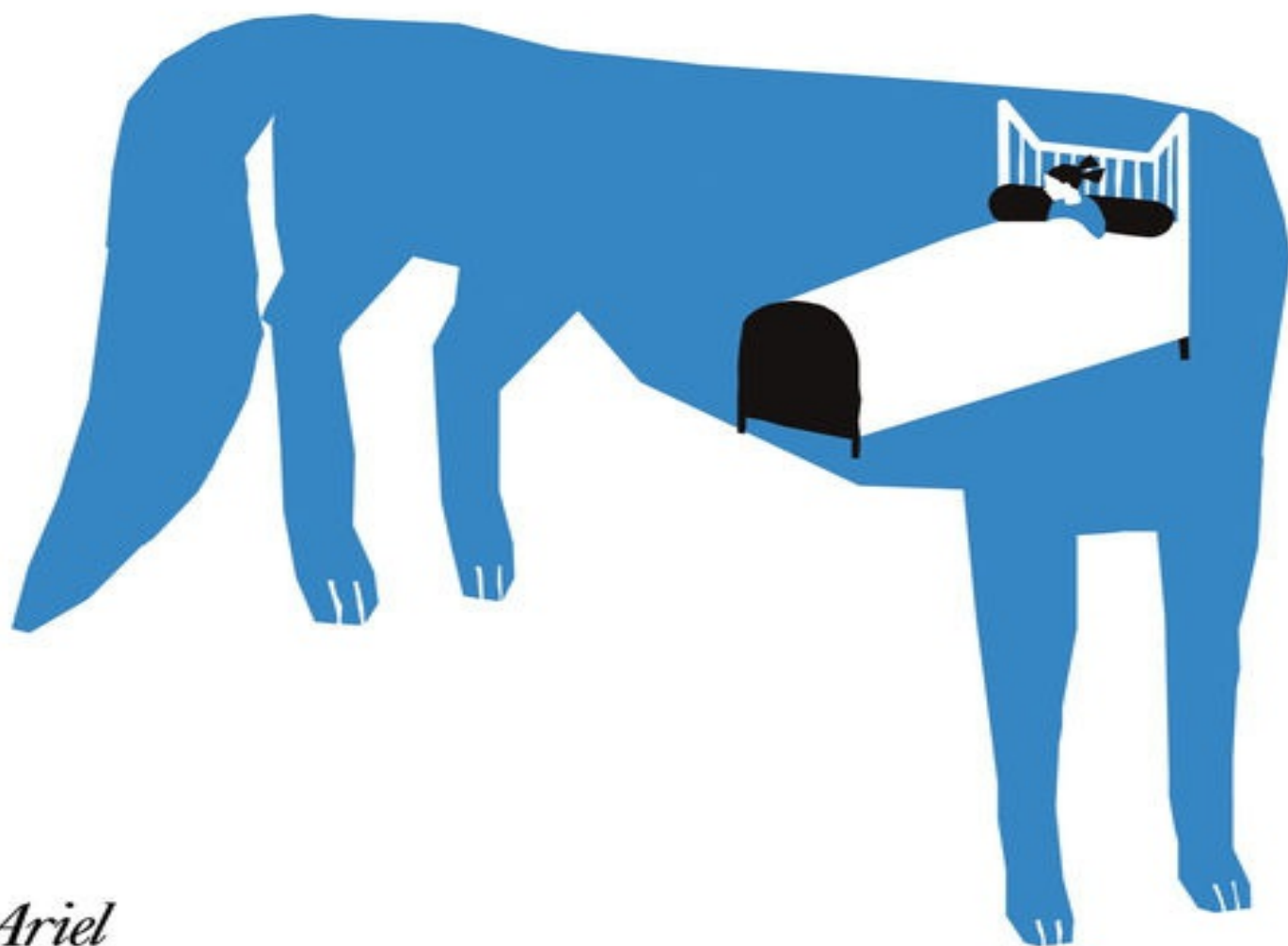


José Antonio Marina

Los miedos y el aprendizaje de la valentía

Biblioteca
up

Lo que padres
y docentes
deben saber



Ariel

Índice

Portada

Dedicatoria

Prólogo

1. Cartografía de los miedos
2. Completando la cartografía
3. El aprendizaje de los miedos
4. El miedo y el afrontamiento
5. La valentía
6. La caja de herramientas
7. Los miedos infantiles
8. Los miedos adolescentes

Epílogo

Créditos

Te damos las gracias por adquirir este EBOOK

Visita Planetadelibros.com y descubre una nueva forma de disfrutar de la lectura

¡Regístrate y accede a contenidos exclusivos!

Próximos lanzamientos
Clubs de lectura con autores
Concursos y promociones
Áreas temáticas
Presentaciones de libros
Noticias destacadas

PlanetadeLibros.com

**Comparte tu opinión en la ficha del libro
y en nuestras redes sociales:**



Explora Descubre Comparte

A mi madre, que sabía tanto de este tema

PRÓLOGO

No puedes ser sincero si no eres valiente.
No puedes amar si no eres valiente.
No puedes confiar si no eres valiente.
No puedes investigar la realidad si no eres valiente.
Por lo tanto, la valentía va primero y todo lo demás va después.

OSHO

No es la dificultad la que impide atreverse, pues de no atreverse viene toda la dificultad.

ARTHUR SCHOPENHAUER

UNO DE LOS REPROCHES QUE CON MÁS frecuencia nos hacemos es: ¿Por qué no me atreví? Todos hubiéramos querido ser más valientes, más decididos. Pero nos dio miedo. *Vivere risolutamente*, vivir resueltamente, era el lema del Renacimiento y todos lo llevamos en nuestro corazón con nostalgia. Sería maravilloso vivir sin enredarnos, sin empantanarnos, ágiles y audaces. Por eso nos gustaría que nuestros hijos y nuestros alumnos fueran valientes, que disfrutaran de una «inteligencia resuelta», que es aquella que sabe resolver problemas y marcha con determinación. Pero ¿es posible aprender algo tan difícil?

Se han escrito muchos libros sobre los miedos infantiles y adolescentes y sobre el modo de tratarlos. Este tiene un enfoque distinto. Como saben los lectores de esta colección, controlar el miedo es sólo parte de un objetivo

educativo y vital más importante al que hemos llamado «educación del talento». El talento es la inteligencia triunfante, es decir, la que elige metas adecuadas y es capaz de movilizar todos los recursos afectivos, cognitivos y ejecutivos disponibles para alcanzarlas. La tarea de la inteligencia es, pues, dirigir bien nuestro comportamiento, utilizando adecuadamente las emociones, que siempre influyen en nuestra acción. Entre ellas, el miedo. Poder elegir las metas es una exclusiva humana. Para hacerlo adecuadamente tenemos que llevar a cabo un difícil ejercicio de equilibrio. Debemos tener en cuenta el riesgo, pero no podemos dejarnos amedrentar por él. Necesitamos escuchar al miedo, que nos advierte del peligro, pero no elegir la meta desde el miedo, porque entonces viviríamos siempre en retirada. Kafka escribió la fábula de un animalillo del bosque que quería vivir seguro. Se metía en su madriguera y la tapaba con cuidado para que ningún depredador la descubriera. Pero para estar seguro, tenía que verla desde fuera y comprobar que el camuflaje era perfecto. Inevitablemente, al salir destruía su obra, y otra vez tenía que volver a empezar. Si el miedo no nos sirve como criterio, ¿desde dónde debemos elegir? Desde la valentía, porque ella tiene en cuenta el miedo, pero no deja que él decida. Nos encontramos, pues, ante una capacidad que representa lo más específicamente humano. La valentía es la virtud del despegue, la que nos saca de nuestras casillas animales, el combustible que nos permite ascender. Necesitamos a la vez vivir confortablemente y salir de la zona de confort para ampliar nuestras posibilidades. Ambas cosas son ingredientes de nuestra felicidad.

Nuestra posición ante el miedo está lejos de la simplicidad animal, que responde a él de forma programada, huyendo, agrediendo, inmovilizándose o haciendo gestos de sumisión. La inteligencia humana transfigura el miedo — igual que hace con otros fenómenos animales como la atención, la mirada, el movimiento, el sexo— porque lo sometemos a nuestros proyectos. Para estudiar ese proceso de transformación tenemos que cumplir varios objetivos. En *primer* lugar, comprender la función del miedo. Nos vemos entonces obligados a distinguir entre miedos bien adaptados a la situación, que no exageran ni minimizan las amenazas, y miedos que entorpecen nuestro comportamiento, bien por ser exagerados o por ser patológicos. Nuestro *segundo* objetivo será identificar los miedos amigos y los miedos enemigos.

Tener miedo a un león es razonable. Tener miedo a cruzarse con un gato negro, no. Puesto que estamos elaborando un proyecto educativo, debemos favorecer que nuestros niños no desarrollen miedos enemigos. Es el mayor favor que podemos hacerles, porque el miedo es uno de los grandes obstáculos para la felicidad. Impide disfrutar, impide amar, impide tomar decisiones. Como escribió Baltasar Gracián: «De nada vale que el entendimiento se adelante si el corazón se queda». Y el miedo paraliza el corazón.

El ideal sería que nuestros niños no desarrollaran esos miedos perjudiciales, pero eso no es siempre posible. Todos tememos algo de una manera excesiva, rumiamos las preocupaciones hasta la extenuación, nos sentimos angustiados en algunas situaciones. Todos podríamos decir lo mismo que Thomas Hobbes: «El día que nací yo, mi madre parió dos gemelos: yo y mi miedo». No hay especie más miedosa que la humana, porque a los peligros reales añadimos los peligros imaginados. Por ello, el *tercer* paso en nuestra pedagogía de los miedos es saber qué hacer con ellos una vez que se han aprendido. Como afrontarlos. Deberíamos ser capaces de actuar *a pesar del miedo* si las circunstancias lo exigen, pero esto entraña gran dificultad. La tarea pedagógica consiste en fomentar la fortaleza personal, la capacidad de resistir, de mantener el esfuerzo, lo que ahora se llama *resiliencia*. Y también la energía para emprender, para diseñar el futuro, para proyectar.

Este libro pretende colaborar con padres y docentes para que ayuden a sus alumnijos a ser valientes. Sin esta gran virtud, todas las demás se desarrollan en precario. Como dijo Cervantes: «Aquel quien pierde sus riquezas pierde mucho; aquel quien pierde a un amigo pierde más; pero el que pierde el valor lo pierde todo». Se trata, pues, de evitar esta pérdida. Conocer el miedo, evaluarlo, corregir sus excesos, aumentar la fortaleza personal, estas son las etapas que conducen al desarrollo de la valentía. Vamos a recorrerlas con la vista puesta en nuestros hijos y alumnos, pero dispuestos también a aplicarnos lo que queremos enseñarles. Una vez más comprobaremos que tener que enseñar es el mejor camino para aprender.

Siempre me interesaron estos temas. Comencé a estudiarlos en *El laberinto sentimental* y en *Diccionario de los sentimientos*, hablé de la utilización política del miedo en *La pasión del poder*, y acabé dedicándole un libro entero: *Anatomía del miedo*. Desde entonces, continúo recogiendo

material para un *Tratado de la valentía*. En esta ocasión he querido escribir un libro práctico, lo que tiene muchas limitaciones. Es como querer aprender a nadar leyendo en seco un método de natación. Voy a intentar paliar esta dificultad abriendo en este libro una academia virtual a la que pueden asistir. La llamaré *The Courage Factory* (TCF), porque todos los nombres que se me han ocurrido en castellano me sonaban muy mal. Con esta ocurrencia realizo, aunque sea a través de una ficción, uno de mis sueños: organizar una «fuerza de choque contra el miedo» y contratar a los mejores expertos en este dramático tema, vivos o muertos, para que impartan talleres sobre su especialidad aquí o en la página web de este libro. También pronto escribiré un cuaderno de entrenamiento para niños y otro para adolescentes. Pero conviene recordar que lo más importante es conseguir que los niños experimenten situaciones de aprendizaje en las que nosotros podamos ayudarles a enfrentarse con las dificultades. Si lo conseguimos, el viento de la victoria, aunque sea mínimo, impulsará sus velas para atreverse a nuevas navegaciones. Y las nuestras, también.

Queda declarada la guerra al miedo.

CAPÍTULO PRIMERO

CARTOGRAFÍA DE LOS MIEDOS

La salud es un estado muy precario que no presagia nada bueno.

JULES RENARD

La única vez que me he dejado dominar por el sexo, hubo una plaga de saltamontes en el sur y se hundió el Andrea Doria.

SEMPÉ

1. El papel de la emoción

No pretendo que ustedes se conviertan en psicólogos, sino que sigan el tradicional consejo del *Arte de la guerra*: «Es preciso conocer al enemigo». Para comprender el miedo, debemos entender el papel que juegan las emociones en nuestras vidas. Son un sistema organizado para dirigir nuestro comportamiento, no para hacernos felices. El miedo, el dolor o la tristeza nos indican los comportamientos que debemos emprender para evadirnos de una situación. La alegría, la serenidad o la calma, los que conviene mantener. Las emociones son buenas o malas, convenientes o inconvenientes, según faciliten o dificulten un comportamiento adecuado. Su evaluación no depende de que nos hagan reír o llorar. El haber creído que la educación emocional es la técnica para tener sólo emociones agradables o positivas es un sentimentalismo chapucero que no entiende el papel de las emociones. No sentimos emociones para instalarnos en ellas, sino para actuar de una u otra manera. La acción es su objetivo y, a través de la acción, ayudan al sujeto a realizar las metas elegidas. Es de la realización de las metas de donde proceden las grandes emociones positivas. Aristóteles fue muy sabio al decir que la felicidad no es un estado, sino una actividad. El placer de jugar sólo se manifiesta mientras se juega. Y la emoción de ganar un partido sólo es útil si anima a seguir entrenando para seguir triunfando. Por eso, la educación de las emociones consiste en fomentar aquellas que nos advierten con mayor fidelidad de la situación, y nos animan a la acción más conveniente.

Es importante no olvidar esta doble función de las emociones y los sentimientos. En primer lugar, nos *informan* de nuestra situación, del estado de nuestro organismo, de cómo se están comportando nuestros deseos y expectativas en su choque con la realidad. La *tristeza* nos advierte de que hemos perdido algo valioso, y la *desesperación*, de que su pérdida es irreparable. La *ira* es la experiencia de un obstáculo que impide nuestros deseos. Las emociones, pues, expresan nuestros intereses y prioridades. Pero, en segundo lugar, nos *incitan a actuar*, de una manera u otra. Son grandes motivadores. La tristeza impulsa a la pasividad, al llanto, a la soledad. La desesperación puede llevar al suicidio. La ira al desahogo violento, a la agresión. Cada persona elabora un estilo de respuesta, que puede ser adecuado o inadecuado. Consideremos, por ejemplo, el *duelo*, el sentimiento de pérdida por la muerte de un ser querido. Cuando hablamos de la «buena elaboración del duelo», nos referimos al trabajo íntimo para conseguir una respuesta conveniente de aceptación y superación. Hay personas que se enclaustran en su tristeza y no quieren ser consoladas ni salir de ella, y en ese caso decimos que su situación puede ser comprensible pero destructiva.

En el caso del miedo, estas dos funciones de la emoción se manifiestan con nitidez. Su misión informativa es advertirnos de la existencia de un peligro. Nuestra integridad física, nuestro bienestar, el bienestar de los que queremos, nuestra autoestima o nuestras propiedades están amenazados. Su función motivadora es ponernos a salvo. El temor es tan desagradable que resulta difícil soportarlo. Activa nuestros recursos. Movida por el terror, la gente puede hacer cosas inconcebibles, incluso desde el punto de vista físico. Inevitablemente nos impulsa a hacer algo para amortiguar el malestar. Huir, agredir, hacerse el muerto, someterse, emborracharse, rezar, negar el peligro, asumir rituales protectores, provocar una neurosis, somatizarlo como una úlcera de estómago. En un conocido chiste, un individuo ve a su amigo que va por la calle dando palmadas. «¿Por qué haces eso?», le pregunta. «Para espantar a los elefantes.» «Pero si aquí no hay elefantes.» «¿Porque funciona!» No se rían, porque todos, en algún momento de nuestras vidas, hemos hecho algo parecido. Hay muchos modos de enfrentarse al miedo, unos buenos y otros malos. El avestruz lo hace como puede. La persona que frente a un problema sólo se preocupa de eliminar su malestar, pero no de resolver el problema, posiblemente esté afrontándolo mal. Quien establece una relación de dependencia para no tener que enfrentarse, está en la misma situación. Hay,

pues, modos inteligentes y no inteligentes de resolver el principal problema que plantea el miedo, que es librarse de él. Y esto puede hacerse intentando eliminar el peligro o intentando eliminar la emoción.

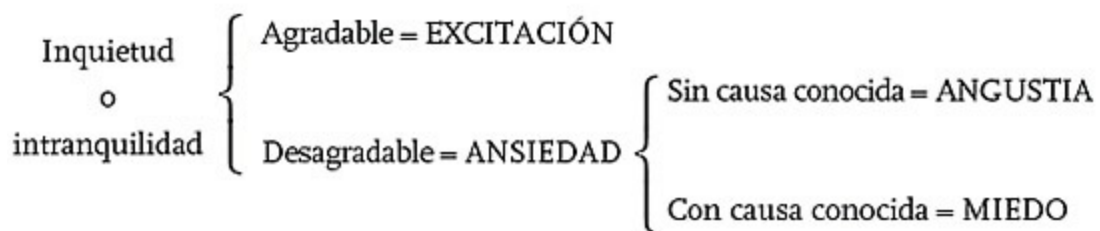
2. Precisando el lenguaje

TODOS LOS LECTORES AFICIONADOS A LA psicología se habrán percatado de que muchos de sus conceptos están mal definidos y con frecuencia se superponen o solapan. Eso ocurre con el miedo. Hablamos de ansiedad, angustia, miedo, estrés, pánico, fobia, vergüenza, timidez, conductas de evitación. ¿Significan lo mismo? Christophe André, un especialista en miedo, escribe: «La ansiedad es la espera más o menos consciente de un peligro». Sin embargo, esa es la definición clásica de «miedo». Enrique Echeburúa y Paz del Corral, dos especialistas españoles, identifican ansiedad y miedo. ¿Son, entonces, sinónimos?

En *Anatomía del miedo* propuse una ordenación de todos estos conceptos para hacerlos más claros, aprovechando la precisión con que el lenguaje analiza nuestros estados de ánimo, a distintos niveles. El nivel más general podría ser el de alerta (*arousal*), desencadenada por la percepción de alguna novedad. Los mecanismos de análisis perceptivo se activan para determinar la acción a seguir, se *alarman*. El ciervo que estaba bebiendo, yergue la cabeza y dirige las orejas hacia el nuevo estímulo. La alerta provoca un sentimiento de *inquietud* o *intranquilidad*. La calma ha desaparecido. Cuando era niño, la llegada de un telegrama provocaba un momento de angustia en mi familia, porque era un procedimiento que sólo se utilizaba para cosas urgentes y graves. Hay personas que están en permanente estado de alerta, hipervigilantes, como si estuvieran siempre recibiendo telegramas, lo que resulta agotador. La intranquilidad puede ser agradable o desagradable. La noche de Reyes provoca una gran excitación en los niños, y lo mismo sucede a los adultos con el comienzo de un viaje o de una aventura. Llamaremos *excitación* a la inquietud agradable, y *ansiedad* a la inquietud desagradable. Esta proximidad entre la excitación y la ansiedad hace que algunas personas sufran con ambas emociones. Les desasosiega cualquier cambio, aunque sea

agradable, como el comienzo de las vacaciones. Los niños pasan de la alegría al llanto bruscamente cuando la excitación los supera. Albert Ellis, un psicólogo muy influyente, en un libro que resume gran parte de su obra titulado *¿Cómo controlar la ansiedad antes de que le controle a usted?*, cuenta los miedos sociales que sufrió durante su infancia y adolescencia. Era inteligente y aplicado, pero le superaba cualquier situación en que tuviera que hacer algo ante los demás. «Una vez —cuenta—, cuando tenía once años, gané una medalla en la catequesis dominical y tuve que salir a recibirla y dar las gracias al director del colegio por concedérmela. Subí, me dieron la medalla, di las gracias, y cuando volví a mi silla, un amigo me preguntó: “¿Por qué lloras?”. Estaba tan tenso que mis ojos se habían humedecido hasta tal punto que parecía que estaba llorando.»

La ansiedad es un sentimiento muy amplio. Por eso, en los libros de psiquiatría se habla de un «trastorno de ansiedad generalizada». Pero nos interesa precisar un poco más. Podemos conocer o no la causa de esa ansiedad. Cuando la conocemos, hablaremos de *miedo*. Cuando desconocemos la causa, hablamos de *angustia*. Así pues, este es el mapa de la inquietud:



Ya estamos en condiciones de dar dos definiciones importantes para nuestro proyecto:

Miedo: Es la ansiedad ante una amenaza concreta. Un sujeto experimenta miedo cuando la presencia de un peligro le provoca un sentimiento desagradable, aversivo, inquieto, *estresante*, con activación del sistema nervioso autónomo, sensibilidad molesta en el sistema digestivo, respiratorio o cardiovascular, sentimiento de falta de control y puesta en práctica de alguno de los programas de afrontamiento: huida, lucha, inmovilidad, sumisión. La

gacela huye, el toro embiste, el escarabajo se hace el muerto y los lobos realizan gestos de sumisión ante el macho dominante. Los humanos mezclamos hábil o torpemente estas respuestas.

Angustia es una ansiedad sin desencadenante claro, acompañada de preocupaciones recurrentes (*worries*), con una anticipación vaga de amenazas globales, y con gran dificultad para poner en práctica programas de evitación. «Angustia» viene de «angosto», de estrechez, de ausencia de salida. Mientras que, en el miedo, el peligro desencadena la emoción, en el caso de la angustia parece que es la emoción la que descubre constantemente peligros. Ya tendremos ocasión de comprobar su capacidad imaginativa. Hace poco, una lectora a la que no conozco me escribía: «No pretendo ser dramática, pero la verdad es que me encuentro desesperada. Mi vida está dominada por el miedo, un miedo difuso que no sé cómo tratar. Domina mi trabajo, mis relaciones sociales, mi vida personal. He tratado de solucionar este problema con tratamientos psicológicos (terapias conductistas), hace dos semanas fui a un psiquiatra. Mostró muy poco interés en mí, diciéndome que me veía equilibrada, con un buen razonamiento, etc. No sé dónde encontrar solución a este MIEDO que maneja, conduce y determina mi vida». A este tipo de miedo, lo denominaremos *angustia*.

Hay una angustia absolutamente endógena. La que se da por ejemplo en algunos casos de epilepsia. Marks cuenta el caso de una paciente suya: «Una mujer había sufrido ataques de pánico breves durante dieciséis años, sin causa aparente. De repente se sentía “terriblemente asustada” y lo encontraba “todo horrible”. Este miedo era intenso y no natural y con él siempre tenía el pensamiento “Ahora sabré qué es lo que me asusta”, pero nunca sucedía». Estos pacientes dicen con frecuencia: «Me encuentro asustado como si algo malo fuera a ocurrir». Es un sentimiento que tienen muchas personas sanas. Los neurólogos han hecho un descubrimiento que me parece interesantísimo. Davidson, un investigador de nuestra Factoría, piensa que las personas proclives a la angustia tienen dificultad para discriminar el desencadenante de los miedos. No se fijan en el objeto aislado, sino que responden al contexto entero, y nada impide que ese contexto sea la realidad entera. Imaginemos que una persona tiene miedo a las ratas, pero responde no a la presencia del animal sino al contexto. Puede haber ratas en el campo, en la ciudad, en las

casas. Están ocultas, aparecen de repente. Habitan en la oscuridad. El mundo entero se ha vuelto amenazador. Algo así ocurre en la angustia. Por eso es la conciencia de la posibilidad de un peligro, más que la constatación de un peligro real. Lean el siguiente texto del gran poeta Rainer Maria Rilke:

Todos los miedos perdidos están otra vez aquí. El miedo de que un hilito de lana que sale del borde de la colcha sea duro, duro y agudo como una aguja de acero; el miedo de que ese botoncito de mi camisa de noche sea mayor que mi cabeza, grande y pesado; el miedo de que esta miguita de pan que ahora se cae de mi cama, sea de cristal y se rompa abajo, y el miedo opresor de que con eso se rompa todo, todo para siempre; el miedo de que la tira del borde de una carta desgarrada sea algo prohibido que nadie debería ver; algo indescriptiblemente precioso, para lo cual no hay lugar bastante seguro en el cuarto; el miedo de que si me duermo me trague el trozo de carbón que hay delante de la estufa; el miedo de que empiece a crecer cierto número en mi cabeza hasta que no tenga sitio en mí; el miedo de que me pueda traicionar y decir todo aquello de que tengo miedo, y el miedo de que no pueda decir nada, porque todo es inestable, y los otros miedos... Los miedos.

Antes, cuando definí el miedo, puse en cursiva la palabra *estrés*, como uno de los efectos causados por el miedo. Esta palabra es un ejemplo de lo que pasa en psicología cuando un concepto tiene éxito. Acaba convirtiéndose en un comodín, imprescindible porque sirve para todo. Dos conocidos investigadores en el campo de la motivación —Cofer y Appley— dijeron hace ya cuarenta años que el concepto de estrés «se había apropiado de un campo previamente compartido por varios conceptos, como ansiedad, conflictos, frustración, trastornos emocionales, etc.». Y añadían con cierta guasa: «Es como si cuando la palabra estrés se puso en boga, cada investigador que estaba trabajando en uno de esos temas cercanos, se apropiara del término estrés... y continuara con lo que estaba investigando». Sólo cambiaron el nombre.

En estricto sentido, estrés es la respuesta fisiológica ante una situación que desborda los *recursos* de un individuo. Me gustaría que retuvieran esa palabra, porque el modelo UP se basa en una *pedagogía de los recursos*. La educación debe aumentar los recursos cognitivos, emocionales y ejecutivos del niño. El estrés es la experiencia de una sobrecarga mental. La capacidad

de actuar de quien lo sufre se bloquea o desorganiza. Se han demostrado los demoleedores efectos que el estrés continuado causa en el organismo. A veces, más que la gravedad de los estímulos estresantes puede influir la cantidad. Una madre me contaba la razón de su estrés, de su sobrecarga: «Me levanto a las siete, preparo los desayunos de mis hijos, los llevo al colegio, pero como no puedo esperar a que abran si quiero llegar a mi trabajo, los dejo en la puerta, con lo que ya me voy preocupada. Aprovecho los semáforos para arreglarme un poco la cara. En el descanso del mediodía, salgo corriendo para hacer la compra. Tengo que asegurarme de que alguien —mi madre, una vecina, la madre de alguno de los compañeros de mis hijos— va a recoger a los niños para llevarlos a casa. Cuando vuelvo del trabajo, el pequeño me dice que ha perdido un zapato. Me descompongo ante una cosa tan tonta. Voy corriendo al colegio para ver si alguien lo ha encontrado. Está cerrado. Me paso por una zapatería. Cuando regreso, mi hija quiere leerme una redacción que ha hecho. Tengo la cena sin preparar. Le digo que me la lea mientras cocino. Se echa a llorar porque no le hago caso. Le mando bañar a su hermano pequeño. Al cabo de unos minutos oigo gritos, llantos, chapoteos, y voy corriendo al cuarto de baño. El espectáculo es horrible, pero se me quemán las patatas y tengo que volver. Llaman al teléfono y mi madre me dice que mañana no podrá recoger a los niños porque tiene que ir con mi padre al médico. Empiezo la ronda de peticiones a mis amigas». Ninguno de esos acontecimientos es terrible, ni siquiera desagradable. Lo malo es su acumulación. Esa madre está estresada y, sin duda, su organismo lo está acusando. Como el peligro y el miedo son estresores frecuentísimos, muchos autores consideran el estrés como la respuesta ante el miedo. Y una parte importante de los métodos contra el estrés sirven contra el miedo.

3. Miedos normales y patológicos

LOS MIEDOS PUEDEN SER NORMALES, exagerados y patológicos. Depende del papel que jueguen en la vida de una persona. Los antiguos griegos distinguían entre *deos*, el miedo bien calibrado, y *phobos*, el terror irracional e incontrolable. Podemos considerar miedos normales los que son adecuados a

la gravedad del estímulo y no anulan la capacidad de control y respuesta. Son los que denomino «miedos amigos». A nadie le gusta atravesar una calle oscura donde haya gente de aspecto patibulario. Miedos exagerados serían los que no alteran el control, como sucede en los patológicos, pero producen un malestar importante. La preocupación excesiva por no defraudar a los demás, por ejemplo, puede hacer la vida desdichada. Es difícil encontrar criterios fiables para distinguir entre emociones normales y patológicas. ¿Cómo consideraríamos el miedo a volar? En cierto sentido es normal, porque no estamos preparados para surcar los aires, pero en otro sentido no lo es, porque estadísticamente sólo resulta insoportable para un pequeño número de personas.

Un miedo patológico se corresponde con una alarma desmesurada, tanto en su activación como en su regulación. Se dispara con demasiada frecuencia y con umbrales de peligrosidad muy bajos o nulos. Las personas que tienen fobia a las palomas, no pueden soportarlas aunque estén en una jaula. Además, la aparición del miedo es demasiado fuerte, sin flexibilidad, de todo o nada. No está modulado y se convierte con facilidad en pánico. La emoción se hace con el control de la conducta. No es el único caso en que un sistema defensivo del organismo se convierte en tóxico. Christophe André pone como ejemplo el reflejo de la tos. Nos protege, porque impide la entrada de cuerpos extraños en los alvéolos pulmonares, pero una crisis de asma desencadenada por unos miligramos de polen representa una reacción de alarma inútil y nociva: «No hay peligro en ese polen. El problema no viene del entorno sino de un sistema de defensa desarreglado. Y la dificultad de respirar, la tos seca agotadora del asmático en crisis, son más tóxicas que útiles». Lo mismo sucede con el miedo. Con frecuencia, ese sistema de protección se descompone y nos perjudica. Los temores amigos nos traicionan y se convierten en enemigos.

Suele llamarse «miedos» a los casos que se consideran normales, y «fobias» cuando se convierten en patológicos. Que un niño sienta miedo a los extraños a los dos años es normal. Que lo sienta intensamente a los treinta puede considerarse una fobia social. Los miedos patológicos deben ser tratados por especialistas en psiquiatría o en psicología clínica, por eso no voy a tratar apenas de ellos. Pero la patología mental me ha interesado siempre porque nos permite observar con un aumento desmesurado muchas

conductas normales, y por ello nos permite comprenderlas mejor. Hay que advertir que una persona que sufre un miedo patológico no es un demente, ni un loco, ni un deficiente mental. Ese miedo es un «nódulo» patológico en un organismo mental sano. Lo importante es que no desarrolle metástasis y acabe apoderándose del sujeto entero. La psiquiatría suele estudiar seis tipos de miedo:

- Trastornos de pánico.
- Fobias específicas (animales, sangre, agorafobia, etc.).
- Fobias sociales (miedo a relacionarse, a ser evaluado, a hablar en público, etc.).
- Estrés postraumático (después de un asalto, una violación, etc.).
- Trastornos obsesivos compulsivos (rituales de limpieza, de comprobación, etc.).
- Angustia (trastorno de ansiedad generalizada).

Muchos de estos miedos los sentimos todos. Lo que los convierte en patológicos es su intensidad. ¿Sufren los niños miedos patológicos? Por desgracia, sí. En la actualidad, hay una gran preocupación porque los datos dicen que el número de patologías mentales de niños y adolescentes va en aumento. La Organización Mundial de la Salud señala que puede haber entre un 10 y un 20 por ciento de niños y adolescentes con problemas que necesitan atención psiquiátrica, y que frecuentemente no son diagnosticados y no reciben el cuidado necesario. Todos los niños y adolescentes —como todos los adultos— sienten miedo. Se ha calculado que más del 40 por ciento siente miedos intensos (Echeburúa, Sandin). Según los estudios más fiables, puede haber entre un 10 y un 12 por ciento de niños y adolescentes con problemas de miedos patológicos. Los estudios epidemiológicos dicen que los trastornos de ansiedad se encuentran entre los más diagnosticados a los escolares. Provocan conductas de evitación o huida, y esta reacción, al hacer disminuir el miedo, acaba consolidándose como respuesta habitual. Es el mismo mecanismo que mantiene los comportamientos supersticiosos. Si colgarse del cuello una pata de conejo tranquiliza a una persona, perder la pata de conejo le producirá un patatús. Canon, un gran fisiólogo, estudió el cadáver de un africano que había

muerto repentinamente al saber que muchos años antes había infringido un tabú. Murió, literalmente, de miedo por una violenta contracción arterial. La huida es un tipo de calmante que también produce adicción. La patología aparece cuando las reacciones son irracionales y destructivas. Alvin House, un especialista en trastornos infantiles, cuenta: «Al principio de mi carrera evalué a un adolescente que padecía fobia a las serpientes y que, cuando su compañero de habitación le lanzó una serpiente de goma, respondió tirándose por la ventana de su habitación, que estaba en un segundo piso. Corrió el riesgo de sufrir lesiones físicas graves debido a un temor que sabía que no era razonable». Si la ansiedad es duradera, provoca gran malestar y altera de manera importante el comportamiento, es hora de consultar a un especialista.

Muchas de las fobias tienden a aparecer en la infancia y la adolescencia y hay una aceptación creciente de que los trastornos obsesivos compulsivos son más habituales en los niños y adolescentes de lo que se creía. Los más comunes tienen que ver con el miedo a contaminarse, y la conducta compulsiva es el lavado repetitivo. Un lector me comunicó la angustia que le produjeron en su adolescencia las poluciones nocturnas. Pasó una temporada de escrúpulos morales que le condujeron a extraños rituales de purificación que acabaron interfiriendo en sus relaciones sexuales.

