

La escuela que escucha

El poder de la palabra y el vínculo
en la experiencia educativa



Mario
Izcovich

Ariel

Mario Izcovich

La escuela que escucha

El poder de la palabra y el vínculo
en la experiencia educativa

Ariel

Primera edición: septiembre de 2025

© Mario Izcovich, 2025

© Editorial Planeta, S. A., 2025

Avda. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona

Editorial Ariel es un sello editorial de Planeta, S. A.

www.ariel.es

www.planetadelibros.com

ISBN: 978-84-344-3963-4

Depósito legal: B. 13.371-2025

Impreso en España

La lectura abre horizontes, iguala oportunidades y construye una sociedad mejor. La propiedad intelectual es clave en la creación de contenidos culturales porque sostiene el ecosistema de quienes escriben y de nuestras librerías. Al comprar este libro estarás contribuyendo a mantener dicho ecosistema vivo y en crecimiento.

En **Grupo Planeta** agradecemos que nos ayudes a apoyar así la autonomía creativa de autoras y autores para que puedan seguir desempeñando su labor. Dirígete a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesitas fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puedes contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Queda expresamente prohibida la utilización o reproducción de este libro o de cualquiera de sus partes con el propósito de entrenar o alimentar sistemas o tecnologías de inteligencia artificial.



Índice

<i>Introducción</i>	11
1. La sociedad de las emociones.	23
2. ¡Cuidado con los diagnósticos!	49
3. De la escuela conductual a la escuela reflexiva . .	69
4. Comienza el curso, empieza el cuidado.	95
5. Hacia una pedagogía del error.	113
6. La escuela inclusiva: ¿un ideal?	131
7. El educador y su deseo	149
8. Transformar la queja en problema: dispositivos de escucha	171
9. Escuela y familia: la misma comunidad	193
<i>A modo de conclusión</i>	223
<i>Agradecimientos</i>	233
<i>Notas</i>	235
<i>Playlist de libros recomendados</i>	239
<i>Bibliografía</i>	241
<i>Índice desarrollado</i>	249

La sociedad de las emociones

No dejes de creer que las palabras y las poesías sí pueden cambiar el mundo.

WALT WHITMAN, *No te detengas*

La función del educador ya no es la misma que en el pasado: ya no se espera únicamente que transmita contenidos o el amor al saber, sino que se ocupe también de la salud mental de los alumnos. Esto es verdaderamente problemático, porque el educador no está preparado, no solo por su formación, sino porque, en realidad, esa no debería ser su función. Esto requiere de una reflexión profunda por parte de todos los actores del mundo de la educación.

En la introducción señalé que, desde la pandemia, la salud mental se ha convertido en una cuestión pública y relevante, y que hoy se acepta con mucha más normalidad la idea de acudir a un «psi» en busca de ayuda. Por otro lado, mencioné cómo la escuela ha sido literalmente invadida por las psicologías del yo, que incluyen las emociones y la psicología positiva. Son teorías relativamente sencillas que nos proponen tratar cuestiones muy complejas. Recientemente visité una de las librerías más importantes en Nueva York, de esas que marcan tendencia. Algunas curiosidades que me encontré en la sección de educación permiten vis-

lumbrar la ideología dominante: los libros de *mindfulness* ocupan muchísimo espacio. También hay una importante bibliografía que relaciona las conductas humanas con lo biológico, como *Anatomía de la violencia, las raíces biológicas del crimen*. Otras secciones repletas de títulos que dan consejos de autoayuda, que suelen empezar con el «*how to...*», es decir, «cómo lograr tal o cual cosa». Es notable que hay una gran selección consagrada al crecimiento personal y de transformación del propio *self*, escrita en su mayoría por periodistas y divulgadores generalistas. Algunos parecen concebidos como si fueran manuales escolares con ejercicios para rellenar. Se centran en el estudio del comportamiento observable y medible, dejando de lado los procesos mentales más profundos. Estos materiales son los que nos llegan de Estados Unidos, se traducen masivamente y marcan gran parte de las tendencias contemporáneas. De hecho, un paseo por nuestras librerías generalistas puede corroborarlo fácilmente. Que haya una proliferación de este tipo de libros muestra el verdadero problema, a saber, la necesidad de ofrecer herramientas prácticas a los educadores y tratar su padecimiento, en muchos casos, a través de la lectura silenciosa.

Pero ¿de verdad es esta la solución? Se trata de libros que en el fondo infantilizan tanto a profesionales como a padres, que son de dudosa utilidad, de manera que cada uno se las ha de arreglar como pueda. En el momento actual, la psicología de las emociones, el cognitivismo, las neurociencias y la utilización de la inteligencia artificial están en la cresta de la ola de los debates en educación. Sin embargo, no se discuten, son más bien las ideas dominantes. La escuela siempre ha incorporado y se ha impregnado de las ideas de cada época, lo que está en boga. El psicoanalista francés Jacques Lacan llamó a esto el *discurso universitario*, que se presenta como un saber sin contradicción. No hay lugar para las dudas ni para el cuestionamiento. Así es como se forma hoy a educadores y psicólogos en la universidad: con escaso espíri-

tu crítico, lo que los lleva a asumir verdades como irrefutables. Incluso en los movimientos educativos que parecían revolucionarios ocurrió lo mismo. Proyectos tan dispares como las propuestas de Makárenko en la antigua Unión Soviética y las aplicadas por A. S. Neill en Summerhill también funcionaron bajo las coordenadas del *discurso universitario*. Como explica Ginette Michaud: «Neill es el que sabe, aquel a quien siempre es posible dirigirse. Es quien hace posible el saber, el poder sobre las cosas y su “administración”».¹

DE LO UNIVERSAL A LO SINGULAR

La escuela es tierra fértil para discursos totalizantes, los que asumen su verdad como la única y sin matices, que buscan dar respuesta a aquello que no va, que se descontrola y se sale de la norma (los problemas en clase, la agresividad, lo disruptivo, las inhibiciones, el maltrato).

