convivenciario. Cuentos con valor, por Juan Lucas Onieva López

Índice

Portadilla 2
Créditos 4
Dedicatoria 5
"Defensa de la alegría" de Mario Benedetti 6
Introducción 8
1. ¿Por qué la alegría? 12
1.1. La alegría como emoción básica 13
1.2. La alegría como motor del desarrollo 23
1.3. ¿Qué no es la alegría? 25
1.4. La alegría y el desarrollo afectivo del niño, niña o adolescente 33
2. ¿Cómo cultivar la alegría? 38
2.1. El placer y la alegría: consciencia corporal y afectividad 41
2.1.1. La consciencia corporal 43
2.1.2. La afectividad y la intimidad 47
2.2. La fluidez y la alegría: los tiempos y los ritmos 56
2.2.1. Los tiempos: presencia y permanencia 57
2.2.2. Los ritmos: el ajuste sensorial 66
2.3. El sentido y la alegría: trascendencia, red y resiliencia 73
2.3.1. La trascendencia y la red 73
2.3.2. La alegría y la resiliencia 77
3. Sistematizando la alegría: estrategias para educar la alegría 82
3.1. Actitud del educador: educar con consciencia 85
3.2. Creando contextos resilientes 98
3.2.1. La afectividad consciente 103
3.2.2. Fortaleza y solidez emocional de quienes educan y su confianza en las capacidades de los niños, niñas y adolescentes 110
3.3. Ofreciendo recursos a los niños, niñas y adolescentes para promover su alegría 116
3.3.1. Promover la consciencia corporal 116
3.3.2. Enseñar a transitar las emociones 119
3.4. Estrategias para sistematizar la alegría en los espacios educativos 129
Epílogo: Carta a quienes educan 136

Bibliografía de referencia 140
Acerca de la autora 145
Otros libros 146
Elegir la vida 147
Ser madre, saberse madre, sentirse madre 148
Educar entre dos 150
Mírame, siénteme 151
20 ideas básicas para ayudar a crecer a tus hijos 153
Educación en valores para la ciudadanía 154
AMAE 155