El trastorno de ansiedad por separación es una de las manifestaciones clínicas de ansiedad más frecuentes en los niños. Es el único trastorno mental centrado en la ansiedad que sigue incluyéndose en el capítulo «Trastornos de inicio en la infancia, la niñez y la adolescencia» del DMS-IV, la biblia de los psiquiatras de todo el mundo. La mayor parte de los expertos incluye aquí la fobia escolar. En el capítulo dedicado a la adolescencia hablaré de dos miedos que en ese momento pueden dispararse: la anorexia y la fobia social.

Terminaré el mapa de los miedos en el próximo capítulo.

THE COURAGE FACTORY

Uno de los primeros expertos que he contratado para poner en marcha mi Factoría ha sido el francés Christophe André, que dirige una unidad especializada en ansiedades y fobias en el Hospital Sainte-Anne, en París. Me

gustaría nombrarle adjunto a la dirección, porque él me sugirió la idea de la Factoría.

JAM. ¿Cómo podemos educar el miedo?

CA. El cerebro emocional sólo cambia mediante la acción. Reflexionar sobre el miedo, intentar dominarlo por introspección, no sirve. Si alguien quiere buscar motivos para sus conflictos psicológicos, los va a encontrar a montones. Lo que no quiere decir que sean verdaderos. Los miedos hay que domesticarlos, como a un animal. Con suavidad y tenacidad.

JAM. No parece partidario del psicoanálisis.

CA. No como tratamiento de las fobias. Uno de los grandes psicoanalistas infantiles, Sergio Lebovici, recordaba el caso de una fobia escolar que se mantenía después de quince años a pesar de un largo tratamiento hecho en buenas condiciones. Los resultados no parecen interesarles mucho. En una obra destinada al gran público sobre la visión psicoanalítica de las fobias, sólo tres páginas de 128 están dedicadas al tratamiento.

JAM. Recuerdo el libro de Pierre Rey, *Une saison chez Lacan*, en el que cuenta sus diez años de tratamiento. «Nunca se hablaba de curación», comenta con extrañeza. Como me encantan los chistes de psiquiatras, le contaré uno de Woody Allen, que en *Annie Hall* dice: «Yo también me estoy psicoanalizando, naturalmente, pero sólo llevo quince años. Voy a darle un año más a mi psicoanalista y, si no funciona, me voy a Lourdes». Pasemos a otro tema. ¿De dónde vienen los miedos?

CA. Tienen un origen epigenético. Una propensión es activada por la experiencia. Ocurre algo parecido en la diabetes. Una persona con la misma vulnerabilidad genética puede no desarrollarla si vive con los esquimales —haciendo vida activa, alimentándose de

pescado— y desarrollarla si vive en Estados Unidos, con seis horas de televisión, dulces y comida basura hipercalórica. Un niño vulnerable al miedo puede también tener trayectorias biográficas diferentes.

JAM. El origen de The Courage Factory está en una afirmación tuya: «Sería conveniente organizar una escuela de fobias. ¿A qué te referías?

CA. He trabajado muchas veces con especialistas en hipertensión, diabetes o asma. Todos intentan educar a sus pacientes para convivir con su enfermedad. Con los neumólogos descubrí que había «escuelas del asma», donde se enseñaba a los pacientes y a sus familiares los mecanismos del asma. Sus resultados son espectaculares. Los pacientes gestionan mejor su enfermedad. Pensé que una «escuela del miedo» proporcionaría a mis pacientes los mismos servicios que las escuelas de asma o de diabetes: desdramatizar, desestigmatizar, informar. En mi consulta dedico mucho tiempo a explicar a mis pacientes los mecanismos de sus miedos excesivos. Les permito salir del círculo vicioso de la culpabilidad y de las preguntas inútiles (¿soy responsable de lo que me sucede?) para conducirlos hacia la acción (¿qué puedo hacer para resolver el problema?). Le contaré el caso de un paciente, Bernabé, un empresario víctima de *ereutofobia*, del miedo a ruborizarse, una manifestación de fobia social. Se había sometido durante diez años a un tratamiento psicoanalítico que no le sirvió de nada, había tenido un par de desplomes depresivos y se estaba dando a la bebida. Se había perdido en un laberinto de culpabilidades y de referencias a su infancia. Le invité a una de las sesiones de grupo, donde otras dos personas sufrían los mismos problemas. Como suele hacerse, les pedí que se presentaran y contaran en público sus problemas. Dejé a Bernabé el último. Le observaba mientras los demás contaban su historia. Estaba pálido. Al llegar su turno, dijo con voz emocionada: «Hasta este momento,

yo pensaba que esto sólo me pasaba a mí, creí que era por mis antecedentes familiares, pero ahora comprendo que ese no era el camino». Ver su propio caso encarnado en otros cambió su perspectiva. Lo importante es actuar, no analizar. En los miedos no es de gran utilidad intentar llegar al fondo, a sus causas, porque con frecuencia uno puede quedarse sepultado en esas profundidades.

JAM. En tu libro sobre la «autoestima» también dices que el mero análisis no sirve, sino que sólo la acción nos cambia. Supongo que por «acción» entiendes cualquier actividad mental o física realizada por un sujeto. Una de ellas sería, por ejemplo, y cito palabras tuyas, «convencer a nuestro cerebro emocional» de que no hay razón para temer. Me parece interesante que consideres que no es una persona la que siente miedo, sino su cerebro.

CA. En efecto, los miedos se desencadenan automáticamente. Ya sabes que la amígdala es la sede neuronal de los mecanismos del miedo. Mediante resonancia magnética funcional descubrimos cosas muy interesantes. En una situación que preocupa a todo el mundo — hablar en público— hemos comprobado que, cuando los sujetos tienen un miedo normal, su amígdala recibe más sangre, es decir, consume más oxígeno, está más activa, pero también recibe más sangre la corteza cerebral, encargada del pensamiento y el lenguaje. En las personas con un miedo excesivo, la amígdala recibe mayor irrigación, pero no así la corteza cerebral.

JAM. Es como si la amígdala secuestrase a la corteza cerebral.

CA. En efecto, por eso las víctimas dicen: «Me quedé en blanco», «Era incapaz de pensar en nada». No es una metáfora. Es literalmente verdad.

JAM. ¿Podemos cambiar el cerebro?

CA. Ahora sabemos que sí. Por ejemplo, las psicoterapias bien llevadas lo hacen.

JAM. ¿Debemos preocuparnos por los miedos infantiles?

CA. La mayor parte de los miedos infantiles van a desaparecer. Algunos permanecerán como miedos excesivos, y otros evolucionarán como trastornos fóbicos. Pero alrededor de un 23 por ciento de los miedos infantiles pueden enmascarar algún problema de ansiedad que conviene tratar cuanto antes.

CAPÍTULO SEGUNDO

COMPLETANDO LA CARTOGRAFÍA

La inacción cultiva el miedo. La acción cultiva la confianza y el valor. Si usted quiere vencer al miedo, no se quede sentado en su casa pensando en él. Salga y ocúpese.

DALE CARNEGIE

1. Miedos innatos y miedos adquiridos

CONTINUEMOS LA EXPLORACIÓN DE LA SELVA EMOCIONAL. Hay miedos innatos y miedos adquiridos. Entiendo por miedos innatos los provocados por desencadenantes no aprendidos. En este momento, lo que más temen mis alumnos es perder el móvil. Está claro que no se trata de un miedo innato.

Los pájaros que se alimentan de serpientes presentan, sin embargo, un miedo innato a las serpientes venenosas. Hace más de cien años, Spalding describió el miedo instintivo de los polluelos al ver un halcón o al oír su chillido. Lorenz asustaba a los patitos recién salidos del cascarón moviendo por encima de ellos una silueta que recordaba vagamente a un halcón. Monos rhesus criados en cautividad evitan las fotografías de monos furiosos. Muchos animales huyen del olor de sus enemigos. Algunas serpientes de cascabel retroceden como si fueran a atacarlas cuando se las coloca en el primitivo hábitat de su predador, la serpiente real. El olor de los congéneres lesionados o aterrorizados provoca la huida. Los sapos recién nacidos huyen rápidamente ante cualquier congénere herido y evitan esta área durante mucho tiempo.

También los hombres reaccionamos a estímulos no aprendidos. Por ejemplo, el susto es provocado por estímulos repentinos e intensos: ruidos fuertes, fognazos, estímulos táctiles inesperados. La pérdida de orientación, el sentirse perdido puede considerarse una fuente innata de malestar. Hebb encontró que la oscuridad produce miedo a los chimpancés y también a los niños. Los bebés sienten miedo a las alturas en cuanto comienzan a gatear. El

miedo a la separación es altamente protector. Hay, pues, miedos innatos. Venimos al mundo cargados de preferencias y desdenes, de cautelas y aficiones. Hace muchos años, Darwin supuso que había una predisposición evolutiva a ciertos miedos. Parece haberse confirmado que los sistemas perceptivos de cada especie están sintonizados para ser sensibles a ciertos estímulos. Ciertos miedos se nos hacen huéspedes inevitablemente. Existe una predisposición biológica a aprender ciertas cosas, en contra de lo que creían los conductistas, que pensaban que cualquier cosa se podía aprender si se establecía un adecuado sistema de refuerzos. Los monos rhesus criados en cautividad no sentían miedo a las serpientes. Pero les bastaba ver a un mono adulto demostrándoles miedo para que ellos lo sintieran también. Es un aprendizaje tan veloz que sólo puede explicarse admitiendo una sensibilidad especial a esas experiencias. El aprendizaje del lenguaje por el niño es otro ejemplo admirable y contundente de esta preparación para el aprendizaje. En cuanto están en un entorno lingüístico, aprenden a hablar. Los neurólogos nos dicen que podemos nacer con un «módulo del miedo», que funciona con cierta independencia y que está fuera de nuestro control cognitivo, es decir, no responde a razones. Öhman sostuvo que el hombre moderno ha recibido en herencia la propensión a sentir miedo en situaciones que amenazaron la supervivencia de nuestros antepasados, por lo que vivimos atenazados por miedos antiguos. Pensaba, pues, que muchos miedos son restos arqueológicos.

2. La evolución normal de los miedos normales

NO TODOS LOS MIEDOS TÍPICOS DE UNA ESPECIE aparecen al mismo tiempo, sino que surgen, desaparecen, cambian a medida que el individuo crece y se desarrolla. Hay un proceso predecible en la aparición y extinción de los miedos normales. Emergen, se estabilizan y declinan. Ya veremos que los miedos infantiles a la separación y a los adultos extraños son comunes entre los ocho y los veintidós meses; el miedo a los niños desconocidos de su misma edad aparece algo más tarde, y el miedo a los animales y a la oscuridad, más tarde aún. Al parecer, sucede lo mismo en todas las culturas. El miedo a los extraños se ha estudiado en Estados Unidos, Guatemala,

Zambia, entre los bosquimanos, los indios hopi, los ganda, con resultados semejantes. Como he dicho, aparece alrededor de los ocho meses, o un poco antes, siendo el primer signo el cese de la sonrisa ante personas desconocidas. Disminuye al finalizar el segundo año, probablemente porque los niños aprenden a manejar las conductas de los extraños, que dejan progresivamente de serlo. Pueden persistir, sin embargo, y convertirse en una timidez estable. También la ansiedad de la separación es similar en todo el mundo, e incluso se da en los niños ciegos.

Esta estable secuencia ontogenética parece depender de la maduración como proceso sometido a control genético, en interacción con el ambiente. En el transcurso de la evolución humana ha habido dos grandes necesidades — librarse de los depredadores y de la enfermedad, y convivir con otros hombres — que han dado lugar a dos tipos de miedos: los que responden a los peligros del ambiente y los que responden a la desconexión social. Las fobias a animales pertenecerían al primer grupo. También el asco, que sirve para proteger la salud y que está relacionado con el miedo, porque ambos inducen respuestas aversivas. Las fobias sociales pertenecen al segundo. Es natural que seamos muy susceptibles a las emociones e intenciones ajenas. Las expresiones faciales de los demás son poderosos estímulos que evocan sentimientos similares o correspondientes en nosotros mismos. Ser mirado es especialmente atemorizador en los fóbicos sociales, y las expresiones de enfado o de temor son estímulos aversivos muy poderosos. Estos miedos suelen desaparecer con la edad. Si no lo hacen y se cronifican, pueden plantear molestias y, en casos extremos, convertirse en patológicos. La educación de los miedos evolutivos debe tender a que el niño los supere adecuadamente.

Hasta aquí, los miedos innatos. Son tenaces y universales, pero no podemos olvidar que gran parte de nuestros miedos son adquiridos.

3. ¿Por qué hay niños más miedosos que otros?

EN ANIMALES SE HA PODIDO COMPROBAR que el miedo se hereda. En todas las poblaciones de mamíferos parece existir un porcentaje de individuos más miedosos que otros. Hall y Broadhurst utilizaron el método de cruzamiento selectivo para conseguir un linaje de ratas miedosas y un linaje de ratas no miedosas. Las llamaron «Maudsley reactiva» (Hall) o «emotiva» (Broadhurst), y «Maudsley no reactiva» o «no emotiva». Las cepas miedosas son a la vez más sensibles a los miedos innatos de la especie y más receptivas a los miedos condicionados. Por ejemplo, aprenden más rápidamente a temer una situación que haya sido asociada varias veces a un shock eléctrico o a un ruido violento. Además, tardan más tiempo en desensibilizarse de sus miedos aprendidos.

En los humanos parece que hay también niños más vulnerables al miedo, es decir, que nacen con un «temperamento» más miedoso, especialmente sensibilizados para captar señales de peligro o para interpretar como amenazantes estímulos neutros. Podría, pues, aplicárseles la palabra que Virginia Woolf se aplicó a sí misma: *skinless*, sin piel, en carne viva. Virginia sufrió desde niña un angustioso sentimiento de vulnerabilidad. Era constitucionalmente delicada, nerviosa y fácilmente excitable, y su miedo a la gente era tal que se ruborizaba si alguien se dirigía a ella. Sólo en casa se encontraba segura. Durante la última parte de su infancia, experimentaba lo que llamaba *breakdown en miniatura*. Le invadió el sentimiento de que carecía de «protección exterior», que era incapaz de «formar parte de la vida real».

Podría dejar aquí la explicación, pero me parece tan fascinante lo que nos dice la neurociencia que no me resisto a compartirlo con ustedes. Davidson nos hablará después de niños que tienen una «afectividad negativa», o una fuerte «inhibición conductual», es decir, nacen tímidos y asustadizos. En los primeros meses de vida, muchos niños muestran una alta inhibición, un modo de vivir en retirada que se manifiesta como alta reactividad, en forma de llantos, irritabilidad, altos niveles de activación motora y emocionalidad. Kagan cree que este temperamento huidizo está relacionado con un bajo umbral del sistema límbico de alerta, del que hablaremos mucho, particularmente de la amígdala y el hipocampo. Son más vulnerables a la acción de estresores. Todo el mundo puede ser «agredido» por su entorno,

pero es una cuestión de dosis, y algunos lo serán con mayor facilidad que otros. Su umbral de vulnerabilidad será más bajo. Cualquier cosa lo atravesará. Los sujetos hipersensibles van a percibir las estimulaciones excesivas de su entorno como agresiones dolorosas. Esa vulnerabilidad se aplica también a la sensación de miedo. Si esos sujetos se perciben como temerosos y miedosos no es por falta de valor, sino por un exceso de tumulto emocional frente al peligro. Esta diferencia se corresponde con la distinción que hizo Eysenck entre dos dimensiones principales del temperamento —la introversión y la extroversión— que reflejan el nivel de activación cortical. Los introvertidos la tienen muy alta, por lo que evitan verse sometidos a grandes estímulos, ya que inmediatamente se sienten superados por la ansiedad. Prefieren ambientes tranquilos, modos de vida rutinarios, poco trato social. En cambio, los extravertidos tienen un nivel de activación muy bajo y necesitan estar elevándolo continuamente. Son los «buscadores de emociones», los que necesitan entornos bulliciosos o conductas arriesgadas. Nutren la nómina de los atrevidos, un tipo embrionario de valiente, como después explicaré. Gray propuso un modelo ligeramente distinto, en el que las dos dimensiones importantes eran «ansiedad» e «impulsividad». La ansiedad tiene que ver con el sistema de inhibición conductual, con lo que vuelve a aparecer el término usado por Kagan. Impulsa a huir, a alejarse, a evitar. En el extremo contrario está el sistema de aproximación conductual, que anima al acercamiento, a la acción. Para los educadores, este es un tema importante. Hay niños, y adultos, que prefieren la evitación de la molestia al disfrute del premio. Son personas continuamente en retirada, buscando lugares de protección. Nada les «vale la pena» porque cualquier acción les supone una pena demasiado grande.

Estamos cercando conceptualmente a un fenómeno complicado: la propensión al miedo. ¿Cree haberla padecido? ¿Cree que la tienen sus hijos? Parece confirmarse la existencia de una predisposición genética hacia la afectividad negativa, o hacia una mayor sensibilidad a los estímulos negativos y a la ansiedad. ¿Quiere eso decir que nuestro destino emocional está en manos de nuestra herencia genética? Conviene desmitificar la acción de los genes. No olvidemos que no determinan comportamientos complejos. No hay un gen de la inteligencia, ni de la envidia, ni de la propensión a cenar fuera de

casa, aunque esto último lo defendiera la genetista Sokolowski. Un gen determina la producción de una proteína. Eso es todo. Les daré algunos datos técnicos para que conozcan la ligereza con que muchas veces se habla de genética. Se supone que la influencia sobre la vulnerabilidad a la ansiedad y al miedo tiene que ver con la producción, transporte y metabolización de la serotonina, un importante neurotransmisor. En 1996 se descubrió un gen implicado en la génesis de la angustia —de nombre SLC6A4 y situado en el cromosoma 17q12—, que sería más corto en los sujetos vulnerables a la angustia, al pesimismo y a los pensamientos negativos. Se ha llegado a hablar del «cerebro tímido» en los niños que presentan una timidez patológica.

Los investigadores más solventes admiten salomónicamente que la afectividad negativa depende en un 50 por ciento de la herencia y en otro 50 por ciento del aprendizaje, en especial del modo en que el niño aprende a regular sus emociones, asunto del que hablaré en el capítulo cuarto. Una de las principales tareas de los padres durante la primera infancia es ayudar a que el niño pueda soportar tensiones cada vez más intensas, que sepa regular sus propias emociones. John Gottman ha señalado que el cuidado de los padres puede cambiar el «tono vagal» de los niños, que condiciona su respuesta a los estresores.

Todos estos estudios nos dicen que los humanos somos híbridos de biología y educación.

4. La patología de la ausencia de miedo

El sistema de orientación en que consiste el miedo puede estropearse por exceso de sensibilidad o por defecto. Robert Hare, psicólogo de la Universidad de la Columbia Británica, ha estudiado las personalidades psicopáticas. Considera que tienen una insensibilidad emocional ligada a ciertas irregularidades funcionales de la amígdala y de los circuitos neurológicos relacionados con ella. Por ejemplo, los psicópatas que reciben una descarga eléctrica no muestran los síntomas de miedo que son normales en las personas cuando sufren dolor. Es precisamente el hecho de que la

expectativa del dolor no suscite en ellos ninguna reacción de ansiedad lo que, en opinión de Hare, explica que los psicópatas no se preocupen por las posibles consecuencias de sus actos.

Los esquemas para detectar el peligro también van perfeccionándose con la experiencia. Es bien sabido que los adolescentes no tienen una clara conciencia del riesgo, lo que les impulsa a veces a comportamientos peligrosos. Al final, el viejo Aristóteles sigue teniendo razón. Lo importante es saber de qué hay que tener miedo y qué hay que hacer en consecuencia.

THE COURAGE FACTORY

Ha llegado el momento de entrar en la Factoría. Si no tienen ganas de visitarla, pueden pasar al capítulo siguiente. Como les dije, aquí he reunido a los expertos a los que me gustaría tener a mi lado en este zafarrancho general contra el miedo. Al entrar aquí, entran en mi sueño, y eso tal vez no les resulte interesante. Esta ficción, acaso un poco infantil, me permite presentarles la bibliografía *doucement*, sin que se den cuenta, como si les invitara a un *party* para darles una clase de química.

En el primer piso de mi Factoría están los investigadores de base, es decir, los que estudian las emociones en general, su relación con la conducta y su estructura neuronal. La lengua inglesa hace una distinción de la que carece el castellano. Diferencia entre *emotion* y *feeling*. La *emotion* es el alboroto fisiológico con que un sujeto responde a una experiencia que le afecta. Puede no ser consciente. Cuando lo es, se convierte en *feeling*, en sentimiento. Los investigadores que trabajan en este primer piso se centran en los mecanismos biológicos del miedo. Según vayamos ascendiendo por el edificio, la experiencia se irá complicando. He enrolado a cuatro personalidades de la neurología afectiva:

Edmund T. Rolls trabaja en el Instituto de Neurociencia computacional de la Universidad de Oxford, y es uno de los cien neurocientíficos más citados, según el índice ISI. Le sigo la pista desde hace tiempo porque su teoría de la emoción es sencilla y convincente. Toda la riqueza de sentimientos, emociones, anhelos y románticos estremecimientos se funda en una estructura

básica de nuestro cerebro: un sistema de recompensas y castigos, necesario para orientar nuestro comportamiento. No olvidemos que cuando un niño nace se ve arrojado a un mundo que desconoce. Los premios y castigos son su GPS. El placer es un premio y el dolor, una advertencia, una sanción o un aviso. Los deseos son la experiencia de una necesidad o la anticipación de un premio y en ambos casos nos movilizan para satisfacer una carencia o una expectativa. La sed es tan desagradable que me incita a buscar agua, y beber es placentero porque elimina ese malestar. A partir de este esquema básico se va construyendo la barroca arquitectura de nuestros sentimientos. Con ese elemental mecanismo, la cultura ha ido enlazando desencadenantes muy sofisticados, como los amorosos, los estéticos o los religiosos. La anticipación del premio desencadena una conducta de acercamiento, y la anticipación del castigo, una conducta de evitación.

ROLLS. Buscamos el premio, que actúa como reforzador. Lo fantástico es que los reforzadores primarios —el alimento, la bebida, el sexo, la compañía, etc.— prestan su energía a reforzadores secundarios, que se asocian a ellos. Es sorprendente que un sistema tan elemental produzca efectos tan formidables. Lo que llamamos «motivación» depende de él. Nos marca las metas, y las emociones nos indican si las estamos consiguiendo o no.

El segundo investigador es Joseph LeDoux, que ha hecho avanzar notablemente la neurología del miedo. Se interesó por dos problemas. Primero: ¿Cómo se detecta y evalúa el peligro? Segundo: ¿Cómo se activan los sistemas de respuesta? Hay dos sistemas de detección del peligro. Uno de urgencia, tosco, que prefiere equivocarse por exceso de cautela que por exceso de confianza. «El miedo guarda la viña», dice el refrán. Somete al estímulo a una rápida evaluación, que es realizada fundamentalmente por la amígdala, una pequeña estructura en forma de almendra, alojada en el lóbulo límbico, que está apareciendo repetidamente en nuestro relato. El otro sistema de evaluación es lento y preciso, y tiene lugar en zonas de la corteza cerebral, la más sofisticada.

Imaginemos que andamos por el campo y vemos una rama en el suelo. Sentimos un sobresalto, porque la amígdala ha reaccionado como si la rama fuera una serpiente. Por si acaso. Mientras tanto, el córtex ha analizado el estímulo y comprobado que es una rama. Nos tranquilizamos y proseguimos el paseo.

LEDOUX. El cerebro es muy cauto. Si vemos una forma alargada en el suelo cuando andamos por el monte, es preferible equivocarnos al pensar que es una serpiente, aunque sea una rama, que todo lo contrario.

LeDoux ha descubierto algo que produce un cierto desasosiego. Parte de nuestra memoria de los miedos es indeleble. Se conserva en la amígdala y no se borra con el tiempo. Esto puede resultar muy útil, porque conviene que las situaciones de peligro real se aprendan para siempre. Pero tiene un efecto desastroso, a saber, que la información recogida puede ser falsa o inadecuada cuando el ambiente cambia, y podemos convertirnos en rehenes perpetuos de esos miedos sin huella consciente. En realidad, Édouard Claparède ya había hablado a principios del siglo XX de una «memoria inconsciente del miedo». Como consecuencia de una lesión cerebral, una de sus pacientes presentaba una amnesia que le impedía recordar cualquier suceso reciente. Por ejemplo, no reconocía a Claparède cada vez que iba a verla. Este debía en cada ocasión presentarse de nuevo y darle la mano. Un día, Claparède disimuló un alfiler en su mano: su paciente se pinchó. A la mañana siguiente, ella no se acordaba ni de él ni de su nombre, pero rehusó darle la mano sin poder explicar por qué. Por eso, como señala Roger Pitman, muchas veces no podemos librarnos de los recuerdos implícitos que subyacen en los trastornos de ansiedad. En ese caso, lo mejor que podemos hacer es aprender a dominarlos.

Una vez que el peligro ha sido percibido, el mensaje activa el sistema nervioso autónomo. Recordaré al lector brevemente lo que esto significa. El sistema nervioso humano no es uno sino dos: el

sistema nervioso central y el sistema nervioso autónomo. Aquel se encarga de planificar y realizar todas las actividades que llamamos voluntarias. En cambio, el autónomo se encarga de regular muchos mecanismos que están fuera de nuestra regulación voluntaria (o al menos eso se creía hasta ahora). Rige los latidos del corazón, la presión arterial, el sistema digestivo, el pulmonar, el reproductor, y también las respuestas emocionales. Cuando se tiene miedo, el corazón se dispara, se queda uno helado, tiembla, se doblan las piernas. Todo esto lo sabe muy bien la sabiduría popular. No para aquí la complicación, porque este sistema autónomo funciona en dos regímenes distintos. Uno, el parasimpático, regula esos mecanismos en momentos de tranquilidad, en los que el organismo se dedica a actividades para su propia conservación y para la supervivencia de la especie. Come, bebe, tiene relaciones sexuales, duerme. En fin, es el sistema ideal para las vacaciones. El otro régimen, el simpático, toma el mando en momentos de alarma. Dirige toda la energía al sistema muscular y cerebral para disponerlos a luchar o a huir. En momentos de peligro no se siente hambre ni sed, no se orina, no se tienen deseos sexuales. Todo esto queda momentáneamente bloqueado para no distraer al sujeto amenazado. Este es el efecto que producen las anfetaminas, por ejemplo. Aumentan la fuerza muscular, elevan la atención, impiden el sueño, quitan el apetito, limitan el deseo sexual. Lo malo es que este régimen es sólo adecuado para momentos puntuales de alarma y si se mantiene excesivamente —lo que sucede en los estados mantenidos de estrés o en el consumo de drogas estimulantes—, el organismo protesta dramáticamente.

Pues bien, una vez que el peligro ha sido detectado, el mensaje alerta al sistema simpático. El organismo se dispone para una respuesta inmediata. Las glándulas suprarrenales, que están adosadas a los riñones, producen dos hormonas (dos mensajeros), la adrenalina y la noradrenalina, que ponen en pie de guerra al organismo.

Dejémoslo aquí, no sin antes explicar por qué he puesto en tela de juicio la separación radical entre el sistema nervioso central y el autónomo. Las técnicas de concentración han demostrado que se puede influir voluntariamente en respuestas autónomas. Los yoguis cambian la frecuencia cardíaca o la tensión arterial o el ritmo respiratorio o la percepción del dolor. Esto tiene importancia en el tratamiento del miedo, por eso lo menciono. Y porque supone la caída de un mito.

El tercer investigador es Antonio Damasio, que ha estudiado la relación entre los centros emocionales (lóbulo límbico del cerebro) y los centros ejecutivos, que toman decisiones y se encargan de controlar los impulsos (lóbulos frontales). Cuando estos sistemas ejecutivos fallan, por ejemplo por lesiones cerebrales, el sujeto es incapaz de tomar decisiones. El modelo de inteligencia que he elaborado en mis libros —dividido en inteligencia generadora e inteligencia ejecutiva— procede en gran parte de sus trabajos.

A pesar de la importancia de estos autores, de los que pueden tener información en la web, voy a conversar más detenidamente con el cuarto profesor contratado, Richard J. Davidson, porque sus investigaciones tienen gran importancia práctica para nuestro proyecto. Sostiene, basándose en datos neurológicos, que cada persona tiene un perfil emocional, es decir, un peculiar cóctel de hábitos emocionales. Somos tímidos, agresivos, ansiosos, infelices crónicos, temerarios. Si quiere saber cuál es su perfil emocional —según Davidson—, entre en su consulta en la web de este libro y haga los tests que ha elaborado.

JAM Uno de tus primeros descubrimientos fue que hay personas más proclives a sentir emociones positivas y otras a experimentar emociones negativas.

DAVIDSON En efecto, la corteza prefrontal izquierda procesa las emociones positivas y la derecha, las negativas. Hay individuos que tienen más activa una de estas zonas y, por lo tanto, captan con más

intensidad un tipo de emociones. Por ejemplo, las personas deprimidas tienen menos actividad en la zona izquierda. Después comprobé que hay personas que tardan en recuperarse cuando sufren algún revés.

JAM. ¿Quieres decir que hay «cerebros resistentes» y «cerebros no resistentes»?

DAVIDSON. Encontré una pista en los grandes haces de neuronas que se extienden entre determinadas regiones de la corteza prefrontal y la amígdala. La amígdala interviene en las emociones negativas y en el estado negativo (distrés), ajustando la atención y la actividad cuando sentimos ansiedad, tenemos miedo o nos sentimos amenazados. Tal vez, pensé, la corteza prefrontal izquierda podría inhibir la amígdala, y a través de este mecanismo, facilitar una pronta recuperación frente a la adversidad. Esto se ha confirmado. La buena noticia es que «es posible elevar el nivel de actividad en la corteza prefrontal izquierda», es decir, podemos construirnos un cerebro más positivo.

JAM. ¿Cómo se desarrolla el perfil emocional?

DAVIDSON. Hay unos factores genéticos que favorecen la timidez, la sociabilidad, la emotividad, la tendencia a acongojarse, la adaptabilidad, la impulsividad y el equilibrio entre emociones positivas y negativas.

JAM. Entonces, ¿estamos en manos de nuestros genes?

DAVIDSON. Jerome Kagan, uno de mis maestros, estudió la inhibición conductual en el niño, la propensión a quedarse inmóvil como respuesta a algo que es nuevo o desconocido. En términos corrientes se parece mucho a la timidez. Descubrió que los niños o adultos tímidos tenían una mayor actividad de la amígdala, que desempeña un papel fundamental en el miedo y la ansiedad. Kagan

mostró que era un rasgo notablemente estable en el temperamento. Como en aquel momento (década de los noventa) la mayoría de los científicos pensaba que no se podían cambiar las estructuras cerebrales heredadas, se aceptó como una verdad incontrovertible que la inhibición conductual del bebé era permanente. La revolución epigenética vino a enseñarnos (1) que un rasgo genético se expresará o no según el entorno, y (2) que un gen puede ser activado o desactivado por la experiencia. En 1993, los científicos identificaron el gen que creían que determinaba la conducta de los catorce miembros de una misma familia que habían cometido delitos impulsivos. El gen se encargaba de fabricar una enzima llamada MAOA, que metaboliza transmisores como la serotonina, la noradrenalina y la dopamina. Cuando la cantidad de MAOA es baja, se produce agresividad. Pero poco después se publicó una famosa investigación que estudiaba a 446 hombres en Nueva Zelanda con historiales antisociales y no se encontró correlación entre la enzima MAOA y la agresividad. El experimento de Meaney con ratas miedosas —cuyas crías eran miedosas— demostró que lo que determinaba esa herencia no eran tanto los genes como que las ratas miedosas cuidaban a sus crías de manera diferente. Cuando puso esas crías al cuidado de ratas «valientes», resultaron ratas valientes. Su mayor mérito fue descubrir el mecanismo. Los cuidados adecuados activan el gen que produce más cantidad de receptores de la hormona del estrés, y esto induce un estado de calma y seguridad.

JAM. Eso sugiere que el temperamento se puede cambiar.

DAVIDSON. En efecto. Te pondré un ejemplo. Los niños tímidos tardan más en recuperarse. Y son menos resistentes. Kagan pensó que ese rasgo era estable. Se equivocó. Nuestro equipo demostró, siguiendo a los niños desde los tres a los nueve años, que la inhibición no permanecía. No es que se enmascarase bajo aprendizajes de habilidades sociales: es que cambiaba su comportamiento cerebral. Demostramos que es posible cambiar el

«fondo», que es posible cambiar los patrones cerebrales que son inherentes a la timidez y al atrevimiento extremo. El entrenamiento de la atención o las terapias cognitivo-conductuales producen cambios neurológicos comprobables. La revolución en el campo de la neuroplasticidad ha demostrado que el cerebro cambia como resultado de dos contribuciones diferentes: (1) las experiencias que vivimos en el mundo, y (2) la pura actividad mental que va desde la meditación al cambio de las creencias.

JAM. Esa es una estupenda noticia. Para explotarla he fundado la Factoría.

CAPÍTULO TERCERO

EL APRENDIZAJE DE LOS MIEDOS

Nuestra mente está tan bien equipada que nos proporciona las bases importantes para producir pensamientos sin que tengamos el más mínimo conocimiento de cómo es el trabajo de elaboración. Sólo somos conscientes de los resultados. Esa mente inconsciente es para nosotros como un ser desconocido que crea y produce para nosotros, arrojando luego los frutos maduros a nuestro regazo.