Esto es lo que supone, en teoría, hablar de lo universal. Fernando Savater le dedica un capítulo entero en su interesante libro *El valor de educar*, titulado precisamente «Educar es universalizar». Y esto es un gran nudo de la educación, porque cuando ponemos el foco en el día a día, lo central no es lo universal, sino la experiencia singular de cada niño. De manera que tenemos allí un dilema de difícil solución. ¿De qué universal hablamos?

Quienes rigen la enseñanza —desde la administración, la universidad y hasta los divulgadores— proponen discursos que durante un tiempo se presentan como la panacea, aunque con frecuencia acaban revelándose como ineficaces. Entonces son sustituidos por nuevas teorías. Se proponen paradigmas a los que se los sitúa como el ideal. Algunos ejemplos de ideas que se han impuesto en los últimos años y alrededor de las que han girado los debates en la escuela y la Universidad son: la educación en la diversidad, la educación en valores, la educación comprensiva, la reso-

lución de conflictos, la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples. Ahora estamos en el tiempo de la educación inclusiva.

Por supuesto que estas ideas en algunos casos hacen avanzar y aportan cosas muy positivas. Sin embargo, para muchos profesionales la novedad que les llega impuesta con mucho marketing genera desorientación.

Esto lleva a buscar, como ya señalé en la introducción, recetas listas para utilizar. Como las ideas propuestas no son fórmulas mágicas, suelen generar impotencia, frustración y en muchos casos angustia. Estas soluciones posibles no resuelven algunos de los dilemas que se plantean.

En la pedagogía hay, pues, una tensión estructural entre lo general (los ideales, la clase, el curso, un grupo etario de un país, las evaluaciones, etc.) y lo singular (cada niño). Los educadores tienen que lidiar con esta tensión, no es fácil y eso tiene consecuencias.

La escuela ha tenido siempre como uno de sus ideales fundamentales la universalización: una educación «para todos». Y aquí radica precisamente el hueso del problema, el reto casi imposible al que se enfrenta cada educador: por un lado, el mandato de lo común, es decir la estandarización, las evaluaciones; por el otro, lo singular de cada alumno con su historia, sus deseos, sus síntomas.

Esto se manifiesta de muchas formas: en el vínculo único del maestro con el niño, que siempre en cada caso es diferente, en la manera de enseñar y de aprender, de poner límites y hasta aplicar una sanción. Hay por un lado la insistencia de que todo tiene que ser igual para todos, sin embargo, lo cierto es que no siempre es así, y no siempre conviene que lo sea.

Desde otra perspectiva, hay un choque entre el «para-todos» de la burocracia educativa y las administraciones, y la singularidad de cada docente.

Esta tensión que no tiene solución es lo que opera en el trasfondo en la escuela y hay que aprender a lidiar con ella.

No se trata únicamente de concebirla como una organización transmisora de contenidos. Ingresar a la escuela le supone al niño iniciar el camino que lo alejará del ámbito de su propia familia, separarse de lo endogámico y encontrar su lugar en la sociedad, lo exogámico. Esta función está en el origen de la creación de la escuela moderna: la formación del niño o del adolescente. Esto incluye la transmisión de valores, tradiciones y modos de relacionarse, las formas de aceptación de uno y del otro, las formas de segregación subjetivas y sociales.

Sigmund Freud ya lo señalaba en una conferencia: «El niño debe aprender a dominar sus pulsiones. Una de las funciones de la educación es la de prohibir e inhibir. La educación tiene que encontrar su camino entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición».²

La clave está en el «entre». La educación, a través de la institución escolar, le enseña al niño que hay cosas que se pueden hacer y otras que no. Pero constatamos que aquí radica una de las dificultades de nuestra era. Claramente, esto es uno de los síntomas de nuestra sociedad: a los adultos les cuesta regular, limitar a los niños; en definitiva, cumplir con su función de adultos.

Un ejemplo muy emblemático es que una de las actividades preferidas por las asociaciones de padres y madres de los centros educativos es invitar a la policía a que les explique —como si fueran niños— los peligros de internet y cómo controlar a sus hijos. El uso y la administración de la tecnología es uno de los problemas de los padres, cuando paradójicamente son ellos quienes proveen de la tecnología a sus hijos, como tabletas digitales cuando son muy pequeños, luego móviles cuando no toca, juegos violentos, internet sin límites, etc. Se recurre a la autoridad formal ante la dificultad de asumirse ellos en ese lugar.

En cada época la escuela se dota de formas de tratar esta función civilizatoria y los padres delegan en ella su función.

Actualmente esto se ha exacerbado. Ante la dificultad de los adultos de asumir sus responsabilidades, los centros buscan que en cierta manera sean los mismos niños los que se limiten y regulen.

La psicología de las emociones, que se ha popularizado especialmente en educación infantil y primaria, pone de manifiesto esta tendencia. Su uso apunta a dicha autorregulación y, por otro lado —y he aquí una novedad—, busca convertirse en una herramienta de autoconocimiento, generando confusión acerca de la misión de la escuela.

Podemos encontrar una gran profusión de materiales didácticos en los que se explica cómo la escuela ha de enseñar a los niños a conocer su mundo interior, literalmente, a conocerse a sí mismos, saber quiénes son realmente y descubrir sus propósitos de vida aprendiendo a identificar sus emociones. Este camino, según estas teorías, los ayudaría a tener una existencia plena, a ser más felices y sanos.

Deberíamos definir qué es una existencia plena, y preguntarnos cómo pueden los niños conocerse verdaderamente a sí mismos en la escuela.