WILHELM WUNDT

1. Un caso triste

FRANZ KAFKA FUE UN GRAN ESCRITOR abrumado siempre por el miedo, al que analizó con una agudeza trágica. En una carta a su novia escribe: «Sólo tengo dentro de mí todas las preocupaciones y temores, vivos como serpientes; sólo yo miro de continuo en su interior, sólo yo sé de ellos». Fue una personalidad vulnerable, sometida además a un perverso aprendizaje del miedo, que comenzó cuando era un niño:

«Nuestra cocinera, una mujer pequeña y reseca, de nariz aguda, mejillas hundidas y tez amarillenta, pero sólida, enérgica y reflexiva, me llevaba cada mañana a la escuela. Cada mañana repetía lo mismo, durante casi un año. Al salir a la calle, la cocinera decía que le iba a contar al profesor lo malo que yo había sido en casa. En realidad no había sido muy malo, pero sí testarudo, holgazán, refunfuñón, y con todo eso, sin duda, habría podido reunir un buen ramo para el profesor. Eso lo sabía yo muy bien y por eso no me parecía una broma la amenaza de la cocinera. Sin embargo, me esforzaba en creer, de momento, que el camino a la escuela era inmensamente largo y que, antes de llegar, podían pasar muchas cosas. Al llegar al pasadizo que lleva a la Fleischmarkgasse, el temor se sobreponía a la amenaza. Sin duda, la escuela era para mí un terror y he aquí que la cocinera quería hacerla aún más temible. Yo comenzaba a suplicar; ella se encogía de hombros; redoblaba yo mis súplicas; por momentos me parecía cada vez más valioso lo que pedía, y en la misma proporción veía aumentar el peligro. Me detenía, le pedía perdón; pero ella me arrastraba hacia delante. La amenazaba con un castigo de mis padres, se reía; aquí precisamente era todopoderosa. Yo me

agarraba a las galerías de las tiendas, a las piedras de las esquinas; no quería seguir adelante hasta que ella me perdonara; tiraba hacia atrás cogido de su vestido, pero me arrastraba más lejos, afirmando que esto también se lo diría al profesor. Se hacía tarde. Daban las ocho en la iglesia de Santiago, sonaban las campanas de la escuela; otros niños empezaban a correr; el hecho de llegar tarde era lo que más me angustiaba.

Ahora teníamos que correr también nosotros y sin cesar me atormentaba la idea: «¿Lo dirá, no lo dirá?». Aquella vez no lo decía, No lo decía nunca, pero conservaba siempre la posibilidad, incluso una posibilidad creciente, y no la perdía nunca. Y muchas veces —figúrate, Milena— daba con el pie contra la puerta, de irritada que estaba conmigo. Por último, una pequeña vendedora de carbón se hallaba con frecuencia por allí, y *miraba*.

De esta historia me impresiona sobre todo lo que la originó. Kafka intentaba explicar a Milena, su novia, que todo podía ser una amenaza para él. «Todo me rompe.» «En materia de amenazas tengo ojos de microscopio.» La historia infantil termina con un comentario patético: «Milena, ¡qué estupidez todo esto! ¿Y cómo podré yo ser para ti, con estas cocineras y estas amenazas y toda esta enorme cantidad de polvo arremolinado por treinta y ocho años y metido en mis pulmones?». Los miedos fueron más fuertes que el amor y Kafka rompió con Milena, una criatura maravillosa.

También su padre había colaborado en la inoculación del miedo. Kafka comienza su *Carta al padre* con una afirmación terrible:

Hace poco me preguntaste por qué decía que te tenía miedo. Como de costumbre, no supe qué contestarte, en parte, precisamente, por el miedo que me das, y en parte, porque son demasiados los detalles que fundamentan ese miedo, muchos más de los que podría coordinar a medias mientras hablo. Su magnitud excede en mucho tanto mi memoria como mi entendimiento. [Es, precisamente, la admiración que el pequeño Kafka sentía por su padre lo que confiere a este su poder destructor.] Yo estaba perpetuamente sumergido en la vergüenza, porque, o bien obedecía tus órdenes, y eso era vergonzoso, ya que eran arbitrarias, o bien te descalificaba, y también esto era vergonzoso, porque ¿qué derecho tenía yo a desafiarte? O bien me era imposible obedecer porque no tenía ni tu fuerza, ni tu apetito, ni tu habilidad, y esta era en realidad la peor de las vergüenzas. Así es como se movían no las reflexiones, sino los sentimientos de un niño. [...] La desconfianza que tratabas de inculcarme, tanto en el almacén como en casa (nómbreme una persona que haya tenido alguna importancia para mí, en mi

infancia, y a la que no hayas criticado, al menos una vez, hasta reducirla a la nada), desconfianza que a mis ojos de niño no se veía nunca justificada, puesto que en todas partes veía seres perfectos e inaccesibles, se transformó en desconfianza de mí mismo y en perpetuo miedo a los demás.

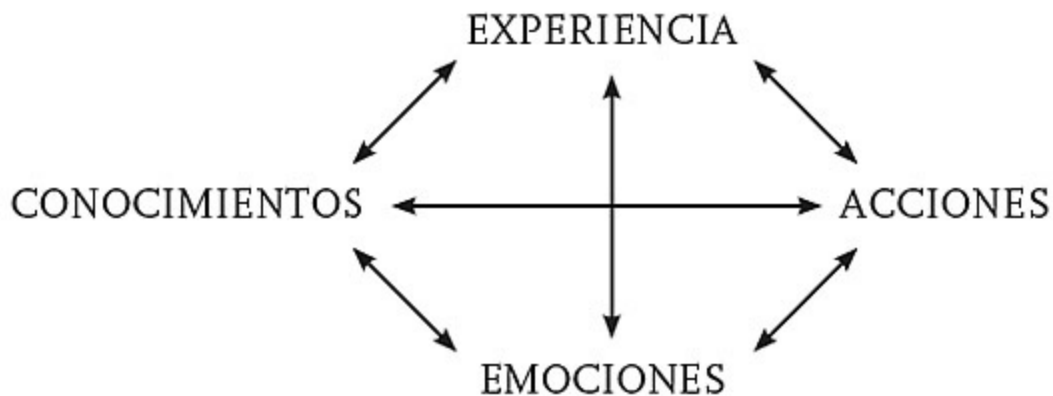
¡Pobre Frank!

2. El mecanismo del aprendizaje

CON FRECUENCIA, LOS LIBROS SOBRE «inteligencia emocional» se ocupan de la gestión de las emociones presentes. En el modelo educativo de la UP nos movemos en un nivel previo, preventivo podríamos decir. Sabemos que los niños van adquiriendo unos hábitos emocionales, unos mecanismos no conscientes de los que emergen sentimientos, preferencias, deseos. Y pensamos que la educación debe ocuparse de que esa maquinaria mental produzca emociones que cumplan bien su función orientadora de la conducta. Ya habrá tiempo, después, de enseñar a reeducar o a controlar las emociones que sean perturbadoras. La educación emocional tiene, pues, dos objetivos: queremos que el niño adquiriera unos buenos hábitos emocionales y que sepa manejar sus emociones una vez que hayan aparecido. En el caso del miedo, deseamos que el niño no aprenda miedos poco adaptativos, que sus temores evolutivos sigan un proceso de extinción normal, que su trato con los miedos protectores sea el adecuado. El segundo objetivo es modificar los miedos enemigos o las respuestas ansiosas una vez que han aparecido.

Para cumplirlos, necesitamos en primer lugar conocer los mecanismos de aprendizaje de los miedos, y eso nos obliga a hablar del desarrollo infantil en general. La psicología tiende a trocear al sujeto. En la poderosa American Psychological Association hay cincuenta divisiones, muchas de las cuales no se hablan entre sí. Estamos haciendo una «psicología de hamburguesa». Primero picamos la carne y luego nos las ingeniamos para volverla a pegar. Desde el punto de vista terapéutico, es lógico tratar los miedos aisladamente, porque su característica principal es que se han convertido en un mecanismo autónomo, que funciona a su aire. Pero en términos educativos, conviene tener presente que estamos educando un sistema personal entero, donde todos los

elementos interactúan. La experiencia influye en las creencias, las creencias en los sentimientos, los sentimientos en la acción, la acción en la experiencia, que a su vez influye en las creencias... y otra vez a empezar. Este cuadrilátero de influencias cruzadas nos va a servir cuando hablemos de las herramientas para educar los miedos,



Quien aprende es el sujeto, quien actúa es el sujeto entero, y el resultado determina al sujeto entero. El objetivo de la educación es ayudar a que el niño desarrolle su *personalidad*. Este es un concepto fundamental dentro del modelo educativo UP, un concepto integrador.

Llamamos «personalidad» al modo estable de responder y actuar de un individuo. En ella, conviene distinguir tres niveles. La *personalidad recibida* es la que hemos heredado, la que para simplificar llamaremos *temperamento* —en nuestro caso, la que determina la vulnerabilidad biológica de un niño—. A partir de él se construye el *carácter*, que es un conjunto de hábitos afectivos, cognitivos o ejecutivos aprendidos y estables. Es la *personalidad aprendida*. La educación del carácter intenta promover ciertas competencias que nos parecen deseables:

- Actividad frente a pasividad
- Seguridad frente a inseguridad
- Autonomía frente a dependencia
- Optimismo frente a pesimismo
- Sociabilidad frente a insociabilidad

- Valentía frente a cobardía
- Creatividad frente a rutina
- Responsabilidad frente a irresponsabilidad
- Resistencia frente a vulnerabilidad
- Tenacidad frente a inconstancia

Estas competencias están relacionadas, son hábitos, y se integran en el carácter de una persona. Constituyen sus *recursos*, su *capital personal*, a partir del cual puede elaborar su *personalidad elegida*, que es nuestro proyecto de vida propio, intransferible. La educación se detiene en la formación del carácter, que debe poner a cada persona en la situación óptima para crear libremente su personalidad. Ya les dije que en el modelo UP desarrollábamos una *pedagogía de los recursos*. Trabajamos para que el adolescente tenga un buen *capital personal*, pero no le decimos cómo debe invertirlo. Esa es su tarea.

3. La clave de los miedos

SENTIMOS MIEDO ANTE UNA AMENAZA. Así pues, hay una clara relación de causa y efecto. El peligro produce el miedo. En la realidad, las cosas son un poco más complicadas. Ustedes y yo experimentamos temor ante ciertas situaciones, pero probablemente no ante las mismas. Cada uno de nosotros interpreta de diferente manera la realidad. Por ejemplo, hablar en público es una de las experiencias que provoca miedo a más gente. En el colegio donde yo estudié, nos acostumbraban a hablar en público desde que éramos preadolescentes, y ya nunca sentí ese miedo. Pero, por supuesto, temo otras cosas que tal vez a ustedes les resulten indiferentes. Virginia, veintiséis años, secretaria, nos dice: «No soy tímida, o al menos, no creo serlo. Pero a veces me siento desagradablemente cohibida. Cada vez que tengo que hablar de dinero, por ejemplo, me encuentro lenta y a disgusto. Pienso en ello desde tres días antes y, cuando llega el momento, tengo una bola en la garganta y un nerviosismo interior; es una situación que puede conmigo. Entonces, la mayor parte de las veces prefiero dejar las cosas como están: reclamar el dinero que

me deben o exigir un aumento de sueldo son cosas de las que me siento incapaz. Al principio, esto me molestaba, pensaba que era un defecto de mi carácter, pero ya me he acostumbrado. No me siento orgullosa, pero las cosas son como son. Tengo la convicción de que nunca llegaré a cambiar». ¿Por qué Virginia siente este miedo? No lo sabe. Jean Paul Sartre, un hombre enérgico y comprometido que rechazó el Premio Nobel de Literatura porque iba en contra de sus convicciones, escribió a una novia cuando era muy joven: «Tengo un carácter de señorita. Y eso me obligará a estar fingiendo toda mi vida. [...] La mirada del otro anula mi libertad, porque estoy a merced de ella. Tengo vergüenza de mí, tal como aparezco a otro. Reconozco que soy como el otro me ve». Cuando ya era muy viejo, todavía recordaba una anécdota triste de su adolescencia. Una chica que le gustaba le gritó delante de todos sus compañeros: «Feo, ceporro, con gafas y con gorro». Sartre reconocía su fealdad, e intentó sobreponerse a ella con tesón. «A los cuarenta años, quien es feo es porque quiere», decía llevado por el incansable optimismo que, según él mismo reconocía, le impulsó toda su vida. Pero necesitaba que la gente —el camarero, el vendedor, los desconocidos que se acercaban a pedirle cosas— lo «mirara bien». Por eso acabó pensando que la mirada ajena era el infierno. Nos esclaviza.

Frecuentemente, no sabemos de dónde proceden nuestros miedos, aunque inventamos con tanta facilidad razones para explicarlos que tendemos a olvidar ese hecho. Los miedos son la experiencia consciente producida por una elaboración no consciente. Como este es un punto extremadamente importante para todo el modelo educativo desarrollado en la UP que estamos exponiendo en esta colección, les recordaré algunas cosas que pueden saltarse porque es una «lección de repaso». Ya saben que los docentes y los entrenadores somos muy pesados.

Inteligencia generadora e inteligencia ejecutiva. Nuestro cerebro trabaja sin parar y sin que sepamos lo que hace. Es lo que se llama «inconsciente cognitivo, afectivo y operativo». Una parte del resultado de esa actividad incesante pasa a estado consciente. Entonces experimentamos ideas, sentimientos, deseos. A partir de esta franja consciente, la inteligencia ejecutiva evalúa esas ocurrencias, acepta, rechaza o intenta reconducirlas, hace proyectos, y dirige hacia ellos a la inteligencia generadora. Un claro producto de la *inteligencia generadora* son las

preocupaciones recurrentes, las rumiaciones, las *worries*, que para muchos autores forman parte esencial de la ansiedad. Quien las padece no quiere tenerlas, parecen fuera de control. Por eso, uno de los objetivos terapéuticos es controlar esos pensamientos, es decir, someterlos a la *inteligencia ejecutiva*.

La educación del inconsciente. La educación tiene, por lo tanto, dos objetivos: formar una inteligencia ejecutiva lo más eficiente posible, y formar una inteligencia generadora lo más eficiente posible también. Y como esta inteligencia no es consciente, podemos hablar de la *educación del inconsciente*, por muy extravagante que les parezca esta expresión. LeDoux y Damasio se han esforzado en probar que el sistema inconsciente causa los sentimientos (como el miedo) antes de que sepamos que estamos en peligro. Jacoby había proporcionado pruebas de que los procesos conscientes e inconscientes son independientes. El sistema del miedo, por ejemplo, puede acceder a la conciencia, pero opera independientemente de ella, haciendo del miedo un prototipo del sistema emocional inconsciente (Jacoby, L. I., Yonellinas, A. P., y Jennings, J. M. «The Relation between Consciousness und Unconscious (Automatic) Influences: A declaration of Independence», en Cohen, J. D. y Schooner, J. W. (eds.), *Scientific Approaches to Consciousness*, Erlbaum, Hillsdale, 1997, pp. 13-48).

Retomamos el argumento. Sentimos miedo porque nuestro cerebro interpreta la situación como un peligro. Napoleón tenía miedo de los gatos. Todos tememos el dolor, pero los masoquistas disfrutan con él, cosa que nos parece muy extraña al resto de los mortales. Sin duda, a muchos de ustedes les habrán dicho en cursos de *management* que lo importante es ver las dificultades como un reto y no como un obstáculo, pero sin darles la varita mágica para conseguirlo. El cerebro es un órgano de interpretación que reconoce patrones continuamente. Por eso, entre un suceso y nuestra respuesta emocional, conductual o intelectual intervienen unos sistemas de interpretación que dan significado a lo que hemos vivido y proponen guiones para actuar. Ese sistema de interpretación se llama «esquema». Siento tener que hacerles aprender una palabra nueva. Así pues, interpretamos todo lo que nos pasa según esquemas intelectuales, afectivos, volitivos, que hemos ido formando durante nuestra vida. Cuando decimos «eso me rompe los esquemas», nos estamos refiriendo a estos sistemas o hábitos de interpretación. Nuestro proceso mental es, por lo tanto, así:

SITUACIÓN	ESQUEMA	RESPUESTA
Tengo que hablar en público	Peligro	Miedo, deseo de evitarlo
Tengo que ir al colegio	Peligro	Miedo, deseo de evitarlo

Llamaremos a esta secuencia MODELO SER (Suceso, Esquema, Respuesta). Los esquemas —su formación, su composición, su cambio— son la clave de los miedos y de su educación.

4. ¿Cómo se forman esos esquemas?

EN LAS PÁGINAS ANTERIORES YA HE EXPLICADO alguno de los componentes. El primero es el *temperamento*, que de por sí es un sistema de interpretación. Es la predisposición a responder afectivamente a un suceso según una pauta estable. Hay niños que nacen con tono hedónico positivo y otros que nacen más vulnerables, unos con orientación activa y otros reactiva, más o menos sociables, más perseverantes o más inquietos. Esos esquemas básicos determinan la experiencia y son a la vez determinados por ella. Un niño temperamentalmente inhibido y tímido puede ver favorecida esa timidez —o al contrario, verla reducida— de acuerdo con las experiencias que el niño va teniendo. Ya sabemos que el cerebro se va esculpiendo a sí mismo mediante las actividades mentales y físicas, y mediante el juego de los premios y castigos, de las satisfacciones y las frustraciones. También influyen las creencias que va adquiriendo, que producen una tendencia a interpretar como peligrosas cosas que no lo son (exageración de la amenaza) y una tendencia a sentirse incompetente (indefensión aprendida).

Ayudar a formar unos «esquemas del miedo» adecuados es el eje central de la educación del miedo.

5. *La educación del miedo*

¿CÓMO PODEMOS AYUDAR AL NIÑO para que no desarrolle miedos excesivos, a que atravesase resueltamente su infancia? El niño nace a un mundo desconocido que tiene que aprender a conocer. A partir de su temperamento y de las experiencias va elaborando un modelo del mundo. Claxton, en su libro *Vivir y aprender*, dice: «Lo que hacemos en el mundo depende de lo que creemos que es el mundo». Todos formamos nuestro mapa personal de la realidad, a partir del cual vamos a interpretar, comprender, asimilar, sentir. Este es un asunto que tenemos que comprender para nuestra convivencia diaria. Ustedes y sus hijos y sus parejas y sus compañeros de trabajo viven en la misma realidad, pero al mismo tiempo cada uno vive en un mundo personal, que es su modo peculiar de ver las cosas. El mundo de un niño no es el mismo que el mundo de un adulto, el mundo de un depresivo no es igual al mundo de un entusiasta. El mundo de un cobarde no es como el mundo de un valiente. El carácter — como estilo de interpretación de la experiencia— y el modo en que está construido el propio mundo se interrelacionan. La psicología conductista decía: si cambio el mundo, cambio el carácter. La psicología cognitiva dice: si cambio el carácter, cambio el mundo. Ambas tienen su parte de verdad.

Lo que resulta indudable es que el niño aprende a ver el mundo como previsible o imprevisible. Como controlable o incontrolable. Como seguro o inseguro. Y estas tres creencias básicas, certezas vividas más que formuladas, las aprende en la primera infancia, en el trato con sus primeros cuidadores, y van a favorecer u obstaculizar el poder del miedo. Un mundo imprevisible, incontrolable e inseguro resulta aterrador. Al mismo tiempo, el niño está adquiriendo unas creencias sobre sí mismo, sobre su capacidad de enfrentarse a las cosas. Está haciendo una crónica de sus derrotas y de sus victorias. Un niño inhibido, vulnerable o medroso puede adquirir hábitos de seguridad. Rilke lo contó conmovedoramente en su «Tercera Elegía». Habla a una madre para recordarle cómo «inclinaste sobre los ojos nuevos el mundo amigo, apartando el extraño», y, de paso, siente nostalgia de aquellos instantes seguros y tranquilizadores, aquella figura que parecía conocer «el secreto de todos los ruidos». «¿Dónde, ay, quedaron los años cuando tú, sencilla, con tu figura esbelta atajabas el caos bullente?» Ese «caos bullente» que es, para el

niño, el mundo de la experiencia va haciéndose familiar o no, va aplacándose o no, a través de las interacciones con los padres. «¡Oh, madre; tú, la única que ha atajado todo ese silencio, antaño en la niñez! Que lo tomas en ti y dices: no te asustes, soy yo. Enciendes una luz, y ya eres tú el ruido. Y la pones ante ti y dices: soy yo, no te asustes. Y la pones despacio, y no hay duda: eres tú, tú eres la luz en torno de las acostumbradas cosas cordiales, que están ahí sin segundas intenciones, buenas, sencillas, sin doblez.»

Descendamos de la poesía a la ciencia. El niño puede aprender la seguridad, pero también el miedo o, para ser más exactos, su peculiar manera de sentir el miedo. Nos movemos en una permanente pugna entre fortalezas y debilidades. Si aumentamos unas, disminuimos las otras, y viceversa. Un niño que se siente competente para afrontar una situación hace que el poder de la situación disminuya. Un niño que perciba la situación como incontrolable disminuirá su sentimiento de competencia. Si lo vemos con ojos pesimistas, parece que no tiene solución. En cambio, si lo vemos con ojos optimistas, comprobaremos que no importa dónde actuemos (aumentando las fortalezas o disminuyendo las debilidades) porque acertaremos siempre. Disminuir el miedo o aumentar la fortaleza son acciones recíprocas. Ambas colaboran a la valentía del niño.

La teoría más completa para explicar el aprendizaje de los miedos es la de Rachman. Los miedos se aprenden por tres vías:

1. Condicionamiento. Una experiencia se vuelve amedrentadora o traumática por el dolor que produce o porque enlaza con uno de los desencadenantes primarios del miedo. En el caso de Kafka y la cocinera, el miedo a ser mal visto o castigado por el profesor. Ese contagio puede ampliar indefinidamente las manifestaciones del peligro. Jeffrey A. Gray, uno de los expertos en miedo más famosos, ha contado la historia de una de sus pacientes que temía los vidrios rotos. El miedo era tan fuerte que costó trabajo conseguir que la paciente tolerase tocar la mano del terapeuta cuando este había tocado el cristal intacto de una ventana con su otra mano. Esta incansable invención de miedos descubre una peculiaridad de nuestra inteligencia. Somos formidables inventores de relaciones. Ampliamos el campo de la percepción con el campo del simbolismo. Los animales pueden ampliar el radio de

referencia de un sentimiento mediante estímulos condicionados. Nosotros podemos hacerlo con mayor soltura mediante procesos simbólicos, metafóricos, expansivos, en los que literalmente podemos coger el rábano por las hojas. Los estímulos naturales, primarios, dejan de tener su estatus privilegiado y acaban por difuminarse dentro de una proliferante red de estímulos derivados, de segunda, tercera o enésima generación, inventados por la inteligencia humana. Podemos temer cualquier cosa. En los hoteles no hay planta 13 para evitar sobresaltos.

El condicionamiento no sólo se adquiere por contigüidad —recuerden, el perro de Pavlov aprendió a relacionar la comida con el sonido de una campana—, sino también por enlaces muchas veces abstractos. Seligman estudió la «indefensión aprendida»: cuando la acción no es capaz de resolver un problema o produce efectos contrarios a los pretendidos, el sujeto tiende a la pasividad, o al desistimiento de la acción. Se produce así una actitud de retirada, que en muchos casos conduce a la depresión. El niño puede aprender la seguridad básica, o la impotencia, básica también.

2. Aprendizaje observacional. Se llama también «aprendizaje vicario». Observar conductas de miedo puede provocar el miedo. Si los niños ven a otros niños o a sus padres asustarse ante algo, se asustarán también. El miedo es contagioso. El aprendizaje vicario fue estudiado por Albert Bandura. Si un niño presencia el miedo a una tormenta expresado por los padres, hermanos o amigos, puede imitar (modelar) estas reacciones cuando tenga que afrontar esa misma situación. «Pueden aprender a afrontar el problema mediante estrategias de evitación observando que el miedo de los padres se reduce al evitar el objeto fóbico, es decir, al observar que las respuestas de evitación de los padres son reforzadas mediante la reducción del miedo.» Existen evidencias de que los padres ansiosos suelen animar a sus hijos a utilizar estrategias de afrontamiento de evitación. Los familiares podrían fomentar estas estrategias.

3. Transmisión de informaciones sobre la relación entre el estímulo y la respuesta. Continuamente damos información a nuestros niños sobre las cosas a las que tienen que tener miedo y en ocasiones, pretendiendo protegerles les

hacemos vulnerables.

Por lo tanto, si usted quiere tener un niño miedoso: provóquele situaciones traumáticas, anímele a que imagine cada vez más peligros potenciales, debilite su capacidad de control, dele ejemplos de cobardía, hablele de lo aterrador que es el mundo, protéjale para que no se sienta nunca mal, anticipe sus necesidades, resuélvales sus problemas, enséñele a evitar enfrentarse, premie sus huidas, tema a sus miedos más que él. Si quiere que el niño sea valiente, haga lo contrario. Familias y escuela pueden favorecer el aprendizaje del miedo y, afortunadamente, también el de la valentía. La transmisión familiar tiene un papel importante, ya que tanto los miedos como las fobias tienden a darse más en unas familias que en otras. Esto no supone sólo una influencia genética, sino también ambiental. Davidson nos ha contado que las crías de ratas miedosas dejan de serlo si las crían ratas valientes. En los humanos sucede algo parecido.

Miller ha escrito: «Los padres y otras personas significativas enseñan a los niños a sentir miedo, a prestar atención y reforzar sus conductas de miedo y evitación. Así, se enseña a los niños a tener miedo a la oscuridad, a los perros, a la separación y al colegio, y esto porque tanto los padres como los compañeros responden con afecto, ira o calma a las reacciones de miedo, aproximación cautelosa y evitación de esas situaciones. A su vez, el niño aprende que los padres son sensibles a tales conductas y responden con mucha atención y preocupación, de tal modo que un poco de miedo en el niño es suficiente para evocar en aquellos respuestas intensas y frecuentes».

Para explicar todo esto con más claridad, pondré un ejemplo que me proporciona Alain Braconnier, un colega francés:

Silvia, una mujer de treinta años, me habla de su marido. Sin dudarle, expresa su diagnóstico: «Sufre una ansiedad permanente. Está siempre en estado de alarma. Me pregunta si no estarán cociéndose demasiado los tomates con la misma ansiedad con que me anunciaría que se está quemando la casa. Cualquier incidente toma las proporciones de una alerta roja, contra la que deben movilizarse no sólo sus pensamientos, sino también los míos».

El modelo SER nos permite comprender lo que pasa:

SUCESO: los tomates están en el fuego.

RESPUESTA: ansiedad.

La relación entre el suceso y la respuesta nos resulta incomprensible si no sabemos que entre ellos interviene un ESQUEMA de interpretación. Braconnier da una explicación sobre el esquema de esa persona:

La historia de este personaje no es excepcional. Sus padres se separaron cuando tenía cinco años, pero de este hecho no le queda ningún recuerdo, excepto un miedo constante, incluso en este momento, a los treinta y cinco años, hacia cualquier situación conflictiva. En su cabeza resuenan todavía las disputas de sus padres por cuestiones de dinero. Se acuerda también de una escena que le había impresionado mucho cuando tenía siete años. En la puerta de un almacén del que salía con su madre, había visto un bebé que parecía abandonado en un cochecito. «No podemos ocuparnos de él. Serían demasiadas preocupaciones. ¡No tenemos medios!» Esta frase de su madre había significado para él, durante todos estos años, que si no hubieran tenido los medios suficientes también él habría sido abandonado.

Esto, sin duda, no es bastante, porque en la formación de ese esquema generador de ansiedad intervienen otros factores —el temperamento del niño, el sistema de apego establecido con sus padres, por ejemplo—, pero nos sirven para indicar que las experiencias pueden configurar un «esquema de ansiedad» que se dispara ante cualquier suceso. La solución está en cambiar el contenido de ese esquema.

6. La impotencia aprendida

MARTIN SELIGMAN SALTÓ A LA FAMA por haber descubierto un extraño mecanismo de reacción al miedo en animales y hombres. En el laboratorio de Richard Solomon donde trabajaba se estaba estudiando la respuesta al miedo. Habían sometido a una serie de perros a un condicionamiento (una señal unida a una descarga eléctrica) y luego los habían puesto en una jaula en la que podían librarse de la descarga saltando hacia el otro lado. Sorprendentemente, los perros no escapaban de la descarga. ¿Por qué esta pasividad? «Allí encontré —escribe Seligman— la esencia de la reacción humana a tantos

acontecimientos incontrolables que nos suceden: rendirse sin intentar siquiera luchar.» Encontraron que no era la descarga, sino el no poder hacer nada por evitarla lo que causaba los síntomas en los perros: «Descubrimos que podíamos curar su incapacidad enseñando a los animales que sus acciones tenían efectos y que podían prevenirla si les proporcionábamos una primera experiencia de control». Llamó al fenómeno «impotencia aprendida». Los manipuladores del miedo conocen muy bien este mecanismo. Saben que si convencen a alguien de que todo está fuera de su control, está en sus manos. En el capítulo 6 continuaremos hablando de esto.

7. La función educativa del miedo

ESTE ES UN TEMA DELICADO. No queremos que el niño sienta miedo, pero como hemos visto, el miedo tiene una función positiva, que debemos saber utilizar para dirigir inteligentemente la conducta. Un «metólogo» —especialista en miedos— tan conspicuo como Marks dice muy en serio: «Parece que se requiere una cantidad óptima de miedo para la conducta adecuada. Si tenemos poco, podemos actuar descuidadamente; si tenemos demasiado, podemos reaccionar de manera muy torpe». Continuamente advertimos a niños y adultos acerca de las consecuencias de sus actos, y amenazamos con castigos, lo que, con mayor o menor intensidad, supone apelar al miedo. Norbert Elias, al estudiar el proceso de la civilización, dice algo muy parecido: «Ninguna sociedad puede subsistir sin canalizar los impulsos y las emociones individuales, sin una regulación muy concreta del comportamiento individual. Ninguna de estas regulaciones es posible sin que los seres humanos ejerzan coacciones recíprocas y cada una de estas coacciones se transforma en miedo de uno u otro tipo en el espíritu del hombre coaccionado. No hay por qué hacerse ilusiones: la producción y reproducción continua de los miedos humanos por medio de los hombres es algo inevitable e inexcusable siempre que estos traten de convivir de una u otra forma, siempre que sus anhelos y sus acciones se interrelacionen, ya sea en el trabajo, en la convivencia o en el amor».

Como reacción a una larga tradición educativa de «la letra con sangre entra» y de la obediencia a través del miedo, se impuso una educación que intentaba ante todo salvaguardar el bienestar del niño, librarle de toda coacción. Françoise Dolto, una psiquiatra infantil que ejerció una inmensa influencia en la escuela francesa, sostenía que toda intervención educativa es castradora: «La educación debe fracasar, de lo contrario la autonomía del niño queda anulada». Los padres se convierten en el enemigo potencial del niño, y lo mismo ocurrirá con todo educador. El niño debe decidir cuándo irse a dormir: «El padre simplemente debe marcar las reglas: a partir de tal hora no hay que hacer ruido». Debe comer cuando quiera y lo que quiera. Lo importante es tener una buena relación con el niño, y no inculcarle hábitos. Las madres deben saber, dice Dolto, «que lavar a su hijo puede reducirle al estado de cosa. A los dieciséis meses no hay que lavarle. Él se lavará solo, en su momento». La educación permisiva, sin embargo, no aumentó la libertad de los niños, porque les hizo más vulnerables al no formarles para ser capaces de tolerar la frustración o de aplazar la recompensa.

Estas posturas contradictorias —autoritarismo y permisividad— nos permiten situar la buena solución. El objetivo educativo es conseguir que el niño adquiera los mecanismos óptimos de autocontrol, de regulación de las emociones, de capacidad de enfrentarse a los problemas, en una palabra, una *autonomía valiente*. Ya hemos visto que nuestro cerebro guía nuestra acción mediante un mecanismo muy elemental de premios y castigos, de esperanzas y miedos. La inteligencia debe aprender a utilizar ambas cosas para dirigir bien el comportamiento.

Me gustaría contratar para nuestra «factoría» a Baruch Spinoza. Ya sé que murió hace más de tres siglos, pero el carácter virtual de nuestro Centro nos permite jugar con el tiempo. Spinoza fue un filósofo, pero Antonio Damasio, un neurólogo ya en plantilla, le ha dedicado un libro entero titulado muy adecuadamente: *En busca de Spinoza*. Para Spinoza, lo importante de la educación no era «dominar a los hombres ni obligarlos mediante el temor», sino al contrario, «liberar a cada uno del temor, a fin de que pueda vivir, en lo posible, en seguridad, es decir, a fin de que pueda gozar del mejor modo posible de su propio natural derecho de vivir y actuar sin perjuicio para sí ni para los demás». El verdadero fin de la educación —como también del Estado

— es, pues, la libertad. No niega que el miedo sea eficaz, pero considera que se trata de una eficacia engañosa. Reprime el mal, pero perpetuando el mal. Para Spinoza, el miedo es malo porque anula el poder creador del hombre, que es un poder que lleva al bien. Pero, por desgracia, la convicción o la apelación a los sentimientos o la gestión de las motivaciones no producen siempre el efecto deseado. Entonces, quedan tan sólo el premio y el castigo. El premio es preferible porque incita a repetir las acciones premiadas, es decir, anima a la acción querida. En cambio, el castigo sólo inhibe una conducta, pero sin fomentar con claridad otra conveniente, y puede producir serios daños. Al niño que desea meter los deditos en un enchufe eléctrico, es difícil impedirselo mediante un premio cada vez que no lo haga o intentando razonar con él. Un cachete en la mano y un ¡no! estentóreo serán más eficaces.

Los educadores debemos tener presente que los niños miedosos son más obedientes, aprenden con mayor rapidez las normas sociales y las prohibiciones, y las respetan más. La religión judeocristiana ha elogiado durante siglos el «temor de Dios» como fuente del buen comportamiento. Debemos tener mucho cuidado, no sea que al elogiar la obediencia estemos consolidando el miedo.

8. Educar y reeducar

EMPEZAMOS A VISLUMBRAR CÓMO PODRÍA ser una pedagogía de la valentía. Consistiría en disminuir las debilidades y aumentar las fortalezas. Algunos autores hablan de aumentar los factores de protección y disminuir los factores de riesgo. También podríamos decir: conseguir que la *inteligencia generadora* construya unos esquemas del miedo adecuados, y que la *inteligencia ejecutiva* haga eficaces sus sistemas de control.

Para explicar todo esto con más claridad, pondré un ejemplo que me proporciona Aaron Beck:

Jane vino a la consulta con un problema de conducta de huida generalizada. La había criado una madre alcohólica que la maltrataba verbal y físicamente. De niña, Jane justificaba el trato abusivo de su madre con la creencia de que ella (Jane) debía de ser una persona intrínsecamente indigna. Ni siquiera podía recurrir como

explicación a su mala conducta, pues en realidad se comportaba bien y trataba desesperadamente de agradar a su madre. Por lo tanto, llegó a la conclusión de que en el fondo de su corazón era mala. Nunca había pensado que el maltrato podía deberse a problemas interiores de la propia madre. Como adulta de treinta años, Jane todavía preveía el rechazo cuando se descubriera que era intrínsecamente indigna y mala. Trabajaba a un nivel profesional que estaba por debajo de sus capacidades. No obstante, evitaba los pasos que podían llevarla a una posición mejor: hablar con el jefe de un ascenso, explorar otras oportunidades de empleo, hacer circular su currículum. Se aferraba a la esperanza de que sucedería algo que la sacaría de esa situación. También a la terapia llevaba una actitud de ese tipo. Confiaba en que el terapeuta iba a «curarla» sin necesidad de que ella hiciera ningún esfuerzo; creía que la «cura» tenía que llegar de fuera, puesto que ella era completamente ineficaz para realizar cambios por sí misma.

En este caso vemos cómo se construye un «esquema del miedo», que incluye unas creencias explicativas de la experiencia y que va a dirigir la interpretación de todo cuanto le sucede a Jane, de su actitud ante la vida. Su única salida era cambiar sus esquemas. Freud pensó que los esquemas cambian si sabemos qué experiencias infantiles los produjeron. No se dio cuenta de que esa incursión en la memoria es siempre engañosa porque una parte del esquema es innato y, además, el hecho de conocer su causa, aunque fuera verdadera, no cambia las cosas. En los casos de estrés posttraumático, que una persona sufre, por ejemplo, después de una violación, la víctima conoce la causa —la violación— y eso no le ayuda a superar el trauma. Freud se acercó a la solución, pero no la encontró. Lo que, en todo caso, necesitaríamos conocer son esos esquemas que se han ido formando a lo largo de nuestra infancia. ¿Por qué un niño tiene muchos miedos y otro no, por qué unos tienen miedo a unas cosas y otros a otras? Los animales nacen con patrones innatos de reconocimiento del peligro. Un conejo huye si ve una forma triangular volando en el cielo. No puede aprender por experiencia que esa es la sombra de un halcón, porque habría muerto al primer encuentro. Sin embargo, también elaboran otros esquemas por aprendizaje.

Lo importante es que el niño adquiera su seguridad básica, le ayudemos a que gane sus propias batallas, le consolemos sin sobreprotegerle, no permitamos que sus miedos decidan nuestra acción, cortemos el carácter expansivo de los condicionamientos, y facilitemos que tenga las experiencias

que le permitan ir construyendo un modelo de mundo seguro y rico en posibilidades, y una imagen competente de él mismo. De todo esto hablaremos largo y tendido.

THE COURAGE FACTORY

En el segundo piso de la Factoría están los despachos de los investigadores sobre los «esquemas del miedo». Me parece un Departamento esencial y por eso he contratado a cuatro investigadores. Los dos primeros son Albert Ellis y Aaron Beck. Martin Seligman ha escrito que «cuando se escriba la historia de la psicoterapia moderna, sus nombres aparecerán en una corta lista, con Freud y Jung». Seligman nos cuenta divertido: «Ellis era un personaje revolucionario. Comenzó ocupándose de la terapia sexual y familiar, con una feroz crítica a la represión. En los sesenta, cuando yo era estudiante en Princeton, organicé un programa sobre sexualidad para los estudiantes y le invité. Ellis me propuso como título de su conferencia: “La masturbación en la actualidad”. El presidente de la Universidad, normalmente muy ecuánime, anuló la invitación».

Ellis creía que en el fondo de nuestras emociones y conductas había un sistema de creencias. Si eran adecuadas, producían sentimientos adecuados, y si eran patológicas, sentimientos patológicos. Las creencias forman parte de los esquemas. Su teoría está en el origen del modelo SER (Suceso-Esquema-Respuesta) que les he presentado.

AE. Si los miedos son realistas y sensatos, le avisan de que algo malo puede ocurrirle si hace usted determinadas cosas, y probablemente le adviertan acertadamente de que no las haga si no quiere que algo de eso le pase. Pero hay muchos miedos irracionales y, desgraciadamente, la gente crea muy a menudo esos tipos de miedos, que llevan a fuertes estados de ansiedad. Pero la terapia racional-emotivo-conductual que he elaborado «distingue claramente entre emociones negativas sanas, que surgen cuando algo

va mal en la vida (pena, pesar, frustración e irritación), y emociones negativas malsanas (como pánico, depresión, ira, autocompasión y la sensación de que uno no vale para nada)».

JAM. Lo que a todos nos preocupa son los miedos irracionales.

AE. Son muy frecuentes, casi todo el mundo tiene alguno y limitan tontamente su vida en algunos aspectos por eso. Algunas personas tienen miedo a subir en ascensor, escaleras mecánicas o trenes, cuando hay muy pocas probabilidades de que ocurra algo peligroso si lo hacen. Otras le tienen miedo al juicio negativo de los demás, aun cuando estos no tengan ningún poder sobre ellos. Otras sienten miedo de que los demás las menosprecien, pero tampoco dicen nada al respecto, ni hacen algo para remediar esta falta de aprobación. Otras tienen miedo de que cualquier persona a la que quieran las acabe dejando porque hubo una persona a la que quisieron que una vez las rechazó. También hay gente que cree que si pierde un trabajo por cualquier razón, eso significa que ya nunca será capaz de encontrar otro.

JAM. El mensaje optimista de su terapia es que «la mayor parte de la ansiedad es autogenerada y que por lo tanto se puede “des-generar”».

AE. Sí, y lo que suele haber por debajo de esa generación es una serie de creencias irracionales. Lo que he propuesto como método es identificar cuáles son en cada caso las creencias irracionales, y trabajar sistemáticamente en cambiarlas. Por ejemplo, en mi larga práctica he llegado a la conclusión de que la vergüenza es la esencia de gran parte del sufrimiento humano. Recuerdo el caso de Beatrice, una chica de veintisiete años que vino a mi consulta con una grave depresión. Educada en una familia católica practicante, a los catorce años se había quedado embarazada, hecho aceptado trágicamente por sus padres. Tras un aborto espontáneo, Beatrice comenzó una vida absolutamente recluida, dedicada a su profesión de maestra. Le

daba miedo relacionarse con todo el mundo, excepto con los niños pequeños, y no se arriesgaba nunca a sufrir decepciones o críticas. Todo le avergonzaba. Su creencia central era: «No debo hacer cosas vergonzosas o criticables porque, si las hago, querrá decir que estoy haciendo lo incorrecto y los demás me condenarán duramente y me boicotearán como hicieron aquella vez. Para evitarme ese horror, jugaré sobre seguro, no daré ningún paso en falso y así estaré tranquila, aunque no sea del todo feliz. Seguridad ante todo. Nada de creatividad o diversión, si no, seguro que cometo otro error terrible y me sentiré un ser despreciable». En este caso, lo más sencillo para eliminar esa creencia, que entraña considerar que todo el mundo iba a estar pendiente siempre de ella, le recomendé hacer pequeños ejercicios de vergüenza. Por ejemplo, salir un día soleado con un paraguas negro abierto, como si estuviera jarreando. Después de hacer este ejercicio varias veces, le resultó indiferente hacerlo. Lo importante es actuar. A través de la acción mental sobre las creencias, a través de la acción sobre muchas respuestas emocionales aprendidas, podemos cambiar.

JAM. Una última cuestión. Usted ha contado que de joven sufría una grave ansiedad social.

AE. Lo he contado en *Cómo controlar la ansiedad antes de que le controle a usted*. Por fin, en vez de evitar todo tipo de compromisos, porque me angustiaban, decidí hacer justo lo contrario. Cada semana me programaba al menos una charla en público para mi organización, Young America. ¡Pues funcionó! Primero me resultaba terriblemente incómodo, luego menos incómodo y, finalmente —¡sorpresa!—, cómodo. Mis palpitaciones, sudoraciones, tartamudeos, todo fue disminuyendo progresivamente. Para ponerme realmente a prueba, decidí realizar el segundo gran experimento de mi vida: tratar de deshacerme de mi ansiedad social —y especialmente de mi miedo a ser rechazado por mujeres en las que estuviera interesado—. Esa ansiedad había sido una plaga toda

mi vida y era mucho más importante que mi miedo a hablar en público. Si pretendía seguir interesado en las mujeres —de lo cual no tenía ninguna duda—, ¡mi incapacidad para acercarme y hablar con aquellas que me gustaran sería muy limitadora! En el mes de agosto anterior a mi último año de facultad, me puse a mí mismo como deberes ir al jardín botánico del Bronx cada día. Allí, hablaría con mujeres desconocidas por muy incómodo que me sintiera haciéndolo. Me dije a mí mismo que caminaría por el parque hasta ver a una mujer que me gustara, sentada sola en un banco, y que entonces, sin pensarlo, rápidamente, me sentaría a su lado. Bueno, pues hice los deberes que me había impuesto a mí mismo y, por muy nervioso que estuviera, en cuanto veía a una mujer sentada sola en un banco, inmediatamente —¡sin opción!— me sentaba a su lado. No me permitía ni una excusa en cuanto a si era guapa o no, a qué edad tenía o a si era alta o baja. ¡Sin excusas! En total, creo que me acerqué y me senté junto a unas 130 mujeres durante ese mes de agosto. Treinta de ellas, o casi un tercio, se levantaron inmediatamente. ¡Muy desalentador! Sin embargo, eso me dejó unas cien que siguieron sentadas, ¡lo cual era un buen resultado para mis propósitos de investigador! Sin perder los ánimos, hablé con las cien mujeres restantes exactamente como lo había planeado. Hablé de las flores, los árboles, el tiempo, los pájaros, las abejas, el libro o periódico que leían... lo que fuera con tal de mantener una conversación. Nada inteligente ni genial. Nada personal. Nada sobre su apariencia física o cualquier otra cosa que pudiera asustarlas y hacer que se fueran de repente. Solo un centenar de frases corrientes. Bueno, pues las cien mujeres hablaron conmigo, algunas muy brevemente, otras durante una hora o más. Pronto conseguí que muchas de ellas se animaran en una larga conversación. Si veía que no les importaba, les preguntaba sobre su trabajo, su familia, sus aficiones e intereses, y así, sobre lo que fuera. Eran simplemente conversaciones normales, iguales que las que hubiera mantenido con ellas si alguien me las hubiera presentado formalmente. En cuanto al principal propósito que tenía al hablar con ellas —pedirles una cita,

verlas con cierta frecuencia, acostarme con ellas, y quizá casarme con alguna de ellas—, no llegué a ninguna parte. Con ninguna en absoluto. De las cien mujeres con las que hablé, sólo conseguí una cita con una —¡y ni siquiera se presentó!—. En el intervalo de ese mes en el que fui rechazado por un centenar de mujeres, perdí completamente mi ansiedad social y, sobre todo, mi miedo a conocer mujeres desconocidas en lugares desconocidos. ¿Cómo? Porque, cognitivamente, vi que nada terrible me ocurría si me rechazaban. Ninguna de las mujeres con las que hablé cogió un cuchillo y me cortó el pene. Ninguna de ellas vomitó y se fue corriendo. Ninguna de ellas llamó a la policía».

Aaron Beck ha aplicado el método cognitivo al tratamiento de las depresiones, de los trastornos de personalidad, de la ansiedad y el miedo. Su teoría es que hay que detectar las creencias nocivas, luchar contra ellas para desacreditarlas y eliminarlas, y el cambio aparece. Es, igual que yo, muy belicoso contra los miedos enemigos. Como a todos los psicólogos cognitivos, le gusta citar una frase de Epícteto, el filósofo estoico: «No nos hacen sufrir las cosas, sino la idea que tenemos de las cosas». Si cambiamos la forma de pensar, cambiaremos la forma de sentir. Voy a preguntarle sobre su interpretación de un tema relacionado con este libro: el trastorno de personalidad por evitación. Es una patología que resulta imprudente diagnosticar a los niños porque su personalidad está todavía haciéndose.

AB. Los pacientes con este trastorno se caracterizan por una evitación generalizada, conductual, emocional y cognitiva. Esta huida tiene sus raíces en el autodesprecio, el miedo a ser rechazado, la creencia de que las emociones desagradables no pueden tolerarse. Un paciente típico cree: «Soy socialmente inepto e indeseable» y «Las otras personas son superiores a mí y me criticarían o rechazarían si me conocieran». A medida que avanza la terapia se descubre que esta evitación emocional se acompaña por creencias tales como «No puedo manejar los sentimientos intensos», «Usted

pensará que soy débil». Estos pacientes tienen muy baja tolerancia al malestar y utilizan diversas actividades e incluso adicciones para liberarse de esos pensamientos.

JAM. ¿Sirve para explicar estos fenómenos el concepto de esquema?

AB. Sí. Los pacientes evitativos tienen varias creencias o esquemas disfuncionales, tal vez aprendidos de niños. Acaso una persona significativa (padre o madre, hermanos, amigos) le provocó una experiencia de humillación o desprecio. Pero no todos los niños que han sufrido esa experiencia se han convertido en evitativos. Es necesario que se hayan explicado de cierta manera esas interacciones negativas: «Tengo que ser una mala persona para que mi madre me trate así», «Si no les gusta a mis padres, ¿cómo voy a gustar a otras personas?». La terapia más eficaz se basa en identificar esas creencias e intentar eliminarlas.

En el despacho de al lado está Jeffrey Young, que ha investigado sobre los esquemas destructivos. Jeffrey Young, doctor en Psicología, es fundador y director de los Centros de Terapia Cognitiva de Nueva York y Connecticut, y del Instituto de la Terapia de Esquemas. Además, forma parte del Departamento de Psiquiatría del Colegio Universitario de Medicina y Cirugía de la Universidad de Columbia. Ha dedicado su carrera profesional y académica al estudio y tratamiento de problemas como la ansiedad y el miedo, la tristeza y la depresión, los procesos de pérdida y duelo, las dificultades maritales y de pareja, el estrés laboral y, de manera especial, a los temas relacionados con el sueño. Fue uno de los primeros discípulos de Aaron Beck, creador de la terapia cognitiva-conductual, y su práctica terapéutica está basada en esta orientación psicológica. Sin embargo, tras veinticinco años de práctica e investigación ha descubierto que este enfoque, aunque válido en muchas ocasiones, es limitado para el tratamiento de problemas más

complejos, como los desórdenes de la personalidad. Por esta razón, a mediados de los ochenta empezó a desarrollar la Terapia de Esquemas, un modelo integrador que utiliza con pacientes resistentes a otros tratamientos.

JY. Comencé a interesarme por este tema cuando comprobé que había muchos pacientes que no respondían a las terapias.

JAM. Acabo de leer un estudio afirmando que eso sucede al 27 por ciento de los pacientes.

JY. Puede ser. Me propuse estudiar esos casos y pedí a mis colegas que me enviaran sus fracasos, para ver si descubría algún patrón común. Al final identifiqué once «trampas vitales» en las que caían estas personas y de las que no podían liberarse.

JAM. ¿A qué llamas «trampa vital»?

JY. Es un esquema, arraigado desde la infancia, que interpreta toda nuestra experiencia y acaba dirigiendo nuestra conducta. En muchas ocasiones, produciendo los efectos que se querían evitar.

JAM. Ponme un ejemplo.

JY. Abby, veintiocho años, que vivía con el miedo de que iba a perder a su marido. Lo primero que me contó es que su padre murió cuando era niña. Y que ella continuaba esperándole en la ventana. Abby y su marido tenían problemas por los frecuentes viajes de negocios de este. Cada vez que él se iba de viaje, Abby se alteraba mucho, y su marido empezó a sentir miedo de volver a casa. «Mientras está fuera —me contaba—, la mitad del tiempo estoy aterrorizada y la otra mitad llorando. Me siento muy sola. Cuando vuelve a casa, estoy muy enfadada por lo que me hace pasar. Es irónico, pero cuando por fin regresa, estoy tan molesta con él que incluso no quiero verlo.»

JAM. ¿Cuáles son las «trampas vitales» que detectaste?

JY. Caracterizaré cada una de ellas con una frase para no extenderme en las explicaciones:

1. *Abandono*. «¡Por favor, no me dejes!»
2. *La desconfianza*. «No puedo creerte.»
3. *La privación emocional*. «Nunca podré tener el amor que necesito.»
4. *La exclusión social*. «No me aceptan en ningún sitio.»
5. *La dependencia*. «No puedo hacerlo yo solo.»
6. *La vulnerabilidad*. «Una catástrofe está a punto de ocurrir.»
7. *La imperfección*. «Soy un inútil.»
8. *El fracaso*. «Me siento un fracasado.»
9. *La subyugación*. «Siempre lo hago a *tu* manera.»
10. *Las normas inalcanzables*. «Nunca está lo suficientemente bien hecho.»
11. *La grandiosidad*. «Puedo hacer todo lo que quiera.»

Quien quiera conocer más detalles, puede ir a la consulta de Jeffrey Young en la página web de este libro.

En este piso hay un cuarto despacho en cuya puerta dice «Leslie Greenberg». Es un psicólogo sudafricano que trabaja en la Universidad de Toronto y que ha sido presidente de la Sociedad para la Investigación en Psicoterapia.

LG. Mi interés se centra en cómo ayudar al cambio emocional. Esto exige ocuparse de las estructuras cognitivo-afectivas internas (esquemas) y de los procesos (atender, simbolizar y reflexionar) implicados en la generación de experiencias y conductas.

JAM. Lo que nos interesaba más en la Factoría es tu método para «reorganizar la atención y otros procesos cognitivos para facilitar el cambio de los esquemas emocionales». Son palabras tuyas.

LG. En efecto. Lo que pretendemos es facilitar la creación de nuevos significados emocionales. Que quien interpretaba todo bajo el prisma del miedo lo interprete bajo el prisma de la esperanza, por ejemplo. Es decir, que cambie sus esquemas. «Definimos los esquemas emocionales como estructuras que integran de modo no consciente una variedad de fuentes de información cognoscitiva, afectiva, sensorial, de las que dependen el significado que damos a nuestras experiencias. Estos esquemas forman complejos modelos internos de nuestro modo de interpretar el mundo.»

JAM. Por usar de nuevo tus palabras, lo que pretendemos en la Factoría es «activar y facilitar la reorganización de estos esquemas emocionales».

LG. Se trata de estudiar y dirigir el proceso que lleva a la reorganización de las viejas estructuras y a la creación de nuevos esquemas.

Mi interés por la obra de Greenberg no me llegó a través de su modelo de terapia, que no es mi especialidad, sino porque intentó integrar en él temas sobre los que yo investigaba: la atención, los procesos cognitivos automáticos, la posibilidad de que el cerebro manejara información en paralelo, la importancia de la metacognición y, por último, el esencial dinamismo de la memoria. Todas estas cosas están implicadas en el modelo de inteligencia y de la educación del talento que estamos presentando. La obra de todos estos autores va delineando un mapa de recursos a nuestra disposición: el autocontrol, el sentimiento de eficacia, la reestructuración de los esquemas, la acción. Son buenas noticias.

CAPÍTULO CUARTO

EL MIEDO Y EL AFRONTAMIENTO

Si continúas haciendo lo que siempre has hecho, no te asombres de ser lo que siempre has sido.

Sabio desconocido (al menos para mí)

Un día escuché que le daban un gran consejo a un niño: «Siempre tienes que hacer las cosas a las que le tienes miedo».

RALPH WALDO EMERSON

1. ¿Qué hacemos cuando tenemos miedo?

EL MIEDO ES EL FIN DE UN PROCESO y el comienzo de otro. La emoción que sentimos es el resultado de la alquimia interna de nuestra *inteligencia generadora*, y exige a la *inteligencia ejecutiva* que tome decisiones: resignarnos o enfrentarnos al temor, dejarle que tome el control de la acción o reivindicar nuestra libertad. Encuentro en internet un monólogo humorístico sobre el miedo, cuya autoría desconozco, y que transcribo:

Qué malo es el miedo, ¿eh? Los seres humanos no estamos preparados para el miedo, no nos sabemos comportar con dignidad. No hay más que ver la cantidad de tonterías que hacemos cuando tenemos miedo. Porque vamos a ver, tú estás por la noche en la cama y oyes un ruido extraño, ¿y qué haces? ¡Te tapas con la sábana! ¡Muy bien! ¿Qué pasa, que la sábana es antibalas? ¿Que si viene un malo con un cuchillo no va a poder atravesarla, se le va a doblar la hoja? ¡Hombre, por favor! ¿Y cuando nos da por mirar debajo de la cama? ¡Hombre, que ya tenemos una edad! Además, suponiendo que haya un asesino debajo de la cama, ¿qué ganas mirando? ¡Que te mate antes! Muy bien, fantástico. ¿Se imaginan que un día nos encontrásemos a alguien debajo de la cama? ¿Qué le diríamos?: Buenas nocheeee... ¿Qué? Asesinando, ¿no? Otra situación. Oyes un ruido raro en casa y te levantas, aterrorizado, en pijama, y preguntas: «¿Hay alguien?». ¿Pero qué crees, que si hay alguien te va a contestar?

Todos caemos alguna vez en respuestas ridículas cuando sentimos miedo, por eso es importante acertar con la actitud correcta. Necesitamos saber tratar con él inteligentemente. El problema puede enunciarse así: ¿cómo debemos comportarnos con esa emoción cuando se presenta? Se ha puesto de moda decir que de saber lo que hacemos con nuestras emociones se encarga la «inteligencia emocional». Esto no tiene sentido. Es como si dijéramos que de dirigir un coche se encargara el motor. La gestión de las emociones debe hacerse desde fuera de las emociones, porque las emociones tienden siempre a ser dictatoriales. El miedo quiere hacerse cargo de la acción, dar un golpe de mano, apartar todos los proyectos en marcha y lanzar al individuo a evitar el peligro. Una persona «emocionalmente inteligente» sería aquella que hubiera adquirido un perfil emocional adecuado a sus metas vitales. Según lo que ya he expuesto, la que tuviera los «esquemas afectivos» adecuados. De la gestión de las emociones se encarga la *inteligencia ejecutiva* que recibe su energía, la evalúa y decide si hay que seguir su impulso o bloquearlo o intentar cambiarlo. En los últimos años hay una moda bastante tonta que consiste en decir que las emociones son muy sabias y que debemos dejarnos guiar por ellas. Todos los libros sobre «inteligencia intuitiva» —por ejemplo, los de Malcolm Gladwell— van por ese camino. La tesis es falsa porque hay emociones claramente no adaptativas, por decir algo suave de ellas. Esos autores caen en un círculo lógico. Podemos fiarnos de las emociones sabias, pero primero hay que saber distinguir las de las estúpidas. Son sabias aquellas cuyos esquemas permiten evaluar bien la realidad y movilizan adecuadamente al sujeto. Colaboran eficazmente a la gran tarea de la inteligencia, que es dirigir bien el comportamiento. En varias ocasiones he comentado que los entrenadores de los grandes ajedrecistas soviéticos trabajaban mucho para que sus jugadores adquirieran un correcto «sentido del miedo» que les permitiera reconocer con una mirada la zona del tablero que estaba amenazada. En este caso se podían fiar de esa emoción, pero después de haberla refinado durante muchos años. Por esta razón, en nuestra Factoría fomentamos una reflexión sobre el propio sentimiento del miedo. No se trata de pasar sobre él a la carrera, sino de intentar comprender sus argucias, sus ramificaciones, sus poderes y mecanismos. Como a los ajedrecistas, nos conviene afinar bien nuestro «sentido del miedo». Cuando recomendamos a las personas que sufren

ataques de pánico que aprendan a reconocer los signos que los preceden, estamos educando bien su miedo. Cuando hacemos comprender a una persona que su miedo a la gente es en realidad temor a no saber cómo proteger la propia imagen en la relación con los demás, estamos educando su percepción del miedo. Lo primero que debemos hacer para negociar inteligentemente con nuestros miedos es distinguir entre miedos protectores y miedos perturbadores. Se diferencian porque aquellos nos ayudan a dirigir bien el comportamiento, mientras que estos lo obstaculizan: afectan al buen juicio, hacen difícil la toma de decisiones, desencadenan movimientos de huida.

2. La regulación de las emociones

EL HECHO DE QUE NO PODAMOS FIARNOS de las emociones hace necesario aprender a reconocerlas y después a regularlas. Unas veces debemos amortiguarlas y otras intensificarlas; unas cambiarlas y otras mantenerlas. De esto se encarga la *autorregulación emocional*, una de las funciones de la *inteligencia ejecutiva*. Si la autorregulación se hace bien, es decir, si las emociones sirven para conseguir metas adecuadas, la inteligencia marchará resueltamente. Si se hace mal, es decir, si las emociones son un obstáculo, si limitan nuestras posibilidades de acción o nos animan a elegir metas inadecuadas, la inteligencia progresará penosamente o fracasará. Con frecuencia nos empantanamos y nos intoxicamos afectivamente. Las estrategias para regular esas fuerzas emocionales que nos dan poder y nos lo quitan, se denominan técnicamente *coping*. Utilizaré como traducción «afrontamiento». Debemos saber gestionar la tristeza, la envidia, los celos, y también la alegría, el amor, el entusiasmo, el optimismo. Y, por supuesto, el miedo. Someterse a un examen, defender un proyecto ante un comité de alto nivel, enfrentarse a una enfermedad, buscar empleo, quedarse sin trabajo, todas estas situaciones provocan miedo. Aprender a afrontarlas es un tema de gran relevancia personal y social. Si el miedo es protector, hay que seguir sus consejos. Pero puede ser enemigo, y con un enemigo sólo hay cuatro posibles alternativas: vencer, huir, rendirse o negociar. Parece evidente que las dos mejores posibilidades son vencer o, si eso no es posible, negociar.

Hay mecanismos de afrontamiento innatos y mecanismos aprendidos. Y de estos, unos son buenos y otros malos. Empecemos, como es natural, por los innatos. En el útero, un bebé puede calmarse chupándose el dedo. Después del nacimiento seguirá haciéndolo. El chupete también le calma, y también lo que los psicólogos denominan «objeto de transición», el *tuto* —el muñeco, la mantita, el amuleto que simboliza la seguridad—. Busca desesperadamente el consuelo en los demás, por eso el miedo impulsa a unirse, pero ha de aprender a tranquilizarse solo, porque somos, para bien y para mal, una especie social que ama la individualidad. Aprender a tranquilizarse solos es una gran estrategia evolutiva. ¿Qué procedimiento utiliza usted? ¿Fuma, se da un baño caliente, hace ejercicio, bebe, toma alguna pastilla, habla con alguien, va de compras, come bombones? Al crecer, el niño desarrolla nuevas estrategias de autorregulación. Cuando siente malestar, llora o aparta la vista de lo que le perturba. La madre ha de acudir cuando el nivel de tensión es demasiado alto, pero su función es ayudar a que el niño soporte cada vez mayores niveles de estrés. Al aumentar su capacidad intelectual, los niños aprenden muy pronto que la *distracción* es una estrategia muy eficaz. Paul Harris, un especialista en emociones infantiles al que tengo una especial simpatía porque fue el primer experto en este tema que conocí, transcribe la conversación con un niño de ocho años que acaba de ingresar en un internado:

—¿Qué haces cuando estás triste?

—Trabajo mucho y practico deporte.

—¿Y eso te sirve para animarte?

—Bueno, estás todo el tiempo ocupado; si estás haciendo algo, no notas que echas de menos tu casa.

—¿Cómo puede ser que no lo notes?

—Pues tu cabeza se centra en lo que estás haciendo y no te das cuenta de nada más.

Cuando Harris pregunta a niños de seis años qué harían si estuvieran tristes para dejar de estarlo, la respuesta más corriente es: «Salir a jugar». En la adolescencia, sus estrategias son más complejas. Lo que hace la educación emocional —y, a otro nivel, las terapias— es procurar que los niños o los adultos pongan en práctica buenas estrategias de afrontamiento.

3. Estrategias buenas y malas

JANE EXPERIMENTA UN MIEDO perturbador ante la posibilidad de tener que asistir a una fiesta. Tal vez a usted le pase lo mismo. Es consciente de que es un terror irracional, exagerado —puesto que objetivamente una fiesta es una situación agradable—, pero no puede evitarlo. Ante este hecho, puede adoptar dos actitudes:

1. Intentar eliminar el malestar como sea.
2. Intentar resolver el problema: su fobia social.

Jane puede amortiguar su miedo de varias formas: huyendo, es decir, decidiendo no ir a la fiesta, o utilizando otras tácticas de evasión, como los tranquilizantes o el alcohol. Es evidente que son malas soluciones porque reforzarán el problema en vez de resolverlo. Su fobia social saldrá fortalecida. En la siguiente ocasión repetirá el comportamiento en cuanto aparezca la amenaza. Con frecuencia tendemos a alimentar a nuestros enemigos. Ocurre, por ejemplo, en las «manías», o dicho en términos clínicos, en los trastornos obsesivos compulsivos. Un individuo tiene miedo a contagiarse de una enfermedad. Entonces se lava tres veces con jabones distintos. Tienen que ser tres (o cualquier otro número fijado rígidamente) para que la operación le tranquilice. A otro le preocupa haberse dejado abierta la llave del gas y todas las mañanas, al salir para el trabajo, baja hasta el portal y vuelve a subir para comprobarlo. Un tercero teme haber atropellado a alguien durante el trayecto que ha hecho, y lo recorre de nuevo para comprobar que no hay señales de un accidente. Todas estas personas pueden ser muy inteligentes y confesar que esos rituales les parecen absurdos, pero reconocen que les resulta más cómodo realizarlos que soportar la ansiedad. Han buscado una mala manera de afrontar el miedo. Un jesuita amigo mío, muy inteligente, me contó su estrategia. Era el responsable de apagar y cerrar la iglesia por las noches. Indefectiblemente, en el momento de acostarse, le entraba la preocupación de si se habría dejado encendidas las luces. Bajaba a comprobarlo. La situación se repetía todas las noches tres veces. Después podía dormirse tranquilo. «Ya he encontrado la solución —me

dijo sonriente—. Ahora, apago las luces y cierro la puerta. Espero un instante. Abro y compruebo que están apagadas. Repito esta operación tres veces y ya puedo marcharme. Es mucho más cómodo.» Se jubiló repitiendo esa estrategia que alimentaba tan cuidadosamente su manía. Carlos Castilla del Pino, un gran psiquiatra, sostenía que todas las conductas consideradas «anormales» tenían sentido, eran adecuadas, pero para un sistema de interpretación inadecuado. Los seres humanos elaboramos muchas soluciones para librarnos de la angustia o del miedo. Algunas, malas.

La segunda posibilidad de Jane —es decir, de todos nosotros— es afrontar la emoción perturbadora, no someterse a ella. En ese caso, no intentará sólo paliar los síntomas —el malestar producido por la simple idea de tener que ir a una fiesta—, sino que se empeñará en eliminar el problema y dejar de sentirse permanentemente angustiada ante la posibilidad temida. Una persona tiene miedo a hablar en público. La pseudosolución sería evitar hacerlo. Negarse, poner un pretexto, huir. La verdadera solución sería dejar de sentir ese miedo ante una situación inocua. A estas alturas del libro ya sabemos que eso supondría cambiar los programas o los esquemas generadores del miedo que tiene instalados en su cerebro. En términos informáticos, resetearlos. Richard Davidson, miembro de la Factoría, ha mostrado que neurológicamente es posible, lo que convierte a la neurología en una ciencia optimista y euforizante. Se lo agradecemos. Las «estrategias activas» son las que se encargan de emprender ese trabajo de cambiar el miedo desde dentro, sintiéndolo. Los animales responden al miedo con estrategias programadas que aceptan pasivamente. La del caracol es inmovilizarse, la del toro atacar, la de la jirafa huir, y la del macho beta someterse al macho alfa. En cambio, el ser humano puede elegir las respuestas para afrontar el problema y no sólo seguir el impulso de la emoción. Por ello, en el modelo UP damos gran importancia a fomentar en el niño una actitud activa, creadora, resuelta, emprendedora. Más tarde les volveré a hablar de la jirafa. Son comportamientos que se denominan también «proactivos» o «productivos». Pero esto puede exigir mucho valor, con lo que parece que caemos en un círculo sin salida: para conseguir adquirir valentía hay que ser ya muy valiente. ¿Hay alguna solución? Es muy fácil decir a una mujer que está sufriendo violencia doméstica que debe separarse del maltratador y

denunciarlo, pero es muy difícil hacerlo, porque el miedo succiona las fuerzas. Es un vampiro de oportunidades, impide encontrar soluciones. Por eso es tan destructivo. Bastante hace la mujer con sobrevivir como puede. Decirle que la única solución real es que afronte su situación, intente liquidar el problema, tal vez sólo sirva para que a la desdicha se añada la culpabilidad de sentirse responsable de la propia desdicha. Sin embargo, es evidente que la acción es siempre más efectiva que la pasividad. Las psicoterapias nos dan la razón. Hay unas seiscientas terapias reconocidas y la mayoría de ellas, teniendo planteamientos teóricos y métodos prácticos diferentes, tienen un grado aceptable de eficacia. Parece consolidarse la idea de que esa concordancia se debe a que todas las terapias tienen en común una cosa: animan al paciente a que haga algo, a que afronte activamente sus problemas. Y esta es la virtud curativa.