Por otro lado, vemos cómo esta corriente se convierte en fuente de más demandas dirigidas a los maestros. ¿Están preparados los educadores para esto? ¿Es su función? Se espera que las escuelas se conviertan en centros de soporte psicológico y asistencial de las necesidades que presenta el alumnado.

LA TRAMPA DE LOS PROTOCOLOS

Las administraciones públicas producen protocolos que se tienen que seguir para la prevención y actuación ante el acoso, ciberacoso y maltrato entre iguales, la ideación suicida y autolisis, el maltrato infantil y los abusos sexuales, la violencia de género, el acoso LGTBIfóbico, transfóbico y acompañamiento LGTBI+, los discursos de odio, etc.

De esta forma, el objetivo de la administración es establecer estándares para evitar que algo se le escape a un centro. Es una manera de regular y de controlar. Dicho de otro modo, proveen a los centros de recetas listas para aplicar, lo cual a todas luces no es conveniente, ya que el protocolo debería diseñarlo quien lo aplique. Un estándar supone una generalización, el para-todos. Sin embargo, comprobamos que, si se insiste tanto, es porque muchas veces fallan.

Otro objetivo más oculto de este afán por estandarizar tiene que ver con la posibilidad de que, ante una situación grave, un centro y, en consecuencia, la administración, se enfrenten a un reclamo jurídico.

Pero estos protocolos a menudo resultan rígidos, pueden generar más burocracia y dilación en el tiempo. Al ser estandarizados, no contemplan las cuestiones más personales. Volvemos a la tensión entre lo general y lo singular.

En general, los protocolos son elaborados por personas que no los aplican directamente y que, en muchas ocasiones, no están en la escuela. Se trata de una respuesta administrativa ante un problema, una forma de simular que «algo hemos hecho».

Sin embargo, cuantas más personas participen en su elaboración, mayor será la implicación de los diferentes actores escolares y más útil será. Pensemos, por ejemplo, en un protocolo de acoso. Puede ser muy interesante que se discuta con las familias y con los alumnos. Y esto requiere de tiempo.

Ciertamente, a veces no conviene su utilización si el claustro es capaz de encontrar sus propias soluciones ante el problema que enfrenta.

Una escuela debe atender lo singular; no puede guiarse solo por protocolos, que deben entenderse como una orientación. Muchas veces las respuestas a los problemas han de salirse de la norma.

Ahora bien, cuando un claustro cuenta con espacios para la reflexión conjunta y mantiene una postura cohesionada

frente a las dificultades, la utilización de protocolos se vuelve excepcional.

LA PSICOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

A la escuela se le encomiendan, pues, funciones para las que no está preparada. Deberíamos dudar de modelos en cuyo horizonte estaría la búsqueda de la felicidad y el autoconocimiento. Modelos que se asemejan más a eslóganes y que se imponen a fuerza del marketing.

Afortunadamente, muchos centros escolares no participan en esta corriente. Tienen otras maneras más efectivas de tratar aquello que tenga que ver con el bienestar y las formas de regular la excitación de los niños y de los adolescentes.

Sin embargo, son muchísimas las escuelas que incorporan este discurso de forma acrítica y no lo debaten. Deberían preguntarse: ¿qué clase de escuela queremos?, ¿estas ideas que provienen de la psicología del yo son significativas para los niños? Como educador, ¿estoy de acuerdo con esto o lo asumo como parte del currículo, como si se tratara de enseñar, por ejemplo, ciencias sociales? ¿Me aplico estas teorías a nivel personal?

Esta psicología ha penetrado tanto en nuestro sistema escolar que hasta encontramos estudios para la prevención temprana de conductas antisociales —si tal cosa existe— apoyados en estas teorías. En escuelas de nuestro país se ha hecho responder cuestionarios a niños y a maestros para indagar las relaciones entre emoción y conducta antisocial.

Es una hipótesis curiosa: a más conocimiento de las emociones, menos probabilidad de caer en actitudes antisociales. ¡Como si hubiera indicadores para preverlo y, por tanto, prevenirlo, al estilo de la famosa película *Minority Report*!

Hablar de emociones en el ámbito educativo se ha convertido, claramente, en un «cajón de sastre». Sin embargo,

se trata de cuestiones que requieren de definiciones más precisas y rigurosas.

Convengamos que no es posible generalizar las emociones sin tener en cuenta quién las experimenta y hacia quién o qué están dirigidas. Por ejemplo, la ira de un niño frente a un padre severo no es comparable a la ira que un niño puede sentir ante el nacimiento de un hermano, porque no le compran su regalo soñado, o con la ira de un niño autista, que puede no estar dirigida a ningún objeto.

Tampoco las emociones responden a los mismos patrones allí donde hay diferencias culturales. Pueden ser ambiguas; inclusive, pueden ser ambivalentes, es decir, de amor y odio hacia una persona cercana.

Definir las emociones como algo general no contempla lo singular de cada uno. Las personas pueden experimentar sentimientos que son difíciles de poner en palabras porque pueden ser confusos o inexplicables. Ni hablemos de las condiciones sociales de cada uno de estos alumnos.

Pensamos que la entrada de esta psicología en la escuela supone una psicologización de la educación y una banalización de la psicología, tanto, que se ha convertido en un gran negocio. La escuela, en cambio, ha de estar vectorizada por el saber, por el amor al saber.

Nos preguntamos, pues, ¿cómo han entrado estas ideas de la psicología de las emociones en el mundo educativo?