4. ¿Por qué a los niños les gusta pasar miedo?

EL PRINCIPAL AFÁN DE LOS NIÑOS es crecer y hacerse autónomos. Y eso supone ser capaz de dominar los miedos que consideran infantiles. Ese deseo explica posiblemente un fenómeno que me intriga: el interés que tienen los niños por los monstruos, las brujas, los cuentos que les dan miedo. Sospecho que se debe a que lo consideran una especie de esgrima, de entrenamiento. Quieren tantear sus propias fuerzas. Es posible que en el fondo sepan que todo termina bien. El tiburón es cazado. Drácula vencido. El contrapunto de este interés es su fascinación por los superhéroes. Uno de los atractivos de Harry Potter es que sabe vencer al miedo. Sabe, por ejemplo, que existe una magia para vencer a todos los monstruos: ridiculizarlos.

Los niños tienen que aprender buenas estrategias de afrontamiento. Y lo hacen en la familia. Ya les comenté que un tercio de los niños que nacieron miedosos habían perdido su timidez al entrar en la guardería. «De la observación de estos niños, previamente temerosos —escribe Goleman—, queda claro que los padres —y especialmente las madres— desempeñan un papel muy importante en el hecho de que un niño innatamente tímido se fortalezca con el correr de los años o siga huyendo de los desconocidos y se

llene de inquietud ante cualquier dificultad.» Las observaciones realizadas en el hogar demostraron que a los seis meses de edad, las madres protectoras que trataban de consolar a sus hijos, les cogían y les mantenían en sus brazos cuando estaban agitados o lloraban, y lo hacían más que aquellas otras que trataban de ayudar a que sus hijos aprendieran a dominar por sí mismos estos momentos de desasosiego. Al año de edad, la investigación demostró la existencia de una marcada diferencia. Las madres protectoras se mostraban más indulgentes y ambiguas a la hora de poner límites a sus hijos cuando ellos estaban haciendo algo que podía resultar peligroso como, por ejemplo, meterse en la boca un objeto que pudieran tragarse. Las otras madres, por el contrario, eran empáticas, insistían en la obediencia, imponían límites claros y daban órdenes directas que bloqueaban las acciones del niño. A los dos años, estos niños se mostraron mucho menos propensos a llorar. La conclusión de Kagan es la siguiente: «Parece que las madres que protegen a sus hijos muy reactivos contra la frustración y la ansiedad, esperando ayudar así a la superación de este problema, aumentan la incertidumbre del niño y terminan provocando el efecto contrario».

De este hecho podemos sacar aplicaciones educativas. La manera en que se habla en una familia de los problemas, de los conflictos y del miedo influye en el carácter temeroso o arriesgado del niño. Hay una correlación entre la frecuencia con que los padres expresan sus miedos y el nivel de miedo de los hijos. Los estudios clásicos de David M. Levy sobre protección y desprotección materna sugieren que la vulnerabilidad y el temor sólo aparecen cuando los padres pintan el mundo como peligroso y exageran los esfuerzos de protección del niño. El otro aspecto de esta cuestión lo manifiestan Murphy y Moriarty en su estudio longitudinal sobre el afrontamiento y la resistencia en la infancia. Comentan que «la expectativa de poder vencer nuevos retos es una contribución importante de los años preescolares, que ayudan a disipar la falta de confianza en uno mismo y la ansiedad producida por el temor a ser incapaz de vencer. Ya conocemos el principio de equilibración: o se disminuye el miedo o se aumenta la fortaleza. En *Anatomía del miedo* mencioné el caso de GM, un militar de alta graduación que me escribía:

En mi familia no aprendí nunca a enfrentarme con los problemas. Mis abuelos, mis padres, los hermanos de mi padre ejercían la política del avestruz. Preferían no enterarse de nada que les forzara a actuar. Disfrazaban su miedo con una mezcla de desdén y estoicismo. No recibí —y por lo tanto, no aprendí— esos «guiones» que nos permiten resolver los inevitables conflictos que el trato con la gente provoca. Nunca se hablaba de problemas, nunca se reclamaba nada, vivíamos aislados, sin visitas, sin amigos, sin reuniones familiares. De niño nunca llevé a un amigo a casa. De adolescente, mucho menos. Lo importante no era resolver los problemas, sino amortiguar el miedo que los problemas provocaban. Un día volví con mi padre a casa y me dijo: «Vámonos por esa otra calle, porque por allí viene un tipo que me debe dinero y no quiero verle». Aquello me pareció muy lógico, y tardé mucho tiempo en darme cuenta de que lo lógico hubiera sido que el deudor fuera el que eludiera el encuentro.

El general GM tiene razón. A lo largo de la infancia vamos aprendiendo los *scripts*, los guiones que van a dirigir nuestro comportamiento. No podemos improvisar soluciones en cada momento. Necesitamos un arsenal de soluciones que se pongan en práctica casi automáticamente. De lo contrario nos convertimos en pilotos sin manual de instrucciones de vuelo. Pero alguno de los *scripts* que aprendemos es perjudicial, por ejemplo, el de evitación. De aquí sacamos una segunda consecuencia:

Aprendemos —y enseñamos— los modos de enfrentarnos con los problemas —incluidos los miedos— en primer lugar en la familia. Conviene que los padres tengan conciencia de ello.

En educación sabíamos la importancia de contar con los padres, pero ahora la reconocen también los psicólogos y psiquiatras, que han elaborado terapias que se ponen en práctica a través de las familias.

5. Próxima estación: el descubrimiento de la valentía

TODO LO EXPUESTO PUEDE DECEPCIONAR al lector porque parece eludir el problema esencial. ¡Claro que nos gustaría a todos tener un afrontamiento activo y productivo frente al miedo! Si usted no es un psicópata, tendrá miedo a muchas cosas. ¡Todos desearíamos tener el valor de enfrentarnos al problema en vez de limitarnos a amortiguar el malestar! Sus ventajas son múltiples. Ya sabemos que enfrentar positivamente a los problemas asegura el éxito escolar. Griffith, Dubow e Ippolito han comprobado también su eficacia en el ámbito de las relaciones entre iguales y en los problemas de disciplina y de convivencia escolar. También sabemos que las estrategias centradas en la evitación del problema se asocian a un mayor desajuste, concretamente se correlacionan con síntomas emocionales, depresión y ansiedad. Pero esto, en cierto modo, sólo sirve para aumentar la culpabilidad de la víctima. Los teóricos ven los toros desde la barrera. Una persona tímida desearía ser audaz, un trabajador o trabajadora que sufre acoso en el trabajo desearía poder defenderse, es decir, afrontar activa y productivamente su problema en vez de intentar resolverlo mediante el sometimiento y la resignación. Jokin, el muchacho que se suicidó en Fuenterrabía porque no pudo soportar la presión de sus maltratadores, nos hubiera mirado con desesperación si le hubiéramos dicho que debía afrontar activa y productivamente su problema. Entramos en un campo intenso y misterioso, el de la valentía.

THE COURAGE FACTORY

No se libra uno de un hábito tirándolo por la ventana,
sino haciéndolo bajar por la escalera, peldaño a
peldaño.

MARK TWAIN

A pesar de que murió en el año 2002, el mundo virtual me permite contratar a Richard S. Lazarus, considerado uno de los psicólogos más influyentes del pasado siglo. Él fue quien mejor estudió el tema del *coping*, en especial en su libro *Estrés y procesos cognitivos*. Nos enseñó a todos la importancia que tenía la evaluación de la experiencia, las situaciones que

producen estrés y el modo de responder ante ellas. A partir de su obra se han elaborado muchos proyectos para educar esas estrategias y por eso he querido tenerle con nosotros. Escribió con su mujer un bello libro titulado *Pasión y razón* para explicarnos cómo podíamos hacer que nuestros sentimientos fueran más inteligentes. También he contratado a Lawrence E. Shapiro porque me interesa mucho aprovechar su experiencia como especialista en la educación de las emociones, y también porque está intentando aprovechar las nuevas tecnologías para establecer un consultorio psicológico y educativo online.

LS. Los padres no tienen una información precisa sobre el desarrollo emocional. Saben cuándo los niños están preparados para comer solos o para aprender a leer, pero no saben cuándo serán capaces de hablar de sus sentimientos en vez de ejecutarlos. ¿Cuándo podrán controlar sus ataques de cólera? ¿Cuándo deberían preocuparse los padres si un niño no ha conseguido su primer amigo? ¿Cuáles son los miedos normales?

JAM. ¿Qué pueden hacer los padres para ayudar a sus hijos a superar los miedos y la timidez?

LS. Las técnicas de prevención aplicadas a bebés y también a los adultos tienen eficacia. Los bebés tímidos pueden superar su predisposición genética si los padres no refuerzan su hipersensibilidad. Algunos bebés tienen un temperamento excesivamente temeroso. Lo importante, aunque duela, es no ceder a sus miedos. No hay que vivir totalmente a disposición del bebé. Hay que enseñarle a calmarse. En su libro *The Self Calmed Baby* (el niño que se calma a sí mismo), el pediatra William Sammons insiste en la importancia de enseñarle a tranquilizarse. Da algunos consejos útiles. Si el bebé llora, no se apresure a cogerlo en brazos, dele cinco oportunidades para tranquilizarse por sus propios medios: (1) Observe al bebé para asegurarse de que todo está en orden. (2) Espere uno o dos minutos y luego pronuncie suavemente algunas palabras. (3) Entre en su campo de visión, porque el hecho de ver

que está cerca le dará sensación de seguridad. (4) Otra vez espere uno o dos minutos y luego observe el estado del pañal, por si necesita cambiarlo. (5) Cójalo en brazos durante unos pocos minutos mientras lo calma, y luego vuelva a colocarlo en la cuna en su posición favorita. El consejo más importante que puedo ofrecerles para ayudar a un niño temeroso es: «No permitan que su miedo dicte la forma en que usted responde ante sus demandas. En vez de protegerle de experiencias nuevas, ofrézcaselas».

JAM. Para ayudar a un niño con miedo recomiendas el método de las cuatro R. ¿Cuáles son?

LS. Razonar, reconfortar, relajarse y representar. Es decir, explicar lo injustificado de los miedos, ayudar al niño cuando los está sintiendo, sobre todo mostrándole que comprendemos su malestar, enseñarle a relajarse, y provocar un suave proceso de habituación imaginando las situaciones estresantes.

He estudiado el proyecto escolar Brain Works, que desarrolla las habilidades de afrontamiento en clase, en especial durante los últimos cursos de primaria. Me interesó porque en los programas de la UP damos una gran importancia a este período. Hay problemas que deben resolverse antes de entrar en la enseñanza secundaria y en la adolescencia, ya que en esa edad se amontonan las tareas, los retos y las dificultades evolutivas. La timidez y la agresividad son los dos principales. Brain Works se fundó en el año 2002, en California, con unas primeras prácticas que se llevaron a cabo en los niveles de 4.º y 5.º de primaria. Desde mediados de los años noventa, el fundador del proyecto, Ronald Brill, profesor de salud emocional, ha estado investigando qué capacidades tienen los adolescentes capaces de enfrentar y superar su ira y su tristeza. Como resultado de esta investigación, escribió el libro *Emotional Honesty & Self-acceptance* (Xlibris, 2000) en el que describe estrategias educativas preventivas para fortalecer la resiliencia emocional y la

autoaceptación, dos de los principales pilares de la salud emocional. Y sobre estos pilares se basa el proyecto Brain Works de habilidades de afrontamiento en clase.

JAM. Usted fue profesor de estudiantes universitarios y de bachillerato. ¿Cuándo y por qué empezó a interesarse por alumnos más jóvenes?

RB. Empecé a preocuparme por la educación preventiva de la salud emocional después de la cadena de atentados en colegios que tuvo lugar a mediados de los noventa. Intentaba entender qué había llevado a chavales con problemas a disparar contra compañeros y profesores inocentes e incluso contra sí mismos. Después de cuatro años de investigación, que culminó con un análisis de las matanzas en los institutos de Columbine y Springfield, escribí un primer libro sobre estrategias educativas para la prevención de la violencia.

JAM. ¿Y qué le llevó a crear el proyecto Brain Works?

RB. Ese libro fue un primer intento de ilustrar el amplio alcance de las dificultades que para manejar las emociones tiene la juventud actual. Pero además, quería saber qué se podía hacer en los colegios, así que empecé a desarrollar proyectos escolares que pudieran enseñar a los preadolescentes estrategias para enfrentarse a las dificultades de una manera sana. La neurociencia nos está ayudando a entender las maneras en las que el cerebro organiza los patrones de respuesta para sobreponerse a la tristeza, el estrés y la ansiedad. Las investigaciones sobre el cerebro nos sugieren que durante la preadolescencia tenemos una oportunidad para acercarnos a los niños, justo en un momento en el que empiezan a tener una alta conciencia de sí mismos y a preocuparse por su ajustamiento a la realidad. Así que creé un programa de aprendizaje basado en el cerebro que se podía impartir en tres horas de clase y con el que he formado a más de 700 alumnos de diferentes colegios.

JAM. La siguiente pregunta es obligada: el programa ¿funciona?

RB. La autoevaluación de los propios estudiantes sobre su capacidad de afrontamiento realizada antes y después del programa de formación demostró la necesidad y el valor de introducir en el colegio el aprendizaje basado en el cerebro y la enseñanza de estrategias de afrontamiento. Las habilidades de afrontamiento se aprenden. Algunas de nuestras estrategias para enfrentarnos al temor o a la tristeza son instintivas, automáticas. Sin embargo, cuando aprendemos a utilizar nuestras funciones superiores de pensamiento, empezamos a ser capaces de regular las respuestas emocionales de nuestro cerebro más primitivo y elegir la manera más saludable de actuar. Hay varias claves que debemos enseñar en casa o en el colegio:

El estrés comienza antes de lo que pensamos. Las autoevaluaciones realizadas por los alumnos antes de implantar el proyecto demuestran que una gran mayoría de los alumnos de los últimos cursos de primaria tiene problemas para afrontar la pena, la ira y el estrés y que necesita ayuda para aprender a soportar la tensión y los problemas cotidianos. El actual desarrollo acelerado de los niños puede llevarles a sufrir niveles de estrés prolongados que desemboquen en conductas dañinas y dificultades de aprendizaje.

Las investigaciones confirman que el aprendizaje de habilidades de afrontamiento basada en el cerebro funciona. Las autoevaluaciones realizadas por los chavales justo después de recibir una breve formación en el proyecto (de menos de tres horas) demuestran que este aumenta el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro, lo que les permite entender mejor las maneras de responder ante eventos dolorosos y estresantes.

La clase es el lugar ideal para realizar este aprendizaje experiencial. Aprender haciendo permite que los alumnos mejoren su capacidad de afrontamiento con una sensación de seguridad, ya que les permite superar el estigma de no saber enfrentarse al estrés. También les permite aprender de otros compañeros con mejores habilidades, ya que dentro de una clase existe una amplia gama de capacidades de afrontamiento. A todos los niños les

cuesta aceptar que hay situaciones que no saben cómo manejar, y la puesta en común de sus sentimientos y problemas y los debates sobre cómo el cerebro se enfrenta a las dificultades, les ayudan a darse cuenta de que estas capacidades son algo que todos pueden aprender a utilizar.

Lo que les ofrecemos a los estudiantes les llega en un momento en el que están empezando a preocuparse por su identidad y por cómo encajar en la sociedad. El programa se presenta como una clase de ciencias en la que se estudia biología humana y que les permite hacer observaciones reales. El objetivo primordial es averiguar si podemos ayudar a los preadolescentes para que no se sientan abrumados por la avalancha de experiencias estresantes y sentimientos difíciles que se dan durante la adolescencia.

Las estrategias de afrontamiento mejoran la capacidad de aprendizaje. Las últimas investigaciones neurocientíficas han demostrado de manera concluyente que altos niveles de estrés durante un período extenso de tiempo afectan al funcionamiento de la atención, la memoria y el aprendizaje. Ya que el estrés y la capacidad de aprendizaje están relacionados, una mayor capacidad de enfrentarse a situaciones estresantes mejorará la capacidad de aprender.

La capacidad de enfrentarse al estrés (bien o mal) se aprende de otros. No nacemos con una capacidad innata de enfrentarnos al miedo o las experiencias dolorosas. Para bien o para mal, el aprendizaje por observación suele ser la manera en que aprendemos a manejar las situaciones que nos asustan o que son dolorosas. Para cuando los niños crecen, esta manera de responder aprendida puede haberse convertido en un hábito, que puede ser nocivo o saludable.

CAPÍTULO QUINTO

LA VALENTÍA

Lin Hao, un niño de nueve años, rescató a dos de sus compañeros de clase tras un violento terremoto. Cuando le preguntaron por qué se había arriesgado tanto, contestó: «Ese día, era yo el monitor de la clase y tenía que cuidar de los demás».

1. La pregunta eterna

HASTA AQUÍ HEMOS HABLADO DE LOS MIEDOS, del modo como los aprendemos, de cómo podemos evitar tan dura servidumbre, y de la manera en que nos enfrentamos o nos gustaría enfrentarnos a ellos. Los humanos tenemos los mismos modos de afrontar el miedo que tienen los animales: huir, atacar, quedarse inmóvil o hacer gestos de sumisión. Pero nuestra inteligencia va más allá. Comparte muchas funciones con los animales, pero las transforma porque puede dirigirla por proyectos propios. Poseemos una atención dominada por el estímulo. La llamamos «atención involuntaria». Si escuchamos un ruido fuerte, atendemos automáticamente. Si tenemos un dolor, si surge un peligro, si aparece algo imprevisto, también. Pero, además, podemos dirigir voluntariamente la atención, aplicarla al objeto que queramos, buscar en él la información que queremos. Esta es la atención específicamente humana, la que está dirigida por nuestra *inteligencia ejecutiva*. También la mirada se transfigura cuando es dirigida por un proyecto. El dibujante encuentra posibilidades perceptivas en las cosas que vemos todos. «El dibujo —decía Degas— no es la forma de las cosas, sino la manera de ver la forma.» Y Leonardo da Vinci no decía nada diferente: «El secreto del arte de dibujar es descubrir en cada objeto la manera particular como una línea fluctuante se dirige, como una ola central que se despliega en olas superficiales, a través de toda su extensión». Los animales utilizan la memoria, pero sólo nosotros podemos aprender lo que queramos. También podemos responder a las emociones a nuestra manera. El modo específicamente humano de enfrentarse al miedo es lo que llamamos «valentía». No podemos considerar tal la

agresividad del animal. Valentía es la capacidad de superar el temor, es decir, de no dejarnos llevar por la poderosa energía de la emoción, lo que exige un denodado esfuerzo y una capacidad para guiarnos por valores pensados y no sólo sentidos. Esta me parece una distinción fundamental, porque es la raíz de nuestra libertad. Cuando tengo sed, el agua tiene un valor vivido por mí. Si el nefrólogo me dice que debo beber cinco litros del agua, no tengo ganas de beberla, pero pienso que es buena para mi salud beberla. En este caso no «vivo» el valor el agua, sino que sólo lo pienso. Nuestra libertad tiene su origen en la posibilidad de decidir si orientamos nuestra acción por valores sentidos o por valores pensados. Todos queremos huir ante la dificultad, pero todos admiramos al que no lo hace. Todos dependemos de alguien que ha hecho un acto de valor en favor nuestro. Nuestra madre al parirnos, nuestros padres al educarnos, los luchadores por la justicia porque nos permiten disfrutar de derechos que ellos conquistaron para nosotros. La lista de nuestras gratitudes debería ser larguísima si no fuéramos tan miopes.

Y este modo de dirigir la emoción se la hemos de enseñar al niño, igual que le enseñamos a atender, a mirar, a aprender voluntariamente. Hemos entrado en los dominios de la *inteligencia ejecutiva*, que es la encargada de elegir las metas, de mantener el esfuerzo, de gestionar las emociones, de intentar cambiarlas si es necesario, de evaluar nuestro comportamiento. Si la *inteligencia ejecutiva* se degrada, recaemos en la violencia del predador o en la insensibilidad del percebe. La *inteligencia ejecutiva* se rige por valores pensados y no sólo por valores emocionalmente vividos. Y esto complica su cometido, porque la emoción tiene más energía que el pensamiento. Afortunadamente, el pensamiento es más inteligente y lleva milenios ocupado en controlar la emoción sin matarla. Antonio Damasio, a quien pueden visitar en el primer piso de la Factoría, ha descubierto que la razón necesita de la emoción para actuar. Cuando por accidente o por una operación quirúrgica se seccionan las vías neuronales que comunican los lóbulos frontales con las áreas emocionales, los pacientes son capaces de razonar muy bien, pero son incapaces de tomar una decisión. La ausencia de emociones les condena a un razonamiento sin término.

Es fácil reconocer las funciones de la *inteligencia ejecutiva*. Imaginemos que quiero correr la maratón. He elegido esa meta, pero no puedo realizarla mientras no esté en condiciones físicas de hacerlo. Carezco de capacidad muscular. Entonces comienzo a entrenarme, voluntariamente, teniendo que oponerme al aburrimiento y al cansancio. Pero al hacerlo, mi sistema muscular se va fortaleciendo, me canso menos, siento que progreso, lo cual me motiva más, adquiero el hábito de correr y correr acaba convirtiéndose para mí en una necesidad. Ahora no necesito estar haciendo constantemente un acto de voluntad para correr, porque el hábito me conduce. Al principio, la «resistencia» significaba «perseverancia a pesar de los obstáculos», pero al final significa «capacidad de soportar con facilidad un esfuerzo mantenido». Podría multiplicar los ejemplos. Un adolescente tiene miedo de enfrentarse a su grupo, cede con facilidad, pero un día decide no hacerlo más. Decide afirmarse. Ha elegido un proyecto: vivir valientemente. Afrontar activamente el miedo. Como en el caso del corredor de fondo, eso no basta. También tiene que entrenarse, ir adquiriendo poco a poco la resistencia necesaria. Tiene que desarrollar su fortaleza de carácter. Y para que el entrenamiento funcione, tiene que estar bien dirigido.

Estamos hablando de un tema que ha interesado, incluso obsesionado, a los seres humanos a lo largo de la historia: la superación del miedo, la valentía, el coraje, el modo eficaz, creador, rebelde de afrontar el miedo o los peligros que lo desencadenan. En los albores de la filosofía, Platón escribió el diálogo *Laques* para responder a dos preguntas: ¿Qué es la valentía? ¿Puede aprenderse? Nos las seguimos planteando. Retomamos, pues, una preocupación antigua y persistente. Uno de los generales que intervienen en el debate platónico dice que la valentía es «el arrojo para arriesgar la vida en el combate». Las encuestas nos dicen que nosotros hubiéramos contestado igual. Al hablar del valor nos acordamos de actos heroicos, de la persona que se arriesga por salvar a otra o del que emprende una aventura peligrosa. Pero en la obra de Platón, Sócrates explica que no le interesa sólo ese valor, sino uno más cotidiano: el que permite soportar el esfuerzo, el cansancio, la enfermedad, el desánimo, el fracaso. Acaba mencionando un particular coraje muy poco belicoso: resistir y persistir en la búsqueda de la verdad. Siglos después, san Ambrosio habló de un «valor guerrero» y de un «valor

doméstico». Un delicioso poema japonés proporciona un bello enlace: el valiente es tierno y considerado dentro de casa y sólo pone cara feroz cuando tiene que salir a enfrentarse con los enemigos de su familia. Caballo Grande, jefe de la tribu sioux, también amplía el concepto: «Un buen guerrero es el que se atreve a atravesar una tormenta de nieve». Me recuerda un caso contado por Saint-Exupéry. Un piloto compañero suyo tiene un accidente en los Andes. Cuando todo el mundo le daba por muerto, aparece, después de haber atravesado la cordillera helada. Cuando Saint-Exupéry va a verle al hospital, su amigo le dice con orgullo: «Lo que yo he hecho no lo hubiera soportado ningún animal». La valentía es enfrentarse a lo difícil. Este es el aspecto que nos interesa prioritariamente. Enfrentarse al paro no es un acto heroico, pero exige una gran dosis de valentía. Para un niño, el gran reto va a ser enfrentarse a la oscuridad, al miedo a ser abandonado, al cole, a que no le inviten a la fiesta de cumpleaños o al acoso del matón de la clase. Peter Muris ha preguntado a niños pequeños si se habían comportado valientemente en alguna ocasión. El 94 por ciento dijo que sí. De estos, el 30 por ciento se refería a alguna actividad física, el 12 por ciento a haberse acercado a un animal que les daba miedo y el 8 por ciento a la oscuridad.

2. La valentía no consiste en no sentir miedo

LA VALENTÍA HACE REFERENCIA AL MIEDO, pero, como he dicho antes, no consiste en no tener miedo. Los que asumen acciones arriesgadas —bomberos, escaladores, tropas de combate, desactivadores de explosivos— no quieren tener compañeros temerarios. En EE.UU. llamó la atención el arrojamiento de los indios mohawks para trabajar a mucha altura. Ellos mismos decían que no querían trabajar con quien no sintiera miedo, lo que suponía que valoraban la valentía, no la impavidez. Pero los investigadores también descubrieron otro aspecto importante. No querían trabajar solos, sino en grupo. Esta cohesión les daba valor.

Ya sabemos que nuestro problema no es el miedo, sino los miedos exagerados, perniciosos o incluso patológicos. Y también cómo superar los miedos que se oponen a nuestros proyectos. En su discurso de toma de

posesión, ante una nación postrada por la Gran Recesión, Franklin D. Roosevelt hizo una declaración que se ha repetido miles de veces: «*The only thing we have to fear is fear itself*». Explicó que se refería a los miedos irracionales e injustificados que paralizan el esfuerzo necesario para convertir la huida en un avance. Estos son los que hay que intentar eliminar, porque producen malestar sin ningún tipo de beneficio. Es curioso que esa expresión —el miedo al miedo— la dijo ya Montaigne, un gran miedoso que escribió también: «La timidez ha sido la plaga de mi vida». ¿A qué nos referimos al hablar de «temer al miedo»? Pues a que el miedo y su parentela son una experiencia insoportable. Y esa característica, cuya finalidad era que lucháramos contra lo que lo desencadenaba, ha dado lugar a una actitud diferente, de segundo grado podríamos decir: lo importante es librarse del miedo, no del peligro que estaba en el origen del miedo. Lo tomemos por donde lo tomemos, el temor es proliferante, tiene mil caras, nos ataca con sutiles estratagemas, se disfraza.

3. Nuestra definición de «valentía»

TODAS LAS CULTURAS HAN VALORADO la valentía. Y esta unanimidad resulta intrigante. Lo que siempre ha importado a las sociedades es asegurar el comportamiento conveniente para el grupo, no para el individuo. Y la valentía se ha considerado indispensable para la vida de la comunidad. Cuando hay una situación de emergencia, alguien tiene que estar dispuesto a no huir. La valentía —la fortaleza—, como hemos visto, se relaciona con lo «arduo», con lo difícil. Cobarde es el que desiste enseguida, en el que no se puede confiar. Jankélévitch escribe: «El miedo es, como la mentira, una tentación de la facilidad». Valiente es el que se atreve. Ahora que se habla tanto del emprendimiento, la valentía es la virtud del inicio. Es también la virtud de la perseverancia. Por estas razones, en todas las culturas la valentía ha tenido un valor moral. Está relacionada con la acción y, en último término, significa no renunciar a lo valioso por miedo o por pereza. Nietzsche se preguntaba: «¿Qué es ser bueno?». Y respondía: «Ser valiente es bueno». La valentía es, además, la condición para la autonomía y la libertad. Si queremos educar —y

educarnos— para ellas, tenemos que tomarnos en serio la educación del coraje. Es la virtud del ascenso, por eso todos comprendemos a Oliver Goldsmith cuando dice que no hay nada más conmovedor y bello en el universo que «una persona buena luchando contra la adversidad».

Ahora ya podemos avanzar una definición: *Valiente es aquel a quien la dificultad o el esfuerzo o el miedo no le impiden emprender algo justo o valioso, ni le hacen abandonar el propósito a mitad del camino. Actúa, pues, «a pesar de» la dificultad.* La valentía —como el talento del que forma parte o como la libertad— sólo se manifiesta en la acción.

Después de las explicaciones del anterior capítulo, ya podemos escribir la ecuación de la valentía que nos servirá de hoja de ruta para adquirirla

$$\text{Valentía} = \frac{\text{fortaleza personal}}{\text{miedo}}$$

Esta ecuación refleja el *principio de complementariedad* que ya he mencionado. La consecuencia es sencilla de sacar. Para aumentar la valentía de una persona, debemos ampliar sus fortalezas, disminuir sus miedos, o ambas cosas. Mantengo el término «fortaleza» no sólo por su larga tradición filosófica, sino porque permite integrar muchos conceptos que se utilizan en psicología de forma confusa. Voy a hacer una lista de algunas de estas ideas relacionadas con la valentía, añadiendo el nombre de su principal defensor: actitud proactiva (Kuhl, Covey), afrontamiento activo (Lazarus), resistencia a la frustración (Pleux), capacidad de aplazamiento de la recompensa (Mischel), determinación (Duckworth), perseverancia (Eisenberg, Caron), resistencia (*hardiness*: Maddi), dureza (*toughness*: Loerh), confianza en sí mismo (Fanget), optimismo (Seligman), energía mental (Baumeister), resiliencia (Cyrulnik, Seligman, Brooks), sentimiento ejecutivo (Bandura), inhibición conductual (Kagan), autocontrol (Baumeister). Peterson y Seligman, en su revisión, añaden la integridad (autenticidad, honestidad) y la vitalidad (ánimo, entusiasmo, energía). Si no han naufragado en este oleaje de conceptos —cosa difícil de evitar—, podemos continuar. Uno de los objetivos del modelo UP

expuesto en esta colección es unificar y simplificar esa proliferación de conceptos parcialmente solapados que da a la psicología un aire de amateurismo. Luchar contra esta orgía conceptual.

4. ¿Se puede aprender la valentía?

¿NO ES UNA INGENUIDAD PENSAR que la valentía se puede aprender o enseñar? Si lo es, se trata de una ingenuidad universal y permanente, porque todas las culturas se han empeñado en hacerlo. Es un tema que preocupó a Platón, Aristóteles, a los estoicos y a toda la tradición educativa griega. Los espartanos lo consideraron el centro de su cultura y, de una manera muy adelantada para su tiempo, consideraban que había que adiestrar en la valentía tanto a hombres como a mujeres. Los pensadores éticos, desde Aristóteles hasta la actualidad, han considerado que la «fortaleza» era una virtud moral fundamental. Los japoneses elaboraron la moral *bushido*, centrada en el valor. En China, Mencius (siglo IV a.C.) ya hizo una filosofía de la valentía, relacionándola con la bondad y con el verdadero autorrespeto. Eisler ha identificado la valentía en el pensamiento judío como el ánimo para luchar contra la injusticia. Tillich, un gran teólogo cristiano, escribió una gran obra sobre el tema: *El coraje de existir*.

La fórmula que he expuesto anteriormente nos permite elaborar una hoja de ruta educativa. Tanto la fortaleza como el miedo son hábitos, es decir, pautas estables y aprendidas de interpretar la experiencia y de responder a ella. Por lo tanto, se pueden educar, en un sentido o en otro. Hay una educación para la sumisión y hay una educación para la autonomía, hay una educación para el miedo y hay una educación para la valentía.

Recuperemos un texto de Aristóteles:

Algunos creen que los hombres llegan a ser buenos por naturaleza [hoy diríamos: genéticamente], otros por hábito, otros por aprendizaje. Ahora bien, está claro que la parte genética no está en nuestras manos. El razonamiento y la enseñanza no tienen, quizá, fuerza en todos los casos, sino en el alma del discípulo que previamente ha cultivado sus hábitos para amar y odiar las cosas adecuadamente (EN, 1179 b).

El conjunto de hábitos configura el carácter, es decir, la personalidad aprendida. Lo que nos interesa educativamente es que nuestros alumhijos adquieran un carácter valiente, capaz de enfrentarse activamente con sus miedos. Muchos peligros son reales y, por lo tanto, nunca podremos evitar el miedo, pero la valentía nos ayudará a no dejarnos oprimir por ellos. Plantearé un caso que ya he mencionado: un muchacho es acosado por un grupo de matones de su escuela. Son más fuertes que él y son crueles. ¿En qué consiste en este caso la valentía?

5. Aumentar la fortaleza y disminuir el miedo

LA VALENTÍA ES UN ESTILO DE AFRONTAMIENTO ACTIVO. El miedoso tiende a vivir reactivamente. Los pedagogos actuales dan cada vez más importancia a este recurso. El alemán Kuhl ha estudiado la relación entre la actitud pasiva y la depresión, el manejo de la atención y la resistencia al esfuerzo. Covey considera que es la clave para desarrollar el resto de los hábitos eficientes. El canadiense Gagne recomienda que desde preescolar se fomente una educación orientada a proyectos, a resolver problemas, a tomar iniciativas. Está de moda el concepto de «emprendimiento». En Francia se recomienda la elaboración del proyecto personal como método educativo con los jóvenes (Pemartin). Gilbert opone dos tipos de personas: NHL (No hagas: lamentate) y NLH (No te lamentes, haz). Este es el proactivo. Una vez más repetiré que lo que puede comenzar siendo una actitud mantenida voluntaria y esforzadamente, acabará convirtiéndose en un estilo de respuesta, en un hábito, de la misma manera que lo es la actitud reactiva. Estas son las diferencias:

Reactivo	Proactivo
Intentaré	Lo haré
Soy así	Puedo mejorar
No puedo hacer nada	Examinaré las posibilidades
Me obligan a hacerlo	Lo elegí
No hay salida	Debe haber una solución
Me arruinaste el día	No permitiré que tu mal estado de ánimo me contagie

Para aumentar la valentía, esa actitud activa, esa decisión de «querer ser valiente» tiene que actuar sobre los dos factores de la ecuación: disminuir la generación de miedo y aumentar la fortaleza.

Carlos es un niño asustadizo. Tiene cinco años y le gusta estar pegado a su mamá. Tuvo problemas cuando comenzó a ir a la escuela, que poco a poco se fueron resolviendo. Ahora tiene miedo al agua de la piscina. Desde que vio la película *Tiburón*, teme que aparezca uno de repente. Además, oyó una noticia sobre un niño que murió al ser atrapado por un desagüe y ahora teme también a los desagües de la piscina. Si queremos que Carlos se comporte «valientemente», tenemos que disminuir su miedo, es decir, cambiar sus esquemas, y debemos aumentar su fortaleza. Con frecuencia, ambas cosas se mezclan. Al aumentar su fortaleza (aprende a nadar mejor), el miedo disminuye. Pero también podemos disminuir el miedo cambiando las creencias del niño sobre los tiburones (sabe que son un producto de su imaginación, confía más en sus capacidades). No basta con que el niño nade con más seguridad: es necesario que sea consciente de esa competencia. Una cosa es lo que podemos hacer y otra muy distinta lo que creemos que podemos hacer. Esta última creencia es la que forma parte de nuestros esquemas de miedo. En el caso del niño, ha enlazado el agua con el circuito del miedo producido por el tiburón. Hay que romper ese nexo. Estudiaremos con más detalle ambas estrategias.

Como hemos podido comprobar, la fortaleza es una virtud —una competencia del carácter— compleja. He mencionado uno de sus aspectos —el control de la atención—, pero aún tendremos que estudiar más. A efectos didácticos la he descompuesto en procesos diferentes, porque cada uno de ellos puede entrenarse y evaluarse independientemente. Esta complejidad ya la vieron los autores antiguos. Pedro Abelardo —que, además de amante de Eloísa, fue un poderoso pensador— escribió en su *Ysagoge in theologiam*, libro de la mitad del siglo XII, una magnífica descripción de la fortaleza, en la que se muestra la amplitud de sus dominios:

Puesto que la fortaleza es una potencia del alma que reprime los asaltos de la adversidad, todas las virtudes que nos hacen constantes en la adversidad son partes de la fortaleza. Estas partes son la *magnanimidad*, la *confianza*, la *seguridad*, la *magnificencia*, la *constancia*, la *firmeza*. La magnanimidad es emprender

voluntariamente cosas difíciles. La confianza es una esperanza firme de llevar a buen fin la obra emprendida. La seguridad es la virtud que nos impide temer las molestias inherentes a la obra emprendida. La magnificencia es una fuerza del alma que da su cumplimiento a las obras difíciles y sobresalientes. La constancia es una estabilidad del alma firme y perseverante en su propósito. La firmeza es una flexibilidad del alma que aminora la exaltación de la prosperidad y soporta con un alma igual los más duros percances. Tiene como partes la humildad y la paciencia.

Espero que los lectores se den cuenta de que tiene que haber un cambio en el modelo educativo. Daniel Goleman convenció a todo el mundo de que el CI —el cociente intelectual— no medía nuestra capacidad de enfrentarnos a la vida. Propuso el CE, el cociente emocional. Ahora empezamos a saber que tampoco es suficiente. Completando a los dos debemos medir el CEj, el cociente ejecutivo.

THE COURAGE FACTORY

El tercer piso de TCF es diferente. No hay despachos, sino cuatro grandes salas: un gimnasio, una sala de relajación, un espacio de meditación y un teatro. ¿Por qué estas instalaciones en una institución en contra del miedo? Porque estas actividades pueden formar parte del entrenamiento de la valentía, fomentando la resistencia, la actitud activa, el atreverse.

En *La biología de la toma de riesgos*, John Coates comenta que sabemos menos de la fortaleza mental que de la física. «La fortaleza mental —escribe— implica una actitud particular ante los acontecimientos novedosos; un individuo curtido recibe con tranquilidad la novedad como un desafío, ve en ella una oportunidad de obtener beneficios; un individuo sin esa experiencia teme la novedad como una amenaza y no ve en ella sino un daño potencial. Cada una de estas actitudes corresponde a un estado fisiológico específico.»

JAM. ¿Puede entrenarse la resistencia mental? ¿Puede un régimen de entrenamiento puramente físico traducirse en estabilidad emocional, resistencia mental y mejor rendimiento cognitivo?

JC. Muchos científicos piensan que así es. Se basan en un curioso hallazgo: la resistencia al estrés tiene su origen en el hecho mismo de experimentarlo. Neal Miller, padre de la medicina conductual, que piensa que la terapia conductual puede renovar nuestro cerebro, descubrió los receptores de cortisol en el cerebro y con su equipo describió los bucles de retroalimentación hormonal entre el cerebro y el cuerpo. Cuando las ratas eran expuestas a estrés crónico, padecían enfermedades físicas e indefensión aprendida como consecuencia de los bajos niveles de noradrenalina en el cerebro. En cambio, si las ratas eran expuestas a estrés agudo (breve), aun cuando este se repitiera una y otra vez, salían de la experiencia con la fisiología reforzada y mayor inmunidad a los efectos perjudiciales de los futuros estresores.

JAM. Eso es una especie de entrenamiento.

JC. En efecto. Algo parecido se hace en el entrenamiento de los atletas. Los períodos de agotamiento y recuperación amplían la producción de un amplio espectro de células en el organismo del atleta. Así consiguen que el día de la competición circulen por sus arterias las cargas óptimas de glucosa, hemoglobina, adrenalina, cortisol y testosterona. Con la fortaleza mental puede ocurrir lo mismo. ¿Podemos hacer más resistente nuestra fisiología? Parece que sí, utilizando estresores intensos y breves. ¿Cuáles pueden ser? El ejercicio. Aumenta la producción de aminos y nos protege contra el estrés.

JAM. Lo interesante es que estamos hablando del ejercicio mental, pero también del ejercicio físico, que bien dosificado es un estupendo estimulador cerebral y un potente antidepresivo. Por eso deberíamos dar más importancia al ejercicio físico en los planes de estudio de niños y adolescentes.

La segunda sala está silenciosa y tranquila. Está dedicada a la relajación. Desde hace siglos se sabe que poder dirigir la atención, la capacidad de concentrarse, produce efectos fisiológicos muy potentes. Permite mejorar el autocontrol. Pueden ver una descripción de los métodos más sencillos en el libro de S. Davis, M. McKay y E. R. Eshelman: *Técnicas de autocontrol emocional* (Martínez Roca, 2001). Las más conocidas son la relajación progresiva, el control de la respiración, la meditación, la autohipnosis. En los últimos años se ha puesto de moda la *mindfulness*, la atención plena. He contratado a Daniel Siegel, que es uno de sus principales valedores.

La *mindfulness* nos permite dejar de vivir con el piloto automático y ser sensibles a la novedad en nuestras experiencias cotidianas. La manera en que centramos la atención contribuye a modelar la mente. La atención significa que en vez de recibir la información, «nos implicamos en un proceso de búsqueda activo, una búsqueda decidida de datos perceptivos en el campo de la conciencia. Con la *mindfulness* logramos más que una mera atención a la sensación. Si decimos que nos observamos a nosotros mismos mientras tenemos la experiencia sensorial, quiere decir que tenemos una metaatención. La *mindfulness* no es una simple atención. Es prestar atención a la atención. Es metacognición.

DS. «La ciencia ha demostrado que prestar atención plena, es decir, tender a la riqueza de las experiencias en el aquí y el ahora, mejora la fisiología, las funciones cognitivas y las relaciones interpersonales. Conseguir la conciencia del momento ha sido un objetivo de todas las culturas. Llamamos “sintonía” a la concentración de la atención en el mundo de otro. Esta concentración fomenta la fortaleza personal.»

A mediados de los setenta, Jon Kabat-Zinn inició los programas de Reducción del estado de Estrés basados en la *mindfulness*. La práctica de la meditación cambia las estructuras neuronales. Lazar, Kerr y sus colaboradores han revelado que la meditación aumenta el grosor del área prefrontal media y la ínsula. Es una información sobre uno mismo que se vale de los circuitos neuronales. Davidson, a quien ya conocemos, ha descubierto que la práctica

de la *mindfulness* activa la zona frontal izquierda, que permite regular las emociones de un modo más positivo mediante la aproximación y no a través de la evitación. «El miedo puede modularse mediante la liberación del neurotransmisor ácido gamma-aminobutírico (GABA) en las áreas inferiores del sistema límbico que modulan el miedo, como los niveles extendidos de la amígdala. De este modo, el miedo puede aprenderse límbicamente, pero también desaprenderse mediante el crecimiento de fibras prefrontales mediales que lo modulan. El programa Inner Kids está diseñado para enseñar a niños pequeños las habilidades básicas de atención plena, a la que define como «ser consciente de lo que sucede mientras sucede». Mindful Awareness Research Center (UCLA: www.marc.ucla.edu).

La tercera sala está dedicada al teatro. En *El aprendizaje de la creatividad* ya hablamos de las virtudes pedagógicas del teatro. En sus talleres se enseña una parte de las técnicas de dominio corporal que hemos visto antes. Se une también una actividad dirigida por un proyecto que les fuerza a atreverse. Tienen que representar ante otros, tienen que aplicar los juegos de rol que se utilizan para comprender las emociones propias y ajenas, y en ese esfuerzo continuo dentro de un ambiente en el que todos se están superando, se pierden muchas timideces y miedos, y se refuerza la seguridad en uno mismo. Cuando una actuación termina, el niño o la niña pueden decir: «He sido capaz». Y esta experiencia es el gran premio que fomenta la valentía.

CAPÍTULO SEXTO

LA CAJA DE HERRAMIENTAS

Si fuera un científico joven seguiría dedicándome a la inmunología. Pero en lugar de inmunizar a los niños sólo físicamente, intentaría inmunizarles también psíquicamente, y comprobaría si esos chicos psíquicamente inmunizados podían luego enfrentarse mejor a la enfermedad mental y también a la enfermedad física.

Dr. JONAS SALK, descubridor de la vacuna contra la poliomielitis

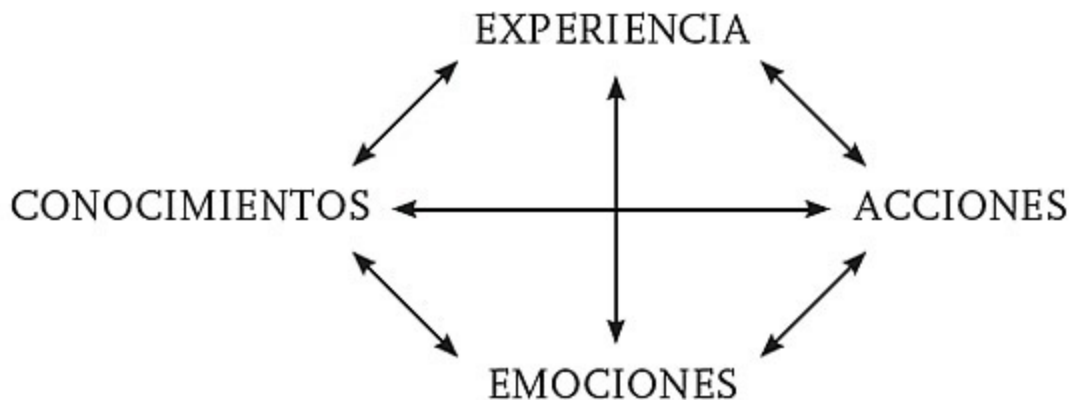
1. Los métodos para enfrentarse a los miedos

EN EL ÚLTIMO CAPÍTULO HE HABLADO de la necesidad de cambiar esquemas viejos y de adquirir competencias nuevas. Pero ¿cómo se hace esto? En este capítulo voy a hablar en general de los métodos que han demostrado su eficacia. En los dos siguientes estudiaremos los miedos más frecuentes en la infancia y la adolescencia, y el modo de enfrentarse a ellos. Al revisar la literatura psicológica, pedagógica y psiquiátrica acerca de los miedos infantiles o adultos, resulta fácil comprobar que los procedimientos de ayuda o de reeducación son pocos pero eficaces. Todos ellos intentan cambiar los esquemas contruidos por el sujeto. Podemos ordenarlos en tres grupos:

1. Pretenden *modificar la conducta* sin preocuparse de lo que sucede en el interior del sujeto. Tienen su origen en la llamada *psicología conductista*, fundada en los mecanismos de condicionamiento. Su principio fundamental es: si manejo bien los premios y los castigos, podré dirigir la conducta. Son los métodos conductuales. Albert Ellis, con su programa para hablar a cien chicas, estaba utilizando uno de estos métodos. Un terapeuta recomendaría a una persona con fobia a las arañas que fuera soportando su presencia real o imaginada paulatinamente, para producir un fenómeno de desensibilización. Las técnicas de exposición, de relajación, el juego de roles, se consideran también técnicas conductuales.

2. Consideran que la conducta depende de las creencias y del modo de pensar del sujeto, y por eso aspiran a cambiarlos para cambiar la conducta. Son los métodos cognitivos. El niño amigo de Braconnier que adquirió la creencia en su capacidad para enfrentarse con los monstruos, estaba utilizando un método conductual.

3. Han llegado a la conclusión de que el procedimiento más eficaz es mezclar los dos anteriores, con lo que aparecen los *métodos cognitivos-conductuales*. Era irremediable, porque resulta imposible separar la conducta de las ideas o sentimientos que están en el origen de las conductas. Les contaré una página de la «crónica amarilla» de la psicología. Los psicólogos conductistas decidieron por razones metodológicas que no se iban a preocupar de lo que pasaba en la cabeza de los individuos. Les parecía un misterio insondable y no querían perder el tiempo. Pensaron que les bastaba estudiar la conducta y la manera en que los seres vivos respondían a los premios y castigos. Desde fuera se podía modelar la conducta. Hay que reconocer que eran muy inteligentes y técnicamente muy competentes. Pero se habían dejado fuera la mitad del fenómeno. Sentimientos, ideas, creencias y modelos mentales intervienen en la conducta. Su opción de sólo estudiar lo que pensaban que se podía observar claramente me recuerda la historia de aquel borracho que perdió una moneda en un callejón oscuro y se fue a buscarla debajo de un farol porque allí había más luz. Cuando apareció la psicología cognitiva, las tornas se volvieron. Ahora lo importante era lo interior, las operaciones mentales, el procesamiento de la información, las emociones. Cada grupo desarrolló sus propias terapias y, como era lógico, resultaba muy difícil mantener un aislamiento incontaminado, porque sólo contemplaban una parte de la realidad. De modo que se impuso esta tercera vía que aprovecha ambos métodos: el conductual y el cognitivo. Nosotros ya lo habíamos adelantado hace unas páginas, al elaborar el cuadrado de las interacciones.



Experiencia, esquemas cognitivos, esquemas afectivos y acciones interactúan tupidamente. Por eso, en la hoja de ruta del aprendizaje de la valentía que voy a exponer, mezclo todos esos factores. Para emprender el proyecto de la valentía y llevarlo a cabo, conviene adquirir las siguientes fortalezas. Todas ellas se entremezclan como los mimbres que hacen un cesto. Cada una de ellas tiene su propia pedagogía, que hemos desarrollado en los programas de la UP.

Fortaleza n.º 1. Una actitud proactiva. Antes comenté que el simple acto de situar a una persona en una actitud activa puede producir un efecto general positivo. Todas las terapias lo provocan. Actividad frente a pasividad es una de las grandes fortalezas. Ya hemos visto que era la base de las buenas estrategias de afrontamiento. Es también importante en el aspecto cognoscitivo. El alumno que se implica activamente en la acción tiene mejores resultados. El afrontamiento al miedo tiene estructuras análogas al enfrentamiento a un problema. En ambos casos, la pasividad es una mala solución. Debemos darnos cuenta de que la acción es lo que nos libera de la dependencia, la pasividad, la depresión, el miedo. Seligman lo ha descrito certeramente al hablar de la autoestima: «Al hacer hincapié en lo que el niño “siente”, a expensas de lo que el niño “hace” —aprender, perseverar, superar la frustración y el aburrimiento—, padres y profesores están haciendo esta generación de niños más vulnerables a la depresión». Una de las características principales de la *inteligencia ejecutiva* es proponerse metas

lejanas y mantenerlas. Nos liberamos de la presión presente anticipando el futuro mediante proyectos. Por eso conviene introducir la enseñanza por proyectos en todos los niveles de la educación.

Fortaleza n.º 2. Aprender a inhibir la respuesta. Es necesario para poder continuar el proceso. No podemos cambiar si somos arrastrados por el impulso. Volvemos a la maratón. El corredor está muy cansado, su inteligencia generadora le sugiere abandonar, incluso le proporciona razones convincentes para hacerlo. Sin embargo, la inteligencia ejecutiva quiere mantener el proyecto de llegar a la meta. Decide aguantar un poco más, piensa en la alegría que va a tener si lo consigue, anticipa la decepción si no lo hace, se propone una meta más corta: aguantar un poco más. Lo que está haciendo es «bloquear» el deseo de claudicar y tirarse al suelo. Lo consigue porque ha adquirido el hábito de seguir. Todo el proceso de la educación del talento — incluido el aprendizaje de la valentía o de la creatividad— es convertir en automatismos las operaciones que en un principio teníamos que realizar atentamente. Si el violinista tuviera que ser consciente del movimiento de sus dedos, sería incapaz de tocar. Las más altas creaciones de la libertad se consiguen gracias a los sumisos mecanismos de los hábitos. Inhibir el impulso es el primer acto de la *inteligencia ejecutiva*. Su función consiste en comparar el impulso con sus criterios de evaluación y aceptarlo, rechazarlo o pedir una alternativa. Es un comportamiento sencillo, pero eficaz. Nos va a permitir otros comportamientos más elaborados, como deliberar, decidir, elegir las metas. Decir «no» es el comienzo de nuestra liberación. Cuando un niño o un adulto no lo consigue, se convierte en una persona impulsiva, incontrolada, a merced de sus impulsos. Existen métodos para ayudar a adquirir el control, que van desde la utilización del habla interior (enseñando al niño a que se dé autoinstrucciones) a técnicas de manejo de la atención.

Decir que no —lo que en lenguaje clásico se llamaba «resistir la tentación»— no es sencillo. La llamada del incentivo o la fuerza del deseo son muy poderosas. Ulises se consideró incapaz de resistir el canto de las sirenas y obligó a sus marineros a que le atasen al mástil. Baumeister y su equipo han mostrado que nuestra capacidad de resistir no es siempre la misma. Depende del estado en que nos encontremos. La mejor solución para aumentar esa

capacidad es, una vez más, automatizar operaciones, consolidar hábitos y reservar nuestras energías para vigilar las situaciones nuevas o especialmente conflictivas. Con gran escándalo de muchos lectores, he escrito que el cumplimiento del deber es un automatismo que debe aprenderse para que nos permita superar las intermitencias del corazón.

Fortaleza n.º 3. El control de la atención. La operación complementaria de bloquear el impulso es saber dirigir la acción física o mental. No se trata de iniciar una acción absolutamente nueva, porque siempre estamos haciendo algo, sino de cambiar el rumbo. El impulsivo está atrapado por su deseo, no puede dejar de pensar en él. El aterrorizado tampoco puede ponerse a salvo de su miedo. Está presente en su conciencia continuamente. Por eso, una de las fortalezas ejecutivas es la de «controlar la atención». Me detendré en este punto porque es de enorme importancia. ¿A qué nos referimos al hablar de atención? Está usted en una reunión, escuchando algo que le dice su interlocutor. Lo que dice ocupa el primer plano de su conciencia, destacándose sobre un fondo un poco confuso, la visión de los asistentes, el rumor de las conversaciones. De repente, oye que en un grupo cercano se ha mencionado su nombre, y usted presta atención a esa conversación porque le interesa saber lo que dicen de usted. Aísla esas voces entre el rumor que llega a sus oídos. Desde un punto de vista neuropsicológico, usted ha tomado la decisión de dedicar más mecanismos de análisis sensorial a esa nueva conversación, a ese estímulo. Ahora lo «percibe atentamente», es decir, aplica muchos recursos cognitivos a esa actividad. Si se hace tarde, vuelve a cambiar de actividad: se pone en movimiento para volver a casa. Y la atención acompaña esa decisión. Es decir, controlar la atención significa controlar los mecanismos cerebrales, las actividades que van a producir como efecto el que una cosa, una actividad, un pensamiento, se destaquen sobre un fondo. El enfermo está angustiado pensando en la operación a que le van a someter el día siguiente. Su atención está puesta en ese hecho. Decide distraerse, es decir, cambiar de actividad, y enciende la televisión. Ahora su atención se dirige a lo que aparece en la pantalla. En la Factoría tenemos expertos en entrenamiento de la atención. Hemos escuchado ya a Siegel hablando de la *mindfulness*. Todas las técnicas orientales —desde el yoga a la meditación trascendental— son

fundamentalmente técnicas para controlar la atención. Wells propone la técnica de entrenamiento atencional para eliminar los pensamientos repetitivos, las rumiaciones. Puede ser efectiva contra la ansiedad, porque debilita la atención focalizada en uno mismo, interrumpiendo la rumiación y la preocupación, y aumentando el control ejecutivo. Consiste en ejercicios en los que enseña a sus pacientes a prestar atención a estímulos neutrales, a cambiar rápidamente la atención entre sonidos, a dividir su atención entre diferentes sonidos, o a cambiar de un foco de atención interno a otro externo. Todo el procedimiento requiere entre diez y quince minutos por sesión.

El modo en que dirigimos la atención encierra, según Walter Mischel, la llave de la voluntad. Sus estudios pusieron de relieve la importancia de lo que llamó «reasignación de la atención». Distinguió tres variedades, todas ellas dependientes del control ejecutivo. La primera consiste en la capacidad de alejar deliberadamente nuestra atención de un objeto. La segunda, la resistencia a la distracción, nos permite mantener la atención en otro objeto. La tercera nos ayuda a mantener presente un objeto futuro.

El control de la actividad mental, que se pone de manifiesto en el fenómeno de la atención, es el centro del autocontrol. Con él se relaciona el *control del esfuerzo* y con este, la *autodisciplina*. La disciplina, como explica Robert Brook, tiene como fin educar la autodisciplina, es decir, pasar del control exterior al interior. El término fue utilizado por Albert Bandura para indicar que los seres humanos administran premios y castigos a sí mismos para ejercer control sobre su propia conducta.

Fortaleza n.º 4. Educar el habla interior. El lenguaje tiene una importancia extraordinaria en la gestión de los sentimientos, y en especial del miedo. Los psicólogos estudian cada vez con más interés lo que llamamos «habla interior», el modo como nos hablamos a nosotros mismos, la manera como nos explicamos lo que nos pasa. Hay métodos contra el estrés que consisten en aprender a darnos un conjunto de «autoinstrucciones». Algo parecido a lo que nos decían nuestras madres: «Cuenta hasta nueve antes de saltar», pero hecho de manera sistemática.

Fortaleza n.º 5. Cambiar el poder de los desencadenantes del miedo.

El miedo es desencadenado por la aparición del objeto o de la situación temida, de los estresores, que pueden ser reales o imaginarios, presentes o anticipados. Ya he repetido que cuando el miedo es amigo, su información es adecuada, el peligro, real, y no hay que intentar eliminar el temor, sino eliminar el problema. Si aparece un tigre en vuestra habitación, no es momento de hacer ejercicios de relajación, ni de poner en práctica técnicas de desensibilización, y mucho menos de intentar cambiar las creencias acerca del felino. Lo más inteligente es poner pies en polvorosa. En cambio, en los miedos exagerados, el problema puede ser el propio esquema de interpretación. Si una persona tiene tal miedo a la evaluación exterior que prefiere no salir de casa, el problema no está en la gente, sino en ella. Es necesario cambiar los esquemas de interpretación. Podemos hacerlo si quitamos al desencadenante el poder que le hemos conferido sobre nosotros. La persona que teme entrar en un ascensor no consigue nada reforzando los cables. Es ella quien tiene que cambiar. Para ello se utilizan las técnicas de *exposición gradual*, para que vaya *desensibilizándose*. También podemos desacreditar el objeto del miedo, burlándonos de él, ridiculizándolo, mostrando que no es tan fiero como parece, buscando otro tipo de asociaciones. Mi nieto de seis años y yo hemos «escrito» (para uso interno) unos *Cuentos para que los niños no tengan miedo a los monstruos, las brujas y los vampiros*, que se basan en ese truco. Son muy útiles los «juegos de rol» (*role playing*) porque permiten al niño representar emociones que no son suyas y aprender a actuar de acuerdo con ellas. Por esta misma razón, los talleres de teatro pueden tener una gran influencia educativa en el medio escolar. Los procesos de exposición o de desensibilización forman parte de las *herramientas conductuales*.

Otro componente de los «esquemas del miedo» son las creencias, los sistemas de relaciones establecidas, los modos de interpretar. Cambiar las creencias resulta extremadamente útil para cambiar los sentimientos y la acción. Las dos creencias principales que hay que cambiar son las que llevan a interpretar como amenazadoras cosas que no lo son y las creencias sobre la incapacidad del sujeto para enfrentarse a los problemas. El miedo a decepcionar a otras personas puede estar fundado en la creencia de que

«necesito que todo el mundo me quiera», «si alguien no me acepta, es que he hecho algo mal». Una de las primeras creencias que hay que cambiar en el niño se refiere, precisamente, a la posibilidad de cambiar. Los niños ansiosos sueñen creer que son incapaces de modificar sus emociones. Este es el núcleo de los procedimientos *cognitivos*.

Fortaleza n.º 6. Aumentar la confianza en sí mismo. Los especialistas están llamando la atención sobre el ambiguo efecto que el fomento de la «autoestima» en los niños está produciendo. Como dice Seligman, nos hemos fijado demasiado en lo que el niño «siente» y no en lo que el niño «hace». En los programas de la UP preferimos hablar de «confianza en sí mismo» porque creemos que integra todos los aspectos relevantes. El niño adquiere esa confianza en tres etapas:

a) *La confianza básica.* El niño debe sentirse aceptado por lo que es y no por lo que hace. En este nivel, la acción de los demás, demostrándole su amor incondicional, su cuidado, es esencial.

b) *Aumentar su sentimiento de eficacia.* Sentirse capaz de hacer algo es una idea movilizadora. Fue Albert Bandura quien llamó la atención sobre ello. Está relacionada con el sentimiento de autocontrol y, como veremos después, con el optimismo. Hay que advertir de que no se trata de una competencia real, sino de la idea que tengamos sobre esa competencia. Con mucha frecuencia nos consideramos incapaces de hacer muchas cosas. Somos más conscientes de nuestras impotencias que de nuestras fortalezas. Debemos hacer que el niño sienta la *experiencia de éxito merecido*. Esa es nuestra obligación como padres y docentes. No falsear la imagen del niño haciéndole creer que es «estupendo» si no lo ha sido, sino organizando las metas para que el niño haga estupendamente algo, por muy elemental que sea. Lo importante es proponerle metas que sean lo suficientemente difíciles como para que sienta la satisfacción de haberlo conseguido, pero que no sean tan difíciles que la probabilidad de fracaso sea muy alta. Procurad que las tareas sean cortas para que el premio lo tenga cuanto antes. La experiencia de éxito es tan poderosa que el niño —igual que el adulto— querrá sentirla de nuevo. Y cuando haya adquirido expectativas firmes de eficacia, los fracasos esporádicos que se

superan pueden incrementar aún más la fe que tiene en sí mismo, puesto que le hacen ver que incluso ante el fracaso y la adversidad puede tener éxito. Un experimento de Dowrick lo ilustra. A un grupo de niños con problemas notables de coordinación motriz y de relaciones sociales se les propuso una tarea de un nivel superior al que ellos podían alcanzar. Dowrick grabó en video la ejecución de los ejercicios, pero borró los errores y las ayudas exteriores, de forma que al ver las grabaciones, los niños observaron una ejecución de las tareas superior a lo real. Después de observar la película, realizaron sustancialmente mejor aquellos ejercicios. Ver lo que habían hecho bien aumentó su esperanza.

El Dr. Robert Brooks, psicólogo, profesor de la Universidad de Medicina de Harvard y miembro de la Factoría, recomienda buscar en el niño «islas de competencia». Cuenta el caso de Lisa, una niña de diez años que acudió a su consulta acompañada de Jane, su madre.

Nunca olvidaré la primera sesión. Lisa estaba afectada por varios problemas: dificultades en el aprendizaje, mala relación con sus compañeros, deficiencia de la hormona del crecimiento. Por ello necesitaba recibir inyecciones de hormonas cinco veces a la semana. Intenté aplicar a Lisa el método basado en las fortalezas. Le pregunté a Lisa con qué actividad disfrutaba, cuál era su «isla de competencia». Creo que sin conocer las fortalezas no podemos luchar contra las debilidades. Lisa respondió que no tenía ninguna. Repetí la pregunta con la misma respuesta. Cuando le dije que a veces no sabemos reconocer nuestra fortaleza, me respondió exasperada: «Doctor Brook, usted no sabe lo que es sentir cada día en la escuela que eres la última que escogen para formar un equipo». Mientras intentaba pensar algo que pudiera decir que fuera útil, Lisa comenzó a sonreír. ¿Por qué sonríes? «Nunca había pensado en esto hasta ahora. Acabo de pensar en algo que hago mejor que el resto de la escuela.» ¿Qué es? pregunté intrigado. «Aguanto las inyecciones mejor que nadie.» Su madre me miró y me dijo algo maravilloso: «Doctor Brook, habrá trabajado con muchos niños, pero ninguno tan valiente como Lisa. Ha pasado mucho, pero nunca ha perdido la esperanza». Lisa abrazó a su madre contenta por lo que había dicho. El empleo por Jane de la palabra «valiente» me conmovió. Me di cuenta de que nunca había prestado atención al coraje que muchos niños tienen que desplegar diariamente. Trabajé y me mantuve en contacto con Lisa y Jane durante varios años. En la última sesión me dijo: «Ya he terminado mis inyecciones de hormonas. ¿Sabe cuánto mido?» «No, ¿cuánto?» «Cuatro pies y once pulgadas. Mi meta es cinco pies». Iba a decirle que sólo le faltaba una pulgada, pero antes ella me había dicho: «No se preocupe, sólo es una

pulgada». Recordamos cuánto había progresado y cómo había ido resolviendo sus problemas. Cuando hablamos de estos cambios, Lisa me dijo algo conmovedor: «Lo hemos conseguido, doctor Brook. Realmente lo hemos conseguido. Muchas gracias». Lo dijo con gran cariño, mientras me abrazaba. Fue un «momento mágico».

La investigación no deja lugar a dudas. El sentimiento de impotencia conduce a la depresión, y sentirse capaz de afrontar la adversidad reduce los efectos somáticos del estrés y la ansiedad. Y eso ocurre a todas las edades. Langer y Rodin comprobaron que si a los ancianos de una residencia se les encomienda una responsabilidad que les haga sentirse útiles y capaces de asumir alguna responsabilidad, se reducen sus achaques, se sienten más felices y más activos. Tener algo por lo que uno pueda preocuparse es una pequeña esperanza.

c) *La conciencia de la propia dignidad.* Es importante desarrollarla a partir del último ciclo de primaria a fin de preparar a los niños para mantener su independencia dentro del grupo. Está relacionada con el aprendizaje de la asertividad, con la conciencia del propio valor y con la capacidad de respetar y de exigir respeto.

Fortaleza n.º 7. Ampliar posibilidades: el optimismo, la esperanza, las grandes expectativas. La fortaleza —el ánimo para emprender o para resistir— resulta facilitada por el optimismo. Antes hablamos de la «impotencia aprendida», origen de muchas claudicaciones y pasividades. Los pesimistas son más vulnerables a esta impotencia. La acción efectiva que hemos estudiado al hablar de la confianza en sí mismo (Fortaleza n.º 5) es uno de los factores que provoca el optimismo.

El optimismo no deriva de repetirse frases positivas, sino de cómo una persona piensa en las causas, de cómo se explica los éxitos y fracasos. Recuerden lo que hemos dicho sobre el «habla interna» (Fortaleza n.º 2). Los niños pesimistas creen que las causas de los malos acontecimientos que les ocurren son permanentes («Nadie querrá nunca ser mi amigo en el colegio»), mientras que las causas de las cosas buenas son casuales («Me han elegido capitán porque les he dado pena»).

De nuevo aparecen las creencias. Carol Dweck ha estudiado la relevancia que tiene la creencia en que la inteligencia se puede mejorar, para conseguir mejorar la inteligencia. Mary Collins enseñaba a niños de Chicago que habían sido juzgados y descartados de otras escuelas. Había un chico que había entrado y salido de trece colegios en cuatro años. Otros agredían a los compañeros. Otros hablaban de suicidarse. Cuando el programa de TV *60 minutos* emitió un reportaje sobre la clase de Collins, el presentador hizo todo lo posible para que algún alumno dijera que era un colegio desagradable por lo duro; un niño respondió: «Por eso me gusta, porque te hace crecer el cerebro». Zay Smith, del *Chicago Sun*, entrevistó a los niños. «Aquí hacemos cosas difíciles. Te llenan el cerebro.»

El primer día de clase, Mary Collins establecía un contrato con los alumnos: «Sé que la mayoría de vosotros no sabéis deletrear vuestro nombre, no conocéis el alfabeto, no sabéis leer, no sabéis separar las palabras por sílabas. Os prometo que lo haréis. Ninguno de vosotros ha fracasado nunca. Es posible que la escuela os haya fallado a vosotros. Pues bien, despedíos del fracaso, niños. Bienvenidos al éxito. Aquí leeréis libros muy complicados y entenderéis lo que leáis. Escribiréis a diario... Pero tenéis que ayudarme a ayudaros. Si no dais nada, no esperéis nada. El éxito no os llegará solo, tendréis que ir por él».