La socióloga franco-israelí Eva Illouz explica en su libro *Intimididades congeladas, las emociones en el capitalismo* (Katz, 2007) el proceso que en Estados Unidos se inicia con el psicoanálisis y acaba en la psicología de las emociones. A principios del siglo pasado, numerosos psicoanalistas europeos —discípulos y seguidores de Sigmund Freud— emigraron a Estados Unidos a causa del nazismo, llevando consigo el psicoanálisis, que fue recibido con mucho entusiasmo. Sin embargo, con los años y poco a poco, se fue transformando y adaptándose al modelo de vida americano, muy ligado al consumo y a la idea de éxito personal, convirtiéndose en

una psicología del yo. Una psicología que busca adaptar al sujeto a los ideales de la sociedad. Es decir, una psicología que uniformiza.

Como señaló el psicoanalista francés Jacques Lacan: «La función que ha cumplido el psicoanálisis en la propagación de ese estilo que se llama a sí mismo *american way of life* corresponde exactamente a lo que designo con el término *oscurantismo*, en tanto se destaca por revalorizar nociones refutadas desde hace tiempo en el campo del psicoanálisis, como la de predominio de las funciones de yo».³

Este es un proceso que, por razones históricas evidentes, no hemos vivido. Como lo explicó Almudena Grandes, poniéndolo en boca de uno de sus personajes: «Freud era un autor prohibido en España». Sin embargo, sí nos llegaron las consecuencias de lo que ocurrió en Estados Unidos. Es decir, no conocimos el original, que en la actualidad está abonado a los prejuicios, pero, en cambio, le dimos la bienvenida a aquello en lo que se transformó la teoría freudiana.

A partir de los años setenta del siglo pasado, y ya con la democracia, las ideas de la psicología del yo y del cognitivismo se convierten en prevalentes. Especialmente en nuestras facultades, que forman a los futuros psicólogos, y en las escuelas de negocios. Illouz explica cómo se reniega del determinismo del inconsciente y cómo la psicología se dirige entonces hacia el desarrollo personal y la autoayuda.

En este contexto, la cuestión de la autoestima se convierte en capital en nuestra época: se impone la idea de amarse a uno mismo, al propio yo. No hacerlo sería un signo de debilidad. Se trata de una forma contemporánea de narcisismo, donde cada uno está preocupado por sí mismo, con el objetivo y la presión de «triunfar».

Esto, señala Illouz, es incorporado a todos los ámbitos de la sociedad, especialmente a las empresas. Lo podemos ver claramente en la excelente serie *Mad Men*, que muestra de forma magistral el mundo de la publicidad y el marketing

en los años sesenta en Nueva York y cómo incorpora aspectos de la psicología.

Eva Illouz habla de «capitalismo emocional»: las emociones se convirtieron en entidades a ser evaluadas, examinadas, cuantificadas y mercantilizadas. Estas ideas son incorporadas de lleno en el mundo de los negocios, especialmente con la aparición del concepto de inteligencia emocional.

Al principio, este cambio trajo algo positivo, ya que con Howard Gardner (inteligencias múltiples) y luego Daniel Goleman (inteligencia emocional) se quitó consistencia a la clasificación establecida por el cociente intelectual (CI), el cual se utilizaba desde hacía casi un siglo (Binet) para medir habilidades cognitivas y comparar el rendimiento intelectual entre personas, con importantes consecuencias en los ámbitos de la educación y del trabajo. Con la irrupción de estas nuevas teorías, el valor de la medición numérica perdió un poco de peso, aunque, paradójicamente, se creó una nueva «biblia» teórica.

Lo interesante es que, en España, mientras se introduce la psicología emocional en la escuela, se cuestionan precisamente las ideas del psicoanálisis que Daniel Goleman defiende en su libro sobre inteligencia emocional y que están en la base de sus teorías.

Goleman considera a Sigmund Freud un autor fundamental para entender la psique humana, y le otorga un papel central a la idea del inconsciente. Sin embargo, esa dimensión apenas se transmite en el enfoque que se adopta en España, donde se filtra de forma parcial.

Los debates sobre educación hoy pasan por el eje emoción-cognición, y la cognición está orientada por las neurociencias. La escuela no escapa a los postulados del cientificismo, según el cual la ciencia sería la única forma del conocimiento humano, y es posible aplicar a todo.

Se espera, entonces, que haya un saber que sea totalmente transmisible y que haya una técnica educativa que sea

completamente eficaz. De ahí que se introduzca al cerebro como órgano que rige al ser humano y que se recurra a la lógica de la computación para explicar cómo funcionamos. Evidentemente, no dejan de ser posiciones ideológicas ante aquello que no tiene una respuesta evidente para la ciencia. Mientras tanto, los educadores sufren pasivamente estos debates.

EL MERCADO DE LAS EMOCIONES

Si el educador no está bien orientado, se aferrará al protocolo como a una tabla de salvación, y allí se perderá su función. Esto plantea la necesidad de una lectura crítica de lo que se juega en la tarea.

El mercado ha captado la emergencia de la psicología de las emociones y constatamos una infinidad de oferta de formaciones a las que asisten los maestros, buscando recetas para poder cumplir con las expectativas. Las escuelas crean guías para trabajar las emociones, para identificarlas, se producen materiales didácticos, se habla de ello.

Hace poco, un joven autista me explicaba, enfadado, que, en su centro educativo, cuando les preguntan los lunes cómo han estado el fin de semana, no pueden decir «bien». El objetivo es «animarlos» a describir una de las emociones que les han enseñado y que, por supuesto, están escritas en carteles muy bonitos en la pared de la clase. Cuando explican lo que han hecho —lo cual es una buena idea—, se les insiste en que identifiquen las emociones, lo cual tiene verdaderamente poco interés para él y para sus compañeros, pero no para su profesora.

La educación emocional también se utiliza como reclamo publicitario en las webs de muchas escuelas para que las familias envíen a sus niños a esos centros. Una escuela moderna que se precie ha de incorporar la enseñanza de las emociones en sus mensajes a las familias.