Los grandes maestros, concluye Dweck, establecen estándares elevados para todos sus alumnos, no sólo para los que ya rinden adecuadamente.

Fortaleza n.º 8. Aumentar la resistencia a la frustración. Los niños necesitan fracasar, sentirse tristes, ansiosos, enfadados. Cuando instintivamente protegemos a nuestros hijos del fracaso, cuando nos apresuramos a levantar su autoestima, a suavizar su decepción, les impedimos que aprendan de esas experiencias. Hace unos días, en el coloquio después de una conferencia, un pediatra me dijo: «Lo importante es siempre el bienestar del niño». «Depende de lo que usted entienda por bienestar —respondí—. Si es que el niño no tenga nunca una experiencia desagradable, creo que se equivoca.» Me acordé de Jonas Salk: «Es como si para protegerles de la infección dijera a los padres que tuvieran a sus niños en una burbuja aséptica. Cuando van a la guardería, van a tener infecciones, pero van a fortalecer su

sistema inmunitario». Lo que tenemos que hacer es ayudarles a soportar la frustración. No considerar el fracaso como una demostración de incapacidad, sino como un medio desagradable, pero indispensable, para aprender. La idea de aprender mediante el fracaso es fundamental para nuestro desarrollo. En España es importante destacarlo, porque todos lo soportamos mal. Consideramos que una persona que fracasa en una empresa *es un fracasado* y no debe intentarlo de nuevo. Es una idea castradora. Los autores del *best seller Funky Business* dicen que «hay que fracasar pronto para aprender a triunfar antes» y citan a Albert You, vicepresidente de Intel: «El fracaso no es más que una parte de la cultura de la innovación. Aceptémoslo para hacernos más fuertes». Woody Allen remacha: «Si uno no fracasa cada dos por tres, es señal de que no hace nada que sea innovador». Seligman atribuye el aumento de la depresión infantil en EE.UU. a un falso uso de la autoestima y al victimismo. Culpamos siempre a alguien de lo que nos pasa. Al preocuparnos tanto por el bienestar del niño, (1) se impide que aprendan a soportar las contrariedades, y (2) se impide el desarrollo de la constancia y de la persistencia en el esfuerzo por superar situaciones problemáticas.

Para C. R. Snyder, un estudioso de la esperanza, es importante resaltar que «la fuerza de voluntad no se adquiere teniendo una vida fácil en la que los objetivos se alcanzan sin ninguna dificultad. Al contrario, se fundamenta en nuestro conocimiento de que durante los tiempos difíciles, cuando tropezamos con obstáculos, hemos sido capaces de generar los esfuerzos mentales requeridos para superarlos. Ciertamente, las personas con más fuerza de voluntad son las que previamente han superado dificultades» (*The Psychology of Hope*, The Free Press, 1994). Estudios como los llevados a cabo por Didier Pleux en París muestran que esta intolerancia a la molestia o al fracaso provocan una vulnerabilidad peligrosa en nuestros niños.

Fortaleza n.º 9. La resistencia al esfuerzo. En el capítulo anterior escuchamos la opinión de John Coates sobre la adquisición de resistencia al esfuerzo. Es cuestión de entrenamiento. Para entrenarse, por supuesto, hay que aumentar la motivación, el deseo de la meta, el recuerdo del incentivo a conseguir, la focalización de metas a corto plazo en las que se pueda ver el progreso, premiarse a sí mismo, etc. En la actualidad se habla mucho de

resiliencia, que comenzó significando la capacidad para recuperarse rápidamente de experiencias traumáticas, pero que cada vez se emplea de una manera más amplia, para expresar la forma de soportar el esfuerzo, el riesgo, el peligro o emociones desagradables como el miedo. La palabra —*resiliencia*— designa estas capacidades. Está en marcha un gigantesco proyecto, liderado por Seligman, de dar cursos de resiliencia a todo el ejército americano para intentar prevenir los problemas psicológicos que origina la tensión bélica.

«También hemos puesto en funcionamiento un Programa de Resiliencia para estudiantes en la Universidad de Pensilvania —dice Seligman—. Con una subvención de 2,8 millones de dólares que nos ha concedido el Departamento de Educación, hemos evaluado la eficacia del programa en los institutos de secundaria. Reduce la depresión, la ansiedad y los problemas de conducta de los jóvenes. El plan de estudios consta de más de veinte sesiones de ochenta minutos repartidas a lo largo del segundo curso de secundaria.»

Angela Lee Duckworth ha estudiado lo que denomina *grit*: la perseverancia acompañada de esfuerzo. Piensa que se diferencia de otros conceptos análogos —la propia perseverancia— porque es un rasgo estable que no necesita un *feedback* positivo para mantenerse. Las personas altas en *grit* mantienen su esfuerzo a pesar del fracaso y de la adversidad. Su pasión y su compromiso con metas a largo plazo les hacen mantenerse en la carrera. Son corredores de maratón, no *sprinters*. Estas investigaciones intentaron responder a la pregunta: ¿Por qué unas personas son más eficaces que otras de la misma inteligencia? La determinación es un factor independiente de la inteligencia cognitiva —eso explica que personas con un alto CI no tengan buenos resultados a largo plazo—. Está relacionada con otros factores como la *hardiness*, definida por Maddi como una combinación de actitudes que proporciona coraje para hacer lo difícil y convertir un desastre potencial en una oportunidad de crecimiento. También se la relaciona con la motivación de logro.

Fortaleza n.º 10. El compromiso. «El hombre —escribió Nietzsche— es el único ser capaz de prometer.» El compromiso con unas personas, un proyecto, unos valores, ayuda a mantener el proyecto de la valentía. Desde el

punto de vista psicológico, el «deber» constituye un «seguro de fiabilidad». Cuando la motivación cae, cuando el cansancio o el miedo aparecen, el sentido del deber puede ser el único agarradero. Para eso tiene que constituirse como un mecanismo automático, que funcione a pesar del desánimo o de las dudas. Todos los proyectos engendran sus deberes. Si quiero edificar una casa de cien plantas, «debo» construir unos cimientos adecuados. De lo contrario, se derrumbará. Si quiero realizar el proyecto ético, «debo» desarrollar una serie de virtudes.

3. Hoja de ruta de la educación de la valentía

Ahora estamos en condiciones de elaborar un programa que incluya todos los descubrimientos que hemos revisado.

Fortaleza n.º 1. Una actitud proactiva, orientada a metas.

Fortaleza n.º 2. Aprender a inhibir la respuesta.

Fortaleza n.º 3. El control de la atención.

Fortaleza n.º 4. Educar el habla interior.

Fortaleza n.º 5. Cambiar el poder de los desencadenantes del miedo.

Fortaleza n.º 6. Aumentar la confianza en sí mismo.

Fortaleza n.º 7. Ampliar posibilidades: el optimismo, la esperanza, las grandes expectativas.

Fortaleza n.º 8. Aumentar la resistencia a la frustración.

Fortaleza n.º 9. La resistencia al esfuerzo.

Fortaleza n.º 10. El compromiso.

THE COURAGE FACTORY

En el piso cuarto de TCF tienen sus despachos los «psicólogos de la fortaleza», de la valentía, del *courage*. En los últimos años se ha despertado un gran interés por este tema. Mi primer contratado ha sido Sean T. Hannah, director del Center for the Army Profession and Ethic (CAPE), en la Academia Militar de West Point.

JAM. Los psicólogos han descubierto que las personas, las organizaciones, las sociedades no pueden desarrollarse sin la valentía, sin el *courage*.

HANNAH. En efecto, necesitamos personas que estén dispuestas a tomar riesgos y a retar el statu quo (valentía social), que atiendan sus responsabilidades éticas (valentía moral), exploren nuevas oportunidades y retos (valentía empresarial), arriesguen su autoestima persiguiendo retos que puedan terminar en fracaso (valentía psicológica) y, si la situación lo reclama, que arriesguen su seguridad para defender un bien mayor (valentía física).

JAM. Has elaborado una teoría de la personalidad valiente, que explicaría los distintos tipos de valor y el hecho de que estén determinados por la situación. El bombero es valiente en el fuego y cobarde en un avión. ¿Cuáles son los componentes de esa personalidad?

HANNAH. La hipótesis es que la personalidad está compuesta por un conjunto de CAPS (*Cognitive Affective Processing Systems*) y que cada situación activa unos u otros. En el caso del valor, intervienen cuatro tipos de recursos: (1) estados positivos, (2) valores y creencias, (3) rasgos de personalidad, y (4) fuerzas sociales.

JAM. Los CAPS son lo que en este libro denominamos «esquemas». Estamos, pues, de acuerdo. Me interesan los que llamas «estados positivos».

HANNAH. Hemos identificado cinco: (1) Autoeficacia: se define como «las creencias en la capacidad para movilizar los recursos necesarios para responder a una situación». (2) Eficacia colectiva: las creencias que tiene un grupo en su eficacia como grupo. (3) La eficacia de las herramientas de que dispone. (4) La esperanza: un estado de confianza en el futuro. (5) Resiliencia.

JAM. Todos están integrados en nuestro modelo.

El segundo contratado es Robert Biswas-Diener, autor de *The Courage Quotient*.

JAM. ¿Por qué ha escrito un libro sobre la valentía?

RB. Porque la valentía es el camino más corto para la vida buena. El miedo nos impide realizar muchas cosas buenas y provechosas. Todo el que vive una vida plena ha de tener coraje para ello.

JAM. ¿Se puede medir la valentía?

RB. Podríamos hacerlo. La valentía es el deseo de actuar a pesar del miedo. La constelación de fortalezas de autorregulación y del poder de la voluntad son el núcleo de la valentía. Es valerosa una acción que se realiza a pesar del miedo, del riesgo y de la incertidumbre.

JAM. ¿Cuál es el más extraño caso de valor que usted ha conocido?

RB. Un empresario me dijo que lo más valiente que había hecho era contratar a gente. Invierte dinero en ella, cambia la dinámica del equipo, cambia su cultura. Comenzar algo nuevo exige siempre valor: ir a la escuela, tener un nuevo trabajo, casarse, cambiarse a otra ciudad. Hay más actos de valentía de los que creemos que hay. Conviene reconocer los actos de valor que se han hecho.

JAM. ¿Es la valentía un rasgo de carácter?

RB. Sí, con tal de que no consideremos que los rasgos imponen un determinismo inevitable.

JAM. ¿Por qué dice que los niños no son valientes?

RB. Peterson preguntó a algunos padres qué fortalezas de carácter tenían sus hijos y muy pocos dijeron que la valentía. Los niños son cobardes. El valor tiene que ver con la autorregulación y los niños no la dominan todavía.

Hemos reservado un tercer despacho a Martin Seligman por su metodología para entrenar el optimismo y la resiliencia. En la página de la Factoría pueden encontrar más información.

CAPÍTULO SÉPTIMO

LOS MIEDOS INFANTILES

Ruega por nosotros, ahora y en la hora de nuestro nacimiento.

T. S. ELIOT

1. Los niños

LOS MIEDOS TIENEN TAMBIÉN SU BIOGRAFÍA. Los estudiosos del desarrollo emocional del niño consideran que todas las emociones principales —alegría, miedo, furia— van precisándose a partir de unos precursores todavía confusos, y adquiriendo más complejidad a lo largo de toda la infancia y la adolescencia, lo que quiere decir que van relacionándose con más cosas, conforme las capacidades cognitivas van aumentando. A partir de una excitación básica, o de una experiencia de ansiedad, los miedos aparecen y se complican. A los nueve meses surge el miedo a los extraños. Si comparamos este elemental desconcierto ante lo nuevo con el miedo contado por Albert Camus en *El primer hombre*, esa autobiografía escrita al modo de una novela, comprobaremos la diferente textura del temor. El miedo al ver a un extraño se convierte en miedo a ser visto de una manera negativa: a la vergüenza, que es un miedo muy insidioso.

Gracias a la ayuda de su profesor, Camus consigue una beca para ir al instituto. Allí se encuentra con niños procedentes de otros medios sociales y comienza a sentirse aislado. Sólo su amigo Pierre viene del mismo barrio que él. En ese momento se tropieza con la vergüenza.

En los impresos que nos habían dado, había que poner la profesión de los padres. Él había puesto *ama de casa*, mientras que Pierre había puesto *empleados de Correos*. Pierre le dice que ama de casa no es una profesión, sino el trabajo de una mujer que hace las tareas de la casa. «No —le responde Jacques, el heterónimo de Camus—, mi madre trabaja en casas de otros, por ejemplo del mercero de enfrente.» «Entonces —dijo Pierre, después de dudar un poco—, creo que es preciso poner *criada (domestique)*.» Esta idea no se le había ocurrido nunca a Jacques por la simple razón de que esa palabra, demasiado rara, no se había pronunciado nunca en su casa —por la razón también de que ninguno

de ellos pensaba que ella trabajaba para otros, ella trabajaba, en primer lugar, para sus hijos—. Jacques se puso a escribir la palabra, se detuvo y de golpe conoció la vergüenza y la vergüenza de haber tenido vergüenza.

Hasta ese momento, Albert Camus sólo había conocido la mirada y el juicio de los suyos, de su familia. Pero ahora había descubierto la mirada de los de fuera, el juicio social. Descubre al mismo tiempo la devaluación del trabajo de su madre y el riesgo de menospreciarla por su trabajo. Teme descubrir la miseria de su corazón. El término «criada» atribuido a su madre, le confiere repentinamente un estatus que la sitúa muy bajo en la escala social. Y su propio hijo se ve obligado a anotarlo en un cuestionario oficial. La imagen de su madre desviviéndose por sus hijos había sido sustituida por la imagen de una pobre mujer que trabaja para otros por un salario de miseria. Su hijo se avergüenza de esa mujer, y se avergüenza de haber sentido esa vergüenza.

Jacques habría necesitado un corazón de una pureza heroica excepcional para no sufrir con el descubrimiento que acababa de hacer, de la misma manera que habría necesitado una humildad imposible para no recibir con rabia y vergüenza lo que la vergüenza le descubría sobre sí mismo. No tenía nada de esto, sino un orgullo duro y malo que le ayudó al menos en esta circunstancia, y le hizo escribir con una letra firme la palabra «criada» en el formulario, que llevó con rostro firme al encargado, que no le prestó ninguna atención. A pesar de todo esto, Jacques no deseaba en absoluto cambiar de estado ni de familia, y su madre permanecía siendo lo que más amaba en el mundo, aunque la amaba desesperadamente. ¿Cómo hacer comprender por otra parte, que un niño pobre pueda sentir a veces vergüenza sin desear nunca nada?

Voy a repasar los miedos más frecuentes en la infancia, el modo como podemos ayudar a que el niño haga sus «tareas evolutivas» y se desprenda de ellos, y algunos casos patológicos que nos ayudarán a comprender mejor los métodos educativos. En el siguiente cuadro pueden verse los miedos más frecuentes en cada edad:

Etapa evolutiva	Miedos más comunes	Observaciones
PRIMER AÑO (BEBÉ) (0-12 meses)	Pérdida de apoyo Sonidos fuertes Las alturas Personas/objetos extraños Separación Objetos amenazadores (que aparecen súbitamente)	El miedo a los extraños puede persistir como <i>timidez</i> ; suele sumarse al miedo de separación. Ambos tipos de miedo se han observado en niños ciegos
INICIO NIÑEZ (12-30 meses)	Separación padres Extraños Tormentas, mar Pequeños animales Insectos	El miedo a la separación de los padres se intensifica hacia los 2 años. En esta fase aparece el miedo a compañeros extraños
PREESCOLAR (30 meses - 6 años)	Oscuridad Animales en general Quedarse solo/a Fantasmas, monstruos	Predominan los miedos a los seres imaginarios (fantasmas, monstruos, etc.). Aparecen los miedos a los animales salvajes
NIÑEZ MEDIA (6-11 AÑOS)	Sucesos sobrenaturales Heridas corporales Daño físico Salud, muerte Escolares	Adquieren relevancia los miedos tipo sangre-inyecciones-daño, y los miedos relacionados con el colegio (rendimiento académico, compañeros, aspectos sociales)

PRE- ADOLESCENCIA (11-13 AÑOS)	Escolares Sociales Económicos Políticos Autoimagen	Se mantienen e incrementan los miedos sociales y escolares. Se inician los miedos sobre temas económicos y políticos. Aparecen los miedos relacionados con el autoconcepto (autoestima, imagen personal)
ADOLESCENCIA (13-18 años)	Sexuales Autoidentidad Rendimiento personal Sociales Académicos Políticos Económicos	Continúan los tipos de miedos característicos de la preadolescencia y adquieren preponderancia los relacionados con el rendimiento personal, la auto-identidad y las relaciones interpersonales (con amigos, personas del sexo opuesto)

Fuente: Valiente, Sandin y Chorot.

2. *La ansiedad*

LA ANSIEDAD, COMO SABEMOS, es un factor relacionado con muchos tipos de miedos. Los niños propensos a la ansiedad pueden desarrollar después miedos o fobias concretos. En la primera infancia, la actuación de los padres puede ir reduciendo los niveles de alerta del niño, como hemos comentado en varias ocasiones. Las rutinas también tranquilizan al niño y hacen el mundo previsible.

Cuando el niño es un poco mayor, conviene explicarle lo que es sentirse sobresaltado o preocuparse mucho por las cosas. Como la entrada en la escuela le da muchos motivos de estrés, que estudiaremos después, en esa edad aparece la ansiedad con más intensidad. Hay libros para niños, como el de Dawn Huebner, *Me preocupo demasiado*, que indican algunos trucos. Podéis contarles que las preocupaciones se meten por cualquier sitio y que conviene «meterlas en una caja», que se abrirá en la «hora de las preocupaciones». Sólo entonces pueden pensar en ellas y hablar de ellas. Más aún: es obligatorio hablar de ellas. Es muy probable que entonces el niño no tenga ganas de hablar de sus preocupaciones y prefiera hablar de otra cosa o

jugar. Mejor. Los psicólogos de Palo Alto, que eran muy listos, lo llamaban «prescripción del síntoma». Si tienes ganas de llorar, ponte como obligación llorar a una hora determinada. ¡Entonces podrás desahogarte y estarás deseando que llegue para hacerlo! Sin embargo, en el momento en que llorar se convertía en una obligación, se tenían menos ganas de hacerlo. También hay que recomendarles que se enfaden con las preocupaciones. Decirles que son abusonas, mentirosas, y que tienen que largarse. Si ni siquiera así se van, conviene distraerse —la actividad es buen antídoto— y aprender a relajarse.

La ansiedad se concreta de muchas maneras. Por eso, los especialistas dicen que va acompañada de una alta comorbilidad. Un niño puede padecer varios miedos excesivos o fobias al mismo tiempo. Por ejemplo, la ansiedad está relacionada con las dificultades escolares. Es un freno importante para el aprendizaje y puede estar provocada por dificultades de aprendizaje. Causa una inquietud que puede confundirse con la hiperactividad. La escuela puede convertirse en fuente de ansiedad si la necesidad de éxito se hace demasiado grande. Didier Pleux ha señalado que la ansiedad es uno de los grandes obstáculos para el aprendizaje, junto con la desmotivación, la autodevaluación y la intolerancia a la frustración.

3. Miedo a la oscuridad

EL MIEDO A LA OSCURIDAD, los problemas con el sueño o el rechazo a irse a la cama agotan a los padres, que pueden terminar cediendo a las pretensiones del niño —dormir con ellos, estar mucho tiempo antes de dormirse contando cuentos, dejar la luz encendida, etc.— con tal de poder descansar. Suele iniciarse alrededor de los dos años, continúa siendo frecuente en edades posteriores y empieza a disminuir hacia los nueve años. La oscuridad puede relacionarse con peligros diferentes: es pródiga en imaginaciones. Irse a dormir es una especie de castigo, porque se suspenden las actividades que el niño prefiere. Para mayor complicación, el sueño puede estar lleno de pesadillas.

Para la evolución normal del miedo, conviene establecer rutinas para acostarse. Conviene acostumbrarle a las mismas pautas para irse a dormir. La habituación es un arma formidable. Si le cuentan un cuento, procure que sea relajante y no excitante. A ser posible, que se aburra. No quiera lucirse como narrador emocionante.

Las pesadillas —sueños desagradables que despiertan a los niños— son más frecuentes en los niños que en los adultos, y comienzan hacia los dos o tres años, momento que coincide con el intenso desarrollo de su imaginación. Los sueños están producidos por la inteligencia generadora. En esos casos, cuando se despierta, basta con abrazarle, hablarle muy tranquilamente, decirle que es un mal sueño, y volver a acostarlo para que se duerma. Hay que evitar explicaciones largas que pueden desvelarle. Muy posiblemente, el niño querrá terminar la noche con sus padres, que le ofrecen seguridad. Aunque hay una corriente defensora del colecho, la mayor parte de los expertos recomienda que es mejor emplear el tiempo necesario para que el niño asustado se duerma en su propia cama.

Otra cosa son los terrores nocturnos que sufren casi un 5 por ciento de los niños. Producen un miedo extremo. El niño tiene las pupilas dilatadas, suda copiosamente, se encuentra en estado de shock, parece que sufre una alucinación. Conviene evitar despertarle. Es preferible hablarle suavemente hasta que su respiración vaya tranquilizándose, y volverá a dormirse. Posiblemente no se acordará de nada al día siguiente. La doctora Jodi Mindell, en su libro *Sleeping Through the Night* (Dormir toda la noche), escribe: «Hay una forma sencilla de diferenciar los terrores nocturnos de las pesadillas. Basta con ver quién está más perturbado a la mañana siguiente. Si es el niño, se trata de una pesadilla. Si son los padres, entonces era un terror nocturno». En efecto, los terrores nocturnos de los niños aterrorizan también a los padres, a quienes asusta la espectacularidad de sus manifestaciones. Sin embargo, no tienen ninguna consecuencia para la salud del niño. Sólo hay que consultar a un experto si se repiten varias veces a la semana y durante varios meses.

A los nueve años, el miedo a la oscuridad comienza a remitir espontáneamente. A veces dura demasiado tiempo. Christophe André, miembro de la Factoría, cuenta el caso de Timothée.

Era un niño de diez años, hijo de un amigo mío. Como sabía que yo era especialista en miedos, vino a verme un día para pedirme consejo. Era un niño corajudo y peleón, pero tenía miedo de la oscuridad. No podía dormir con la luz apagada, lo que no le planteaba problemas en su casa, pero sí cuando iba a dormir en casa de alguno de sus compañeros. No se atrevía a confesar ese «miedo de bebé». Le horrorizaba bajar al sótano cuando le mandaban a buscar algo. Se había caído varias veces al subir la escalera, por hacerlo a todo correr. Cuando me puse a hablar con él del miedo, me confesó que en la oscuridad temía ser atacado por un monstruo o un asesino. Reconocía lo improbable del caso, pero eso no le ayudaba. Le expliqué a Timothée cómo funcionaban los miedos y cómo «obedecerles» haría que no se fueran nunca. Planeamos una estrategia para luchar contra el miedo al sótano. Todos los días lucharía una pequeña batalla. Un mes después, Timothée me telefoneó para darme noticias. Ya no tenía miedo de la oscuridad. Ahogándose de la risa, pasó el teléfono a su padre, que me dijo lo que hasta ese momento no se había atrevido a decir: que tenía los mismos miedos que su hijo.

Ya conocemos el procedimiento utilizado por André: se llama *desensibilización* o *exposición* al objeto temido, y pertenece a los *métodos conductuales*.

En ocasiones, el miedo no sólo no desaparece, sino que se convierte en fobia a la oscuridad. En estos casos, mucho menos frecuentes, el miedo a la oscuridad produce respuestas excesivas fisiológicas (sudoración, palpitaciones, respiración agitada) y cognitivas (oír golpes inquietantes, la respiración de un monstruo). Los procedimientos para tratarlas son los que ya conocemos: hablar del miedo con normalidad, explicando al niño que todos tenemos miedo, que es difícil luchar contra él, pero que es necesario; exposición al «peligro» (desensibilización), premiarle cuando se enfrente al miedo, modelado (contarle historias de niños que afrontan con éxito el miedo a la oscuridad), enseñarle a que se repita frases de ánimo y se dé instrucciones, leerle algún cuento o algún juego para que despierte imágenes emotivas que vayan ayudando a la desensibilización, enseñarle a respirar profundamente para calmarse y a relajarse muscularmente.

El uso de los cuentos puede ser importante porque enseñan a los niños reacciones emocionales más convenientes, reajustan sus esquemas, y también les enseñan nuevos modelos de reaccionar. Los niños imitan esos modelos. Ya conocemos esta estrategia: *proporcionar modelos que imitar*.

Procedimientos parecidos son útiles en otros miedos infantiles muy frecuentes, como el miedo a los animales pequeños, a las tormentas o a los fuegos artificiales.

4. Miedo a la separación

EL MIEDO A LA SEPARACIÓN DE LAS PERSONAS con las que el niño está afectivamente unido, los padres y especialmente la madre, es uno de los temores más consolidados en la especie humana. Es frecuente en pequeños de uno a seis años, sobre todo entre los dos y los tres. Las situaciones de separación pueden ser variadas: ir a la escuela, hospitalización, divorcio, muerte de los padres. En ocasiones, quienes tienen más miedo son los padres, que acaban contagiándose a sus hijos.

Contaré un caso patológico, atendido por el doctor Kendall, miembro de la Factoría. Susana, una niña de siete años, fue enviada al psicólogo por su pediatra para ser evaluada por su ansiedad y por negarse a ir al colegio. En los últimos tres meses, esos miedos habían empeorado gradualmente. Susana tiene problemas para quedarse dormida porque le preocupa sin cesar que le pasen cosas malas a sus padres. Concretamente, le preocupa que su madre tenga un accidente de coche o que un ladrón entre en su casa y la mate. Cuando es hora de ir al colegio, Susana ofrece una resistencia activa, se esconde bajo la cama, se encierra en el baño, dice que le duele el estómago. Si consiguen que llegue al colegio, a la media hora se ha tranquilizado, pero con frecuencia pide que llamen a su casa para comprobar que su madre está bien, o se queja de dolores de estómago o de mareo para que la dejen irse a casa. La madre trabaja en una tienda y su padre en la construcción. Cuando Susana no quiere ir al colegio, su padre se la lleva y ella se pasa ocho horas en su camión, mientras él trabaja. Los padres también han dejado de salir por las noches porque Susana tiene rabietas enormes si tiene que quedarse con una asistenta. Cuando están en casa, persigue a sus padres, de habitación en habitación, para no quedarse sola. Por la noche empieza a dormir en su cama, pero enseguida se va a la cama de sus padres. Refiere sueños de monstruos y también preocupaciones por no ser tan lista como sus compañeros o porque su familia

no tenga dinero, pero no son tan graves como las de la separación. Al estudiar a su familia, el psicólogo comprueba que la madre de Susana tiene un historial de ataques de pánico, y su padre padece una depresión. Por último, el hermano de Susana dejó el instituto por fobia social.

El tratamiento del doctor Kendall se basa en su programa *El gato valiente*. Dura dieciséis sesiones, en las que Susana identificará las reacciones somáticas de la ansiedad y luchará contra sus pensamientos ansiosos. Hará un plan de afrontamiento, comenzará a ponerlo en práctica, realizará tareas de exposición para ir habituándose a las situaciones desagradables, y se recompensará a sí misma cuando haya progresado. Kendall crea oportunidades para que la exposición se haga también en la imaginación, y oportunidades para entrenarse en situaciones difíciles para la niña. Por último, le enseña técnicas de relajación y modelos de comportamiento para enfrentarse con la ansiedad y, por supuesto, le da premios cuando lo hace bien.

Pueden reconocer en este tratamiento las herramientas de las que les hablé en el capítulo anterior.

5. Miedos escolares

HAY AUTORES QUE CONSIDERAN QUE EL RECHAZO a la escuela es una variante de la ansiedad por separación. En efecto, puede serlo. Pero hay otro miedo específicamente escolar. No es por alejarse de sus padres: es por estar dentro de la escuela. Suspender, repetir curso, el comportamiento de algún compañero, son los miedos más frecuentes. Hay algunos niños que desarrollan una fobia escolar, lloran, quieren volverse, presentan dolores de cabeza, náuseas. Anticipan consecuencias desfavorables: los compañeros se van a reír, les va a regañar, no van a saber contestar, van a tener ganas de orinar. Por alguna razón, con frecuencia desconocida pueden detectar algún elemento amenazador donde otros no lo ven. Nunca pude averiguar por qué en el primer año en secundaria cogí miedo a mi profesor de francés. Era una persona encantadora, un magnífico profesor, y luego fuimos buenos amigos. Las dificultades de aprendizaje causan muchas preocupaciones. Algunos niños

hacen novillos porque les da miedo no aprender. Boimare ha estudiado este miedo a no aprender, que se desarrolla en un drama en cuatro actos: (1) El niño se siente amenazado por unas exigencias que cree que le superan. Él nunca aprenderá aquello. (2) Aparecen ideas de devaluación, que disminuyen más aún su capacidad de aprender y que (3) reactivan miedos más profundos, más antiguos, frecuentemente alimentados por preocupaciones identitarias, que a su vez van a provocar (4) trastornos más o menos importantes, bien para reducir los temores, bien para impedir que lleguen.

Estas dificultades de aprendizaje han sido «aprendidas», son fruto de una experiencia, y debemos tenerlas en cuenta porque son muy frecuentes y pueden ser evitadas. Limitan la capacidad real de aprender, pero no dependen de una patología subyacente, sino de las vicisitudes del proceso evolutivo. Son casos de «impotencia aprendida». Los docentes debemos estar alerta porque con frecuencia los niños salen de la escuela sabiendo con certeza para qué no sirven, pero sin tener una idea clara de sus fortalezas. Y eso puede provocar un sentimiento crónico de no poder enfrentarse a los problemas, que produce pasividad, abandono, resignación. Son niños con una escasa capacidad de reacción.

Hay padres que cometen el disparate de reñir a sus hijos porque sienten miedo, o se burlan de sus temores, con lo que no hacen más que aumentar la vulnerabilidad del niño. Cuando el niño está experimentando una emoción, lo que tenemos que hacer es escucharle, hacerle entender que comprendemos lo mal que lo está pasando. No es el momento de darle consejos, sino de acogerlo y confortarlo. Cuando esté calmado, podremos hablar sobre ello. Entonces, en vez de decirle directamente lo que tiene que hacer, conviene comenzar preguntándole qué solución se le ocurre. Le estamos enseñando así a afrontar los problemas. Con frecuencia, de esa conversación surgen estupendas ideas.

6. La timidez

MARÍA INÉS MONJAS, A QUIEN ME GUSTARÍA contratar para la Factoría, señala que la timidez infantil y las dificultades de los niños en sus interacciones sociales no han sido suficientemente estudiadas. Posiblemente porque ni los padres ni los profesores las consideran un problema importante. Son niños o niñas muy cómodos, no dan problemas, no son «disruptivos». Los adultos piensan que los miedos desaparecerán con la edad, o que no tienen remedio porque «su carácter es así». Con frecuencia, además, alguno de los padres es también tímido.

Es fácil hacer el retrato del niño tímido. Tiene dificultad para hacer amigos e integrarse en un grupo, tiende a la soledad, a refugiarse en actividades solitarias e individuales, como la lectura, el ordenador o los videojuegos. Teme el juicio ajeno y el ridículo. Le da miedo hablar a la gente, lo que le hace ser cada vez más torpe. No sabe defenderse bien, y los compañeros pueden aprovecharse de ello. Evita las actividades que exigen interacción. Son niños propensos a la ansiedad. Entre otras cosas porque muchos tienen un temperamento introvertido y la novedad, lo desconocido, el cambio —aunque sean agradables— les resultan estresantes y desagradables.

Los procedimientos para luchar contra la timidez ya los conocemos. No hay que sobreproteger al niño porque eso favorece las conductas de evitación y las premia. No colaboréis con su miedo, permitiéndole que viva en permanente retirada. Intentad corregir las explicaciones que se da acerca de su miedo. Ayudadle a mejorar sus habilidades sociales. Favoreced las ocasiones de exposición al «peligro» (invitar a amigos a casa, animarle a que inicie interacciones, etc.). Ponedle pequeñas tareas en las que pueda triunfar y elogiad sus éxitos.

La timidez y la baja sociabilidad privan al niño de uno de los grandes antídotos del miedo, que es la amistad, la buena interacción con sus iguales.

7. El mundo es un lugar muy sucio

ES FRECUENTE QUE LOS NIÑOS «COJAN MANÍAS». Se niegan a comer ciertas cosas, se empeñan en seguir ciertas rutinas. Son comportamientos normales, pero a veces se intensifican y se convierten en «trastornos obsesivos

compulsivos». Es uno de esos casos en que la *inteligencia generadora* secuestra a la *inteligencia ejecutiva* y se hace cargo de los mandos. Este trastorno lo padece un 2 por ciento de la población, y suele aparecer entre los ocho y los once años. Les contaré un caso.

Andrés es un chico de ocho años, muy deportista, que iba muy bien en segundo curso de primaria hasta que empezó a quejarse de que «no podía estar limpio». Los padres dijeron que esa actitud comenzó un sábado por la mañana, cuando se negó a vestirse porque «no tenía nada limpio» que ponerse. Su madre le llevó ropa limpia. Cuando entró en la habitación de Andrés, vio que había tirado al suelo toda la ropa del armario porque estaba sucia. Cuando su madre le obligó a vestirse, se echó a llorar, después se negó a comer, y cuando su mejor amigo le invitó a ir a jugar al parque, se negó diciendo que el parque estaba «demasiado sucio». Los síntomas empeoraron. No salía de la habitación hasta que los demás se habían marchado porque todos estaban contaminados. Luego se pasaba tres cuartos de hora lavándose las manos. Sólo comía alimentos enlatados, que abría cuidadosamente con una servilleta.