Se insiste en la importancia de que los niños sepan nombrarlas e identificar sus emociones, cosa que no tiene necesariamente consecuencias en la vida psíquica del niño o de la niña. Quienes contamos con experiencia clínica lo sabemos. Por ejemplo, reconocer que una «rabieta» corresponde con un sentimiento de ira no implica que esas crisis se atenúen ni que se elaboren.

Algunos ejemplos de actividades escolares con los niños orientadas a que aprendan el nombre de las emociones y a controlarse incluyen:

- La rueda de las emociones: cada día, cuando llegan a la escuela, los niños han de colocar una flecha expresando cómo se sienten.
- El diccionario de las emociones: consiste en buscar fotos de niños y adultos que expresen las diferentes emociones.
- La técnica de la tortuga: basada en un cuento y una actividad corporal que se utiliza como técnica de relajación.
- El mural de las emociones: con recortes de diarios y revistas que expliquen las diferentes emociones.
- El dominó y el bingo de las emociones.

He visto materiales para los educadores en los que se aconseja explicarles a los niños que han de contar hasta diez antes de actuar impulsivamente, o que les enseñan a respirar para calmarse. Me he encontrado también con varios pacientes que han tenido experiencias anteriores con psicólogos cognitivo-conductuales, quienes les insistían en la cuestión de la respiración. Convengamos en que respirar bien es muy bueno, y en que, cuando hay una crisis de ansiedad, ayudar a alguien a que respire más pausado es útil. Pero respirar bien no resuelve los problemas.

Daniel Goleman, en su libro *Inteligencia emocional*, presenta programas introducidos en las escuelas de Estados

Unidos para promover en los alumnos el autocontrol de forma consciente. Vemos que se trata de técnicas que pueden resultar divertidas para los niños, pero de dudosos beneficios. Un educador me dice: «Tengo que hacer estos juegos, pero no creo que sirva de mucho».

Desde esta orientación, se plantean objetivos educativos claramente inalcanzables para los maestros, como «que los niños sean capaces de saber qué es lo que sienten en cada situación que les surja». O que, una vez conscientes de esas emociones, «sean capaces de controlarlas y dirigir las hacia un camino útil», además de expresarlas correctamente y de acuerdo con lo establecido socialmente. Pero saber identificarlas y distinguirlas no significa en absoluto que sepamos qué hacer con ellas.

En el fondo, se parte de una lectura simplista del psicoanálisis, que reduce su complejidad a la idea de que poner palabras a las emociones basta para resolverlas.

LA NIÑEZ CONTROLADA

En un documento de una Comunidad Autónoma dirigido a los educadores se habla de la importancia de las emociones y del bienestar, para hablar a continuación del cerebro como sujeto: «El cerebro percibe como útil y necesario el aprendizaje basado en las emociones». ¿Qué educador se atreverá a discutir esta afirmación? De este modo se convierte en un dogma.

Evidentemente, compartimos la idea central sobre la relación entre el aprendizaje del niño y lo que le ocurre en la clase y en su relación con el maestro. Pero el enunciado, para parecer serio, necesita introducir el cerebro, la autoestima y las emociones. No es en absoluto una cuestión de terminología, sino de una ideología que se esconde detrás.

Hoy en televisión, en artículos de internet, en libros o redes sociales, mucha gente habla de «gestión de las emo-

ciones». Es una expresión muy popular, pero incongruente, ya que las emociones no se gestionan. Esta fórmula procede de la cultura estadounidense, más precisamente del mundo de la empresa, del *management*, y se ha traducido a otros contextos. Ahora bien, si bien una empresa puede gestionarse, no ocurre lo mismo con una emoción.

La habilidad emocional es un atributo del yo maduro; por tanto, gestionar las emociones es más bien buscar controlarlas. ¿Acaso no es lo que esconden las psicologías del yo?

Hebe Tizio señaló: «La forma en que se aborda la cuestión de la llamada infancia da cuenta de cómo se define el goce y el tratamiento que se da al mismo, es decir, cómo se intenta regularlo, controlarlo. En la medida en que el niño es el futuro adulto y habría que “formarlo”, emergen con más claridad las representaciones del goce que se hallan en juego y los recursos que se implementan».⁴

Pensemos en las infancias de hoy y cómo se organiza su tiempo: van a la escuela ocho horas, pasan la mayor parte del día sentados. Algo tan importante para la formación de un niño como es el juego no reglado (juego simbólico) prácticamente ha desaparecido de la escuela, con el consiguiente empobrecimiento del pensamiento y de la creatividad. Los niños juegan poco. Van a la escuela a trabajar. Por ejemplo, los pequeños de tres y cuatro años pasan horas haciendo cenefas como pasos previos para aprender a escribir. Sin embargo, ¿no es acaso la mejor manera de matar la curiosidad? Se corrige la técnica y, si no es suficiente, se espera que los padres continúen el trabajo en casa. *Resseguir* (en catalán) es uno de los significantes amo en los jardines de infancia. Una verdadera metáfora de la escuela de hoy: se ha de seguir una línea y no alejarse de ella, y se corrige al que se aleje.

Se ha adelantado la edad para adquirir los conocimientos de lectoescritura, coartando así la posibilidad del juego como elaboración simbólica y de producción subjetiva. El dibujo ya no representa una interpretación del niño, sino

que se ha de hacer de manera «correcta». El dibujo, el trazo, la forma de coger el lápiz: todo se evalúa.

El comportamiento, el saber instrumental estandarizado y la evaluación son precisamente lo que está en la base del discurso de la pedagogía, pilares que parecen contradecir los valores de la educación emocional, supuestamente orientada a que el alumno se conozca a sí mismo y, por tanto, conecte con su singularidad.

LA EXIGENCIA DEL ÉXITO

El deseo de aprender está estrechamente ligado con la curiosidad y la investigación. Lo vemos cuando el niño pequeño comienza a hacerse preguntas: sobre la sexualidad, su cuerpo y el de los padres, sobre otros niños y niñas, incluso sobre la vida misma. Todas preguntas que, salvo excepciones, en la escuela tienen muy poco o ningún lugar. La producción propia y singular apenas cuenta. Los niños son, por naturaleza, pequeños investigadores, pero la escuela tiende a reprimir esta pulsión, al tiempo que se insiste con la importancia de expresar las emociones. ¿No es acaso una contradicción?

Los niños van a la escuela a trabajar y luego por la tarde siguen haciéndolo, con los deberes y las actividades extraescolares siempre bajo la supervisión de los adultos. Prácticamente, no tienen tiempo libre, ni para aburrirse, ya que cuando les queda algo, se ocupan con las pantallas.

También lo vemos en las actividades deportivas. Incluso en clubes de barrio, se los trata como si fuesen profesionales. Hay una gran exigencia por parte de los entrenadores, y especialmente por los propios progenitores, para que tengan un buen rendimiento y una excelente *performance*. En algunos casos, llegan a entrenar tres días a la semana y luego un cuarto día de partido: un verdadero despropósito. Y llega el fin de semana, el día de competir, un momento que debería

ser de diversión y juego con amigos, y que, sin embargo, suele vivirse con muchísima presión por parte de los adultos que rodean al niño, lo que le genera en muchos casos ansiedad. (Es frecuente, por otra parte, que los padres sufran cuando sus hijos no alcanzan el éxito en el deporte aficionado.)

El ocio se convierte así en trabajo. Las actividades y el tiempo han de ser provechosos. Incluso la alimentación: hay adolescentes que llegan a obsesionarse contando la cantidad de calorías que comen, haciendo cálculos sobre la ingesta diaria. En definitiva, se espera que sean productivos y que además sepan cuáles son sus emociones. Cuando, en realidad, deberíamos estar alentándolos por la senda de la curiosidad y del juego por el placer de jugar.

La exigencia por alcanzar el éxito individual es claramente consecuencia de la ideología neoliberal dominante, según la cual tener un yo fuerte —capaz de gestionarse, controlarse y ser productivo— es el camino más directo hacia el éxito personal: el ideal del emprendedor. El eje éxito-fracaso en ningún caso debería ser una categoría de la educación. En ese sentido, la escuela debería desvincularse de esta ideología.

Lo curioso es que en el mundo actual de los «jóvenes emprendedores y triunfadores», donde se valora la trayectoria de una persona en función de su posición social y sus logros económicos, comienza a extenderse entre ciertos jóvenes la idea de que los estudios no garantizan ni una buena posición ni un futuro prometedor. Toman como referencia la experiencia de Steve Jobs y Bill Gates, que abandonaron sus estudios.

Se trata, pues, de jóvenes en los que predomina la idea de la especulación económica en vez de la idea del esfuerzo, como resultado de la cultura actual. También observamos la cantidad de adolescentes que al no tener claro qué quieren estudiar en la universidad, eligen administración de empresas (ADE). Asocian ADE con la idea de ser emprendedor, ese es su ideal. Evidentemente, no todos lo serán.

Esto es lo que les venden, lo que consumen a través de las redes sociales, y así han proliferado gurús y *coaches* ('entrenadores') que animan a la gente a revisar cómo «gestiona» su vida, su tiempo, su alimentación, incluso su pareja. Se presentan a sí mismos como modelos a seguir.

¿No está todo esto en la raíz de la ansiedad generalizada que constatamos en nuestra sociedad, de los graves problemas de insomnio o del notable aumento del recurso a soluciones farmacológicas desde edades muy tempranas? En el año 2019, España era el país del mundo con mayor consumo de benzodiacepinas, según datos de la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (JIFE).

PENSAR, HABLAR, ESCUCHAR

La escuela es el reflejo de cada época, pero es necesario repensar algunas de estas cuestiones. Afortunadamente, hay familias y centros educativos que lo hacen.

En una reunión de un claustro se informa que el padre de una alumna acaba de fallecer. Existe un protocolo para esta situación. Sin embargo, el equipo decide ir más allá y se detiene a reflexionar sobre qué hacer, cómo trabajar esto con los compañeros y cómo recibir a la alumna cuando regrese a clase. Hay profesores que se permiten expresar lo que sienten en ese momento. Una profesora se había reunido con su alumna, la escuchó y la abrazó. Se produce un verdadero trabajo en equipo, y juntos llegan a unos acuerdos. Este grupo transmite humanidad, son una comunidad de trabajo.

Esta es una de las soluciones posibles, es decir, pensar juntos, hablar, escucharse y establecer estrategias compartidas. Este es el camino para abordar aquello que resulta difícil, aquello que produce malestar. Es necesario que los equipos se animen a inventar sus propias soluciones.

Sin embargo, desde cierta ideología, persiste la ilusión de dominar y el deseo de controlar los efectos de la relación

entre el maestro y el niño, lo que ocurre en la clase. No hay relación con el saber posible que no esté en relación con lo subjetivo. Lo inconsciente se escapa.

Hablamos de aspectos más complejos de la personalidad, por ejemplo, aquello que nos lleva a repetir conductas que nos hacen mal, como la pulsión de muerte (que nos empuja a tomar decisiones negativas para uno mismo), o encontrar cierta «satisfacción» (no poder dejar de hacerlo) en acciones que a ojos de otros son dañinas, como ideas o fantasías que se nos imponen, etc. ¿Cómo se explica, si no, por ejemplo, una adicción o una inhibición? ¿O que el cuerpo esté afectado por una cuestión psicológica?

No se puede sacar de la ecuación lo que le pasa al niño, pero tampoco lo que le pasa al maestro. Lo que ambos traen en su mochila, su historia, sus fantasías, sus relaciones con las figuras parentales, sus modos de gozar, sus relaciones, en definitiva, con lo Otro. Y, por supuesto, tampoco se puede excluir cómo se juegan las relaciones con los otros —los compañeros de los niños, la clase, los pares—, las dinámicas institucionales y las relaciones en el centro.

SOBRE LA AUTORREGULACIÓN

Hay una preocupación creciente en los centros por los problemas que afectan el buen funcionamiento de una clase: falta de atención, problemas con la autoridad y conductas disruptivas, entre otros. Aprender, evidentemente, requiere de silencio y concentración, aunque no siempre. Por ejemplo, el aprendizaje en grupo de manera cooperativa supone la conversación y no el silencio.

En la escuela lo disruptivo suele percibirse como un problema, ya que a menudo interfiere negativamente con el funcionamiento del aula. Por eso se intenta silenciar. La creciente presencia de la psicología de las emociones en las escuelas apunta a regular la conducta del niño. «Gestionar

las emociones» acaba siendo a menudo una forma de acallarlas cuando se está en clase. Se trata, en definitiva, de silenciar aquello que interrumpe, que desordena, que hace ruido.

Cuando un bebé de pocos meses es llevado a una escuela de educación infantil y llora mucho, se dirá que no está realizando una buena adaptación. Cuando, en realidad, ocurre todo lo contrario: está expresando físicamente, a través de su llanto, su malestar por la separación de su madre y, por tanto, se queja de ello. Eso no significa que no tenga que pasar por esta experiencia y, finalmente, aceptar su nueva situación. En cambio, el bebé que no llora ni se queja es percibido como el que sí se adapta bien, cuando eso se debe a que no representa un problema para los adultos.

Bajo este discurso, se promueve lo contrario de lo que se enuncia: que alguien no exprese su tristeza cuando podría estar triste. Más bien, se anima a que la gente no esté triste y busque ser feliz. ¿Acaso no es eso a lo que apunta la psicología positiva? Una corriente que se presenta como una versión más amable de la psicología, pero que muchas veces termina promoviendo un mandato de felicidad permanente, en el que no hay lugar para el malestar ni para su expresión legítima. La conducta es lo que se ha de corregir y para eso se usa el entrenamiento cognitivo —que no deja de ser una forma de adiestramiento— y, con frecuencia, la farmacología.

Ante la dificultad actual que supone ejercer la autoridad en la escuela, se busca que el niño se autorregule, de forma similar a como opera el mercado.

Desde hace un tiempo, se ha puesto de moda la utilización del *mindfulness* y las técnicas de relajación como alternativa a los clásicos «castigos». No está mal, esto supone un cambio importante. No hace demasiados años, en la escuela aún se utilizaba el castigo físico. Pero se busca apaciguar los cuerpos para que la clase pueda funcionar, esto es una verdad inexcusable, y no resuelve los problemas de fondo: por

qué esto es necesario, qué pasa con los cuerpos inquietos, qué pasa con la atención. Y los educadores se encuentran ante el dilema de qué hacer cuando se enfrentan a grupos con los que no pueden o que no les dejan trabajar.

El proyecto Myriad (*My resilience in adolescence*) de la Universidad de Oxford publicó un estudio en 2022 que investigaba los efectos de sesiones de *mindfulness* en clase en más de ocho mil adolescentes del Reino Unido. Llegaron a la conclusión de que, como método, no mejoraba la salud mental de los adolescentes, a pesar de que esa era la expectativa inicial.

Para la psicología de las emociones, las reacciones disruptivas de muchos alumnos tienen que ver con la falta de habilidades (de *skills*, en inglés). Todo aquello que no entra dentro de ciertos parámetros cae del lado del déficit.

Se trataría, pues, de una falta del desarrollo que se resolvería con la adquisición de esa habilidad a través del aprendizaje. Sin embargo, eso resulta reduccionista, porque la psique humana no funciona así.

No hay duda de que el bienestar de los niños y los maestros favorece el aprendizaje. Y, por el contrario, el malestar lo obstaculiza. Y sabemos que un maestro bien orientado es necesario para que el aprendizaje ocurra.

EL BIENESTAR EN LA ESCUELA

Tuve ocasión de visitar, hace unos años, algunas escuelas en Helsinki, cuyo sistema educativo estaba considerado como uno de los mejores. Todos los directores con los que hablé coincidían en que el objetivo primordial de la educación era el bienestar de los niños y que su bienestar facilitaba el aprendizaje. Para ellos, el objetivo central no era el académico, sino que esto llegaba por añadidura.

Por supuesto que el contexto condiciona la enseñanza. En Finlandia todas las escuelas son públicas; la mayoría de

los niños van andando solos hasta sus escuelas, sin peligro; los edificios escolares están diseñados para que resulten cómodos, con aulas espaciosas, pasillos pensados no solo para la circulación, sino también como espacios de trabajo fuera del aula. Los maestros están bien remunerados y su labor es altamente reconocida; cuentan con una formación muy adecuada y a la vez muy exigente; además, existe un pequeño porcentaje que se reclutan por vías no convencionales —artistas, por ejemplo—. Buscan formación, rigor y por otro lado creatividad y gente inquieta, con una mayor autonomía, lo que se traduce en una mayor flexibilidad.

Cada niño ocupa el centro del acto educativo y tratan de respetar sus tiempos y sus procesos. Las clases tienen grupos variables y hay alumnos muy autónomos que pueden trabajar fuera del aula. Esto requiere por parte del educador confianza en el proceso, en oposición a la idea de control.

Para ello se crearon las condiciones, es decir, aquellos que deciden la política educativa dan lugar al debate del que todos participan, incluidos los padres, madres y alumnos. Pero eso, señalaban también, dependía de cada uno.

De manera que cuando hablan de bienestar, hablan de las condiciones para el aprendizaje, no de los contenidos. Y algo más: todos coincidían en la importancia de la confianza. Confianza en el otro: el compañero, los niños, la comunidad, el sistema y la sensación de ser parte de los debates educativos.

Pero, lamentablemente, en nuestro país los educadores no siempre pueden participar de decisiones relevantes. En la cúspide de los que no incluyen a los verdaderos protagonistas en los debates, que son los maestros, están las organizaciones supranacionales como la Unión Europea. Veamos qué dicen.

En general, toman la idea de Finlandia y hablan del bienestar de los niños y niñas (*wellbeing*, en inglés), pero van más allá y les piden a la escuela y a los educadores algo del orden de lo imposible.

En un documento de la Comisión Europea se señala: «El bienestar en la escuela es crucial para mejorar resultados académicos, para un desarrollo psicológico armónico, para una integración social positiva de los estudiantes y para la motivación y desempeño de los docentes». En otro documento de la Comisión Europea se indica: «En el siglo XXI, la educación necesita ir más allá de los estrechos objetivos sectoriales, tales como los logros académicos. Además, debe contribuir activamente a la salud y el bienestar de los niños y de los jóvenes, cuyas necesidades de salud mental se están convirtiendo en más evidentes y demandantes».⁵

Es decir, se agrega a la escuela un rol activo en la promoción de la salud mental. Esto, evidentemente, tiene consecuencias en la organización de los centros y en la tarea de los educadores, requiere de una importante reflexión y debería ser una de las cuestiones fundamentales del debate educativo. Y esto supone poner en cuestión la utilización de las psicologías del yo y a la vez reflexionar más profundamente acerca de aquello que no va bien en los centros.

CUIDAR A QUIENES CUIDAN

Decíamos que la salud mental de los niños y jóvenes despertó en los últimos años un gran interés, y no es para menos: se ha convertido en un problema importante en Europa, con alarmantes estadísticas.⁶

Si la escuela debe ocuparse de promover el bienestar de los niños y adolescentes, ¿de qué manera debe hacerlo? Y cuando hablamos de salud mental, ¿de qué paradigmas teóricos hablamos: de la psicología del yo, del DSM-5, o nos apoyamos en otras teorías, como hacen en otros países? ¿Cuál es la función del educador, cómo se le ha de tratar y cuidar? ¿Qué formación tiene el profesor para ocuparse de esto? ¿De qué manera se aborda la salud de los niños en la escuela? ¿Cuál es la función de la familia?

Desde siempre, el bienestar del niño ha sido un factor clave para que pueda aprender. Esto supone, por un lado, contemplar aspectos sociales, como la vivienda, la alimentación, las dinámicas familiares y, por otro, su realidad psíquica. Sumemos a eso las dinámicas de la institución y de los grupos de clase.

Es con estos mimbres, y con su propia subjetividad, que el educador se las ha de arreglar para tener un buen encuentro con un niño y que este aprenda. En definitiva, esto plantea una posición ética acerca del lugar del educador en relación con el proceso de aprendizaje, es decir, del educador y lo que construye con cada niño.

Las psicologías del yo promueven una visión mercantilista y de falsa autorregulación, a través del mensaje del «tú sí que puedes» y la autorrealización. Pero dejan fuera la idea de comunidad, de colaboración, de apoyo, de interés común.

Sin embargo, no funcionamos en soledad. Necesitamos del Otro. Desde que nacemos, nos constituimos a partir de su mirada —la de la madre, en muchos casos—. Aprendemos a hablar, a ser, a partir del vínculo con el Otro.

Para poder abordar nuestras propias dificultades y también las de los demás es necesario conversar, dirigirse a otro: un educador, un compañero, un director, incluso un psicoanalista. Pero para ello es necesario el «hablar con», el «pensar con», es decir, que haya otro decidido a escuchar. Un buen interlocutor.

Pensamos que esta podría ser, precisamente, la función de un buen «psi» en los centros. Ante esto, nos preguntamos: ¿cuál sería la posición que conviene a un «psi» en relación con los profesores y los niños?

Lo primero es sustraernos a la idea médica del *furor curandis*, especialmente en un contexto, como ya hemos explicado, marcado por el sobrediagnóstico y la sobremedicalización. La intención de procurar un bien que no es necesariamente el bien del sujeto puede, a veces, bloquear una ayuda real a un profesor o a un alumno.

Por eso propongo la idea de acompañamiento y la escucha activa. No ir demasiado por delante, no quedarse demasiado detrás. ¿Qué significa ir demasiado por delante? Dar consejos prácticos que no se han solicitado explícitamente, intervenir para calmar nuestra propia ansiedad, suponer que sabemos lo que le pasa al otro, ofrecer soluciones, adelantarnos a sus preguntas. En definitiva, no escuchar.

Se trata, en cambio, de reforzar un vínculo, de que quien sufre sienta que encuentra un espacio en el que hablar, y que esa palabra además le sea útil; de encontrar alguien en quien apoyarse. Acompañar y ayudar al otro en la búsqueda de sus propias soluciones, que nunca son universales ni estandarizadas.

Es allí a lo que hay que apuntar, a construir el vínculo. Y eso supone trabajar codo a codo con el educador, y también con el niño. Acogerlos, escucharlos, apoyarlos, implicarlos. Y al mismo tiempo, pensarnos como comunidad, es decir, ser uno entre otros y con otros.

Como dice Zygmunt Bauman en el epílogo de su libro *Comunidad*: «Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, solo puede ser —y tiene que ser— una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que se ocupe de garantizar y se responsabilice de proteger la igualdad en el derecho a ser humanos y la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho».⁷ Y añadimos nosotros: que ayude a que cada sujeto pueda ser responsable de su propio destino, de su singularidad.