Susan E. Swedo, del Instituto de Salud Mental de Bethesda, Maryland, recomienda en este caso el arsenal terapéutico que ya conocemos: exposición a la experiencia desagradable, explicación del trastorno, un sistema conductual de premios y castigos, y con los niños mayores, reestructuración cognitiva para enseñarles a cuestionar de manera más crítica sus pensamientos obsesivos. Por ejemplo, el terapeuta puede pedir a Andrés que toque con la punta del dedo una camiseta «contaminada». Aunque Andrés puede tener al principio dificultades para resistir la compulsión de lavarse, el malestar generalmente disminuye con rapidez por habituación. Mediante exposiciones repetidas, Andrés aprenderá que no ocurre nada malo por no lavarse. Las consecuencias influyen en el cambio de esquemas. En el caso de que este método no resulte eficaz, puede utilizarse un fármaco de elección, un ISRS, un inhibidor selectivo de la recaptación de serotonina.

La serotonina es un neurotransmisor. Es decir, una sustancia que transmite y modula el impulso nervioso de una neurona a otra. Las neuronas no están conectadas como si fueran cables eléctricos, sino separadas por lo que se llama «espacio intersináptico». Son los neurotransmisores los encargados de hacer de puente para que la corriente nerviosa salte ese hueco. Si la serotonina es escasa

(dicho en términos coloquiales), aumenta la ansiedad. Esos medicamentos impiden que la serotonina sea sacada del espacio sináptico (recaptada), con lo que su nivel se mantiene más alto.

7. Miedo a hablar

EL MIEDO A HABLAR PUEDE AFECTAR al 1 por ciento de la infancia. Casi siempre son «mutismos selectivos». El niño no habla en ciertos lugares o en presencia de ciertas personas. Es posible que a veces el silencio sea un modo de llamar la atención, pero lo más frecuente es que las consecuencias de hablar en esas circunstancias hayan sido en algún momento desagradables. Uno de mis corresponsales me cuenta una historia triste. Durante años, su padre fue una persona huraña, que se encerraba en su habitación al volver del trabajo, no se comunicaba con sus hijos e imponía silencio alrededor suyo. Me recordaba lo que de Thomas Mann cuenta uno de sus hijos: «El genio estaba escribiendo». Pues bien, el padre de mi informador sufrió una grave enfermedad que cambió en cierto sentido su carácter. Tuvo miedo, se sintió solo y quiso acercarse a su familia, iniciar una comunicación que no había existido nunca. Mi corresponsal reconocía que se sentía conmovido por esta soledad de su padre, que hubiera deseado aliviar. Pero que cuando intentaba hablar con él, no se le ocurría absolutamente nada: «Era como cuando un alumno se queda en blanco en un examen. Llegué incluso a hacerme unas chuletas con los temas sobre los que podría hablar». Pero en vano. El mecanismo de producción de ocurrencias lingüísticas estaba paralizado por el recuerdo de antiguas situaciones aversivas.

El origen de este miedo parece claro. Es fruto de un aprendizaje. El recuerdo de la angustia sufrida carga de angustia cualquier situación análoga, de manera automática, y este mecanismo afectivo suele mantenerse a pesar de cualquier razonamiento.

8. El entrenamiento de la valentía

TODOS LOS MÉTODOS QUE HE COMENTADO pretendían reducir la presión del miedo. Ya sabemos que al mismo tiempo debemos ayudar al niño a que adquiriera las diez fortalezas que he mencionado. Todas las técnicas de afrontamiento las fomentan, pero conviene tenerlas presentes como objetivo y aprovechar cualquier ocasión para fomentarlas expresamente. En el cuaderno para niños *Vence tus miedos* presentamos algunas posibilidades.

Me ha interesado mucho el programa FORTIUS (Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P. y Orgilés, M., *Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*, Pirámide, 2013) por su ambición educativa. Aun a riesgo de abusar de su paciencia, les recordaré una vez más que la valentía se consigue «disminuyendo los miedos» y/o «aumentando la fortaleza» del niño o del adulto. Los autores del programa FORTIUS se centran en este segundo aspecto y pretenden entrenar al alumno para que aumente su fortaleza emocional, conductual y cognitiva. Todas ellas configuran su personalidad. En el método aparecen nuestros viejos amigos: la relajación, las habilidades sociales, la reestructuración cognitiva, la resolución de problemas, las autoinstrucciones y el compromiso. Pueden ver este programa más detallado en la web de este capítulo.

THE COURAGE FACTORY

En el cuarto piso de TCF están los expertos en tratamiento de miedos infantiles. En España hay un grupo numeroso de buenos especialistas y me gustaría contratarlos a todos. Unos se han dedicado más a los miedos normales y otros, a los patológicos. Francisco Xavier Méndez, catedrático de la Universidad de Murcia, ha escrito *El niño miedoso* y *Miedos y temores en la infancia*, además de haber coordinado, con otros autores, el volumen sobre *Terapia psicológica con niños y adolescentes*. Junto con José Olivares y Rosa María Bermejo, ha escrito un capítulo sobre tratamiento de miedos en el *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente*, dirigido por Vicente F. Caballo y Miguel Ángel Simón.

JAM. ¿En qué consiste el «tratamiento conductual» del miedo? Supongamos que el niño tiene miedo a las gallinas.

FXM. Consiste en presentar al niño los estímulos que le asustan (la gallina) hasta eliminar su respuesta, su miedo. Como el niño tiene pocos recursos, hay que ir poco a poco e introducir algunos apoyos para que el niño colabore. Para ello pueden utilizarse varios procedimientos. (1) Reducir el grado de temor que genera la situación, por ejemplo graduando la presentación de la gallina, o diciendo que la imagine, hacer la experiencia en un lugar acogedor, etc. (2) Proporcionar al niño ayudas externas para que se acerque a la gallina (elogiarle, animarle, haciendo que vea cómo otros niños lo hacen). (3) Produciendo cambios internos en el niño para que se enfrente a la gallina (relajación, respiración, enseñarle a que se dé autoinstrucciones automáticas, como «¿Qué tengo que hacer, Pepito? Respirar despacito»). (4) Motivar al niño para que repita su conducta de acercamiento a la gallina, ignorando las respuestas defensivas, es decir, no premiando sus actos de evitación, y dándole premios. Los premios hay que darlos inmediatamente después de que se haya realizado la conducta adecuada.

JAM. Me ha llamado la atención la utilización de la imaginación. Lazarus, un miembro de la Factoría, habla de «imágenes emotivas». ¿Se refiere a eso?

FXM. Sí. Del mismo modo que las historias de miedo asustan a los niños, es posible utilizar, con fines terapéuticos, narraciones que protagonizan héroes infantiles. Lo que disminuye la ansiedad en este caso son los sentimientos positivos de autoafirmación, orgullo, afecto o alegría que produce la narración. Lazarus lo ilustra con el caso de un adolescente de catorce años con quien fracasaron los intentos de enseñarle relajación. Desde hacía más de dos años presentaba un intenso miedo a los perros. Prefería tomar dos autobuses para ir al colegio en vez de recorrer a pie una distancia de 300 metros, para evitar cruzarse con un perro. Este muchacho soñaba con correr en las 500 millas de Indianápolis. Lazarus le sugirió que se imaginara al volante de un Alfa Romeo. «Metes la

marcha y sale disparado. El cuentakilómetros sube a 160. Tienes el maravilloso sentimiento de tenerlo controlado, miras a los árboles que silban al pasar a tu lado, y ves un perrito que está al lado de uno de ellos (si sientes ansiedad, levanta la mano)». La última imagen sugerida era: «Te detienes en un café de un pueblecito. Y docenas de personas se agolpan alrededor mirando con envidia tu fabuloso coche. Tú rebotas de orgullo. En ese momento, un gran bóxer se acerca y olfatea tus talones (si sientes alguna ansiedad, levanta la mano)».

JAM. ¿Y funciona?

FXM. Sí. Resulta útil emplear el juego para aumentar la resistencia del niño ante cualquier estímulo amedrentador. Por ejemplo, utilicé las imágenes de la serie de dibujos *D'Artacán y los tres mosqueperros* para un caso de fobia al fuego de un niño de cuatro años. Los tres mosqueperros están celebrando en la taberna la recuperación de las joyas de la reina cuando D'Artacán (el terapeuta) comenta que tiene un hambre canina y pide a su valiente Amis (el niño) que gire el mando del fogón pequeño, encendido al mínimo, hasta ponerlo en la posición de máximo. Amis obedece, pero al ver que el fuego se aviva, exclama «¡D'Artacán!», quien inmediatamente se levanta y baja al mínimo otra vez el fuego. Siguen festejando su victoria y esta vez el propio D'Artacán es el que pone el fogón al máximo, al mismo tiempo que avisa que no pasa nada. Si entonces Amis no llama en su auxilio a D'Artacán, es felicitado por su valor y recibe inmediatamente una chocolatina. El juego continúa hasta conseguir que el niño ponga el mando en la posición máxima.

JAM. Danos algunos consejos claros para afrontar las fobias infantiles.

FXM. . Regla 1. Pasito a pasito. La exposición a la situación temida se realiza poco a poco. En las fobias animales, el niño se aproxima gradualmente al animal temido.

Regla 2. De golpe y porrazo. La exposición brusca se limita a fobias que requieren la rápida eliminación del miedo. Por ejemplo, en la fobia escolar conviene que el estudiante se incorpore inmediatamente a clase.

Regla 3. Presentación física de los objetos temidos.

Regla 4. Representación simbólica del objeto temido.

Regla 5. Ayudas externas. Se facilita la conducta valiente proporcionando distintos apoyos: ambiente relajante, medidas de seguridad, información, instigación verbal.

Regla 6. Cambios internos para controlar el nerviosismo; relajación, imaginaciones tranquilizadoras, autoinstrucciones.

Regla 7. Refuerzos positivos. Premios al comportamiento valeroso.

Regla 8. Ejercicios repetidos. Se practica frecuentemente.

Regla 9. Prevención de recaídas. Se consolida la conducta valiente fomentando las repeticiones.

Regla 10. Prudencia terapéutica. Acertar con el apoyo necesario. No pasarse de premios ni quedarse escaso.

María Inés Monjas ha estudiado la timidez en la infancia y la adolescencia.

MIM. Conviene distinguir varias actitudes o conductas diferentes. El niño puede tener una *baja sociabilidad*. No necesita relacionarse con los demás, y cuando lo hace, no siente ninguna ansiedad. La falta de sociabilidad, que no es un problema en la primera infancia, puede serlo en la infancia tardía o en la adolescencia. Otra cosa distinta sucede cuando el niño tiene *baja aceptación social*. En ese caso, el niño quiere relacionarse, pero no lo consigue porque no sabe hacerlo o porque no es aceptado. Es un tema que ha motivado muchas investigaciones. Por último, está la *verdadera timidez*. El niño siente un deseo de acercamiento y un deseo simultáneo de evitación. No se acerca a los demás porque les tiene miedo. Dos clases de miedos que nos van a amenazar también a los adultos: el miedo a los desconocidos y el miedo a ser evaluados.

Queda por mencionar un cuarto tipo: (4) la inhibición interpersonal. Es una conducta pasiva y sumisa. Michelson ha escrito: «Cuando un niño actúa de forma pasiva, no se expresa a sí mismo, se comporta como un ratón. Deja que los demás niños le manden, le digan lo que tiene que hacer y generalmente ni defiende sus propios derechos. Por regla general, sus necesidades, opiniones o sentimientos son ignorados y puede que otros niños se aprovechen de él».

JAM. ¿Cuándo puede considerarse que ha aparecido una fobia social?

MIM. Cuando el comportamiento de evitación, el temor o la ansiedad interfieren marcadamente en la vida normal. Suele considerarse que la adolescencia es un período de crisis. La fobia social aparece entre los quince y los dieciséis años.

JAM. Entonces, la estudiaremos en el capítulo siguiente.

El último experto que he contratado es Philip C. Kendall, director de la Clínica para el Tratamiento de la Ansiedad Infantil y Adolescente, de la Universidad de Temple.

Kendall ha elaborado un tratamiento para la ansiedad que ha tenido mucho éxito y que se realiza con la ayuda de un cuento y un cuaderno de trabajo titulado *El Gato Valiente*. Comienza así:

¡Hola! Mi nombre es Gato Valiente. Con tu entrenador estaremos trabajando juntos durante las próximas semanas. Cada vez que nos encontremos, vamos a hacer actividades juntos. Trataremos de pasarlo bien. Antes de empezar, quiero presentarme. Voy a empezar por el principio. Nací el 3 de septiembre de 1988. Tengo dos hermanos y tres hermanas. Cuando sólo tenía seis semanas de vida fui adoptado por una cariñosa familia. ¡Pero yo tenía mucho miedo la primera vez que entré en mi nueva casa! Hasta me escondí bajo el sofá mucho tiempo. Todo me daba miedo. Por eso me pusieron de nombre *El Gato Miedoso*. Todavía tengo a veces un poquito de miedo, pero aprendí a manejarlo. Ahora que ya sabes algo de mí, vamos a conocernos un poco más.

A partir de ese planteamiento, el método sigue los siguientes pasos:

1. Identificar los sentimientos.
2. Presentar la idea de que el miedo es normal.
3. Comenzar a establecer una jerarquía de situaciones que provocan ansiedad.
4. Asignar un actividad DQP (demostrar que puedo).
5. Hablar de las respuestas somáticas específicas de la ansiedad.
6. Técnicas de relajación.
7. Hablar del diálogo interno. Ayudar al niño a comenzar el desarrollo y uso de un diálogo interno de afrontamiento. Introducir el concepto de pensamientos automáticos (habla interior). Presentar a varios personajes:
 - El que camina con anteojeras (ve sólo lo negativo).
 - El repetidor: si ha sucedido una vez, sucederá siempre.
 - El evitador: sale corriendo.
 - El lector de mentes: cree que todo el mundo le está juzgando.
 - Los «yo debo»: está abrumado por falsos deberes.
 - El perfeccionista: temo no hacerlo todo bien.
8. Hablar sobre el concepto de resolución de problemas:
 - Define el problema.
 - Explora posibles soluciones alternativas.
 - Evalúa las posibles soluciones alternativas.
 - Selecciona una alternativa preferida.
9. Evaluación y autorrecompensa.
10. Práctica en situaciones que provocan ansiedad leve, usando actividades de exposición.
11. Práctica en situaciones que provocan ansiedad moderada:
 - Exposición imaginaria.
 - Exposición en vivo.
12. Práctica en situaciones que provocan una ansiedad elevada.

CAPÍTULO OCTAVO

LOS MIEDOS ADOLESCENTES

Lo malo de la vejez es que nos llega a muy mala edad.

EL ROTO

Lo mismo ocurre con la adolescencia:
llega a muy mala edad.

JAM

1. Una obertura brillante

EN LAS OBERTURAS SUELEN APARECER los temas que más tarde se desarrollan pausadamente. Como resumen de lo que seguirá voy a transcribir un estupendo texto de María Menéndez-Ponte:

Mi hija adolescente se quejaba de que no era justo parecer del museo de los horrores justamente en la etapa en que uno quiere gustar más y atraer a los del otro sexo. Da igual que sean guapos, que tengan buen tipo y que estén estupendos, porque todos se sienten inseguros y se machacan el coco con múltiples paranoias (el tobillo demasiado grueso, un dedo ligeramente torcido, las pestañas poco tupidas). La tiranía de las hormonas. Y por si fuera poca cruz tener un cuerpo defectuoso, está ese incesante runrún hormonal que te saca los colores delante de todo el mundo poniéndote en evidencia, que te obliga a usar ese nuevo producto de limpieza que es el desodorante justo en el momento de tu vida en que sientes más aversión por el agua de la ducha, que convierte tus pies en queso camembert, que hace que te suden las manos en cuanto el chico o la chica que te gusta está a menos de quinientos metros de donde estás tú, que te obliga a estar las veinticuatro horas en guardia, pendiente del más mínimo detalle de tu cuerpo, esperando en cualquier momento ser objeto de burla o blanco de las críticas de tus compañeros. Porque de uno u otro modo todos tratan de esconder sus miedos e inseguridades. En tierra de nadie. Pero ¿cómo no van a tener miedo si es una etapa de la vida en que uno no pisa su propio terreno porque no lo tiene? Ya no eres un niño, pero tampoco un adulto.

2. Los mitos de la adolescencia

ES DIFÍCIL OÍR BUENAS NOTICIAS sobre los adolescentes. Tenemos una idea catastrofista de la adolescencia, como un período de crisis, angustias, depresiones, violencias y conductas de riesgo. *¡Socorro!, tengo un hijo adolescente*, además de título de un libro, es una queja colectiva. Las estadísticas no confirman esa visión. La mayoría de los adolescentes viven bien integrados en sus familias, y manifiestan en todo nuestro ámbito cultural un alto grado de satisfacción. Michel Fize, un experto en temas de adolescencia, cree que se ha «patologizado» la adolescencia y que se la ha «mercantilizado» porque constituye un formidable mercado económico. Otro mito es el de la irresponsabilidad adolescente. La idea de que muchachos y muchachas están zarandeados por tormentas hormonales que no pueden controlar porque, para colmo de males, las estructuras cerebrales necesarias para ello no maduran hasta más tarde. Son innegables los cambios hormonales en la pubertad, pero hay otros cambios que en este momento conocemos. El cerebro del adolescente cambia profundamente. Se hace más eficiente. Durante siglos hemos pensado que la gran época del aprendizaje eran los tres o cuatro primeros años de vida. Ahora sabemos que hay una segunda edad de oro del aprendizaje: la adolescencia. Respecto a la maduración de los sistemas de control, que se corresponde con la maduración de los lóbulos frontales, el gran experto Goldberg ha sugerido que tal vez el retraso en la maduración de esas estructuras cerebrales sea un producto de una educación irresponsable y no la razón de la irresponsabilidad. No debemos olvidar que mientras que la pubertad es un fenómeno biológico, la adolescencia es un concepto cultural, moderno, construido para ampliar la posibilidad de educación a los niños antes de integrarlos en el mundo laboral. Durante miles de años no hubo adolescencia. Ritos de paso señalaban el tránsito de la infancia a la vida adulta.

Es cierto que hay un porcentaje de adolescentes con trastornos psicológicos o de conducta. Tal vez lleguen a ese 15 por ciento que indica la Organización Mundial de la Salud. Y hay también muchos adolescentes con problemas coyunturales que se derivan de un hecho evidente: al adolescente se le acumulan las tareas evolutivas (fisiológicas, psicológicas, familiares,

escolares, sociales). Con frecuencia, al entrar en la enseñanza secundaria cambian de escuela, de amigos y de régimen de estudios. Les preocupa el presente, pero comienza también a preocuparles el futuro. El paso de primaria a secundaria es una «falsa promoción», porque pasan de ser los más veteranos del colegio a ser los novatos. Cada vez tienen que tomar más decisiones, y el temor al fracaso aumenta con ello. El entorno va a plantearles cada vez más demandas, por lo que la posibilidad de sufrir estrés aumenta. Recordemos que el estrés —manifestación psicológica de la ansiedad— está producido por el sentimiento de estar sobrecargado, superado por los requerimientos de la situación.

Pondré un ejemplo de la función del estrés. Hay un caso de sobrecarga muy bien estudiado: la pubertad femenina precoz. Hay niñas que se desarrollan antes que otras. Mussen ha señalado que en casos de menarquía a los once años, en la fase final de su adolescencia se mostraban inhibidas socialmente, vergonzosas, irritables, tendiendo a reaccionar con estallidos emocionales, manifestando escasa satisfacción y poca estabilidad emocional, al contrario que las adolescentes de pubertad tardía. Sin embargo, con el paso del tiempo, hacia los treinta años, las cosas parecen ser diferentes. Las púberes precoces eran personas muy responsables, con muchos intereses y muy estables emocionalmente, mientras que las tardías habían empeorado.

3. Los problemas más frecuentes

LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DEL ADOLESCENTE tienen que ver con su identidad. Necesita comprenderse, formarse una idea clara sobre sí mismo, tomar decisiones sobre el futuro, afirmarse, resolver dudas sobre su carácter, sus capacidades, incluso a veces sobre su identidad sexual. Tiene, además, que aceptar su físico. Esta es la edad —aunque se va adelantando cada vez más— en que aparecen problemas con la alimentación, como la anorexia, o con la imagen corporal, como la dismorfia.

En segundo lugar, tiene que independizarse de los padres. ¡Ya no soy un niño! Las peleas más frecuentes —además de por los estudios— son por los horarios, los amigos, los deberes domésticos, en una palabra, por la

autonomía. El adolescente se recluye en su habitación, en su móvil, en su ordenador. ¡No le interesan más que sus amigos! Es la queja de sus padres. Pero la libertad plantea sus problemas. Hay que renunciar a la seguridad antigua, cuando todavía no se domina el nuevo territorio. ¿Cómo puede uno sentirse seguro si se encuentra permanentemente en la cuerda floja? Es como si al mismo tiempo quisiera ir de botellón y no soltar su osito de peluche. En casa no le entienden y tiene que buscar apoyo en el grupo.

Pero ahí aparece otro reto: la relación con sus pares, ser aceptado por ellos, las relaciones sexuales, la independencia del grupo, la afirmación propia. Necesita pertenecer y a la vez ser independiente. Entre el 46 y el 80 por ciento de todos los sucesos estresantes de los adolescentes tienen que ver con las relaciones personales. Hay que hacerse aceptar, lo que supone un cierto mimetismo. Pero entonces uno ya no sabe si tiene personalidad o es un monigote.

Por último, los estudios. La escuela supone también una fuente de estrés. Se repiten los mismos patrones que vimos en la escuela, y sirven los mismos antidotos. En esta edad se complica con la necesidad de pertenencia a los grupos donde, en ocasiones, se producen acosos, y el adolescente puede no saber cómo afrontarlos.

4. La ansiedad generalizada

LOS ADOLESCENTES PUEDEN SENTIR ANSIEDAD simplemente por la dificultad de los retos evolutivos. Con frecuencia se sienten cansados y apáticos. Duermen menos de lo que deberían. José Olivares, Ana Isabel Rosa y Luis Joaquín García-López han expuesto el tratamiento a un adolescente con ansiedad generalizada que describe así su situación: «Es un sentimiento “de fondo” que me produce un estado de, no sé como decirlo, pero de malestar casi permanente, general, que me produce mucha inseguridad y no me deja ser yo. Al principio me pasaba sobre todo cuando estaba en clase o cuando estudiaba, me sentía mal, muy incómodo, no me podía concentrar en casi nada. Pero ahora me pasa casi siempre, esté donde esté y haga lo que haga. También

duermo mal y tengo muchas pesadillas». Reconocía que se preocupaba por sus estudios, por su apariencia, por sus relaciones con los demás chicos y chicas, más de lo que se preocupaban sus compañeros.

Las herramientas reeducadoras son las que ya conocemos: clarificación del problema, exposición a las situaciones que producen ansiedad para ir reduciendo la respuesta fisiológica. Utilizar también procedimientos de relajación. No premiar la huida y, en cambio, premiar las conductas de resistencia. Sustituir las creencias y pensamientos, sustituyendo los pensamientos automáticos desadaptativos por otros más racionales.

Esa ansiedad se puede manifestar como ataques de angustia. El doctor Pommereau describe una de esas crisis: «Se presenta casi siempre por la tarde —dice Aicha, dieciséis años—. Estoy en mi habitación intentando estudiar o viendo televisión, y de repente, siento que mi garganta se cierra y mi vientre se comprime. Una especie de calor húmedo me invade y pienso que me voy a asfixiar. Tengo la boca seca, un zumbido en los oídos, y mi corazón late a toda prisa. Estoy segura de que me va a suceder una catástrofe. Me digo que no va a pasar nada, pero es inútil». La ansiedad, como sabemos, puede provocar otros miedos. En ocasiones, se desarrollan rituales para librarse de ellos: ordenar minuciosamente las cosas, darse duchas repetidas, evitación o repetición de una actividad. Ya sabemos que esas conductas, que alivian inmediatamente, producen el mantenimiento de los miedos.

Si las crisis de angustia se repiten, conviene consultar a un especialista.

5. ¿Y quién soy yo?

CHICOS Y CHICAS ESTÁN PREOCUPADOS por su identidad, por cómo son, por si tienen personalidad. Experimentan muchos cambios de humor, y también reconocen que se comportan de distinta manera en diferentes situaciones. Su «yo» en casa es distinto de su «yo» en la escuela o de su «yo» con los amigos, y les cuesta trabajo integrar esas «personalidades diversas». Explicarles que la personalidad no es una casualidad ni un destino, sino un proyecto, puede simplificarles mucho las cosas. Conocer cómo funciona su inteligencia, la diferencia entre carácter y personalidad, puede ayudarles a no caer en la

tentación del «soy así», que es paralizadora. Lo importante es «¿cómo actúo?». Los adolescentes —sobre todo masculinos— están preocupados por si son valientes o cobardes. Al explicarles que una cosa es tener miedo —algo que no depende en principio de ellos— y otra actuar cobardemente —que sí depende de ellos— se disipan muchas preocupaciones. Tener miedo es como tener úlcera de estómago. Algo muy molesto, pero sin trascendencia moral. Lo que tengo que hacer es curarme... de ambos trastornos.

Antes de continuar, quiero mencionar un concepto que nos resultará útil para el análisis. Al hablar de identidad me he referido a mi «yo íntimo», a la idea que tengo de mí mismo, a lo que ahora se denomina «autoconcepto». En el fondo de nuestra *inteligencia generadora* yace esa imagen, que determina muchos de nuestros miedos y de nuestros atrevimientos, y que conviene construir bien. Pero William James, uno de los exploradores más innovadores de la selva psicológica, habló también del «yo social», la idea que los demás me dan de mí mismo. Al final de su vida, don Quijote dice una frase conmovedora: «Yo sé quién soy». No es fácil de decir. Con gran frecuencia, el «yo social», la imagen que los otros devuelven de mí, usurpa gran parte de terreno del «yo íntimo». Esto ocurre en las personas que están pendientes continuamente de la evaluación de los demás. Parecen seres sin interior, víctimas de un vacío íntimo que necesita absorber las atenciones, las miradas, los elogios, el reconocimiento. Se da una dependencia de campo. La mirada ajena es la instancia definitiva. Ajustar la necesidad de contar con el juicio ajeno con la necesidad de prescindir del juicio ajeno es uno de los equilibrios más difíciles de conseguir en la vida social.

6. El miedo a la evaluación y al rechazo

LA PRESIÓN DEL «YO SOCIAL» PROVOCA la mayor parte de los miedos adolescentes. Necesitan ser aceptados, temen el rechazo y por eso les da pánico la evaluación. Además, en esa edad se produce un sesgo interpretativo. El o la adolescente se siente siempre centro de atención. Le parece que todo el mundo va a estar pendiente de su comportamiento, de su aspecto. Jean-Paul

Sartre, que siempre temió la mirada ajena, escribió una frase contundente: «El infierno son los otros». Lo malo es que, para el adolescente, el paraíso también son los otros.

Muchos animales tienen miedo a los ojos porque son el signo de una vida ajena, de la que no se sabe qué esperar. Por eso, algunas mariposas exhiben en sus alas formas parecidas a ojos, para espantar a los depredadores. En el caso del ser humano, detrás de los ojos hay una subjetividad que juzga y, a partir de esa evaluación, acepta o rechaza, quiere u odia, acoge o ataca. Y cuando una persona necesita angustiosamente esa aceptación, ese reconocimiento, esa corroboración de la propia existencia... esa mirada —que es una sentencia perpetuamente demorada, en el aire— la aterra. Está en juego su propia identidad, que, en este caso, no se construye de dentro afuera, sino de fuera adentro. Lo que parezco es lo que soy. Cada vez que el yo interior se enfeuda a un yo exterior plenipotenciario, aparece la vulnerabilidad a la mirada ajena, que es la que en último término confiere el poder.

7. El miedo a ruborizarse

ESTA SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD provoca tempestades orgánicas. Ante la mirada ajena o ante su anticipación imaginaria pueden aparecer todas las manifestaciones de un ataque de angustia. Y como ocurre tan frecuentemente en este mundo de recursividades inflamables que son los miedos, la posibilidad de que esas manifestaciones orgánicas aparezcan se convierte en un gran combustible que enciende el miedo.

Un ejemplo esplendoroso por su evidencia, por su capacidad de ser visto, es el rubor. El mecanismo fisiológico del rubor está claro. Todas las situaciones de alarma producen una activación del sistema simpático que, entre otros mecanismos para preparar a la huida o a la lucha, producen una redistribución del riego sanguíneo. Hace falta retirarlo de actividades de conservación y dirigirlo a los sistemas de acción. Al muscular, por ejemplo. La circulación periférica aumenta y, en ciertas personas, el mayor riego de los capilares superficiales se manifiesta como rubor. Este fenómeno horroriza a ciertas personas, que se sienten anímicamente desnudas ante la mirada ajena,

como si se hubieran vuelto transparentes. La vulnerabilidad de quienes lo sufren es tan conocida que entre los niños —y entre los no tan niños— decirle a alguien «¡Te has puesto colorado!» es un modo de ridiculizarle.

Dos palabras se refieren a este problema. *Eritrosis* es la facilidad de ruborizarse. *Ereutofobia* es la angustia obsesiva de enrojecer. En sus *Memorias*, Tennessee Williams, que para mí es el gran dramaturgo del siglo XX y el que trató más conmovedoramente la vulnerabilidad humana, escribió: «Recuerdo el momento preciso en que comencé a ruborizarme por nada. Creo que sucedió durante una clase de geometría. Una muchacha morena, muy bonita, me miró a los ojos. En ese instante sentí que me ruborizaba. Enrojecí más aún cuando la miré una segunda vez. Dios mío, pensé, ¿y si sucediera esto cada vez que cruce mi mirada con la de otros? En el mismo momento en que imaginé esa visión de pesadilla, se convirtió en realidad. A partir de ese momento y casi sin pausa en los años siguientes. Enrojecía cada vez que los ojos de alguien se cruzaban con los míos».

8. El proceso de autodevaluación

LA PREOCUPACIÓN POR LA IMAGEN FÍSICA hace estragos entre los adolescentes de ambos sexos. En un estudio hecho con adolescentes barcelonesas, el 70 por ciento estaba descontenta con alguna parte de su cuerpo. En adolescentes masculinos, la proporción era menor. La evaluación es la comparación con un criterio de valores, con una imagen ideal, de la que va a salir la aceptación o el desprecio. Hay personas que se sienten estigmatizadas o incapaces de ser queridas o valoradas, y como la posibilidad de corroborar esa experiencia en la realidad les resulta extremadamente dolorosa, huyen de ella perseverantemente. Voy a servirme de un terrible texto de Kafka, de nuevo una carta a Milena, para describir este sentimiento de vergüenza continua que puede aquejar a una persona. Lo expresa en uno de sus apólogos, que es donde creo que se manifiesta en toda su potencia la capacidad creadora de Kafka:

Es más o menos así: yo, alimaña del bosque, antaño, ya casi no estaba más que en el bosque. Yacía en algún sitio, en una cueva repugnante; repugnante sólo a causa de mi presencia, naturalmente. Entonces te vi, fuera, al aire libre: la cosa

más admirable que jamás había contemplado. Lo olvidé todo, me olvidé a mí mismo por completo, me levanté, me aproximé. Estaba, ciertamente, angustiado en esta nueva, pero todavía familiar, libertad. No obstante, me aproximé más, me llegué hasta ti. ¡eras tan buena! Me acurruqué a tus pies, como si tuviera necesidad de hacerlo, puse mi rostro en tu mano. Me sentía tan dichoso, tan ufano, tan libre, tan poderoso, tan en mi casa, siempre así, tan en mi casa...; pero, en el fondo, seguía siendo una pobre alimaña, seguía perteneciendo al bosque, no vivía al aire libre más que por tu gracia, leía, sin saberlo, mi destino en tus ojos. Esto no podía durar. Tú tenías que notar en mí, incluso cuando me acariciabas con tu dulce mano, extrañezas que indicaban el bosque, mi origen y mi semblante real. No me quedaba más remedio que volver a la oscuridad, no podía soportar el sol, andaba extraviado, realmente, como una alimaña que ha perdido el camino. Comencé a correr como podía, y siempre me acompañaba este pensamiento: «¡Si pudiera llevármela conmigo!», y este otro: «¿Hay acaso tinieblas donde está ella?». ¿Me preguntas cómo vivo? Así es como vivo.

Didier Pleux ha estudiado el sentimiento de autodevaluación de niños y adolescentes. No aciertan a distinguir entre una mala nota y un carácter malo. Aceptan una serie de creencias patógenas, como las que nos ha explicado Aaron Beck.

1. Piensan en términos de todo-nada o de siempre-nunca: «Soy un desastre», «Todos me tienen manía», «Nunca me querrán», «Siempre se burlarán de mí».

2. Sobregeneralizan. De un caso particular pasan a una afirmación universal. Si alguien les ha tratado mal, sacan la consecuencia de que todos se portarán igual.

3. Mantienen un filtro mental negativo, que sólo les permite recordar lo malo. Esta es una frecuente trampa de nuestra memoria. Sólo recuerda los sucesos que se corresponden con el estado emocional en que me encuentro. Si estoy deprimido, sólo evocará situaciones deprimentes. Si me siento fracasado, la memoria me presentará un minucioso menú de todos mis anteriores fracasos.

4. Descalifican cualquier experiencia buena.

5. Apelan a la telepatía, que les hace creer que saben lo que los demás piensan de ellos: «Estoy seguro de que todos mis compañeros se ríen de mí», «Vanessa llegó hoy tarde a clase porque no quería encontrarse conmigo antes de entrar».

6. Predicciones catastrofistas: «Seguro que tropiezo al entrar», «Me ruborizaré en cuanto le vea».

Ahora ya sabemos que lo importante es desmontar esas falsas creencias, criticándolas, desautorizándolas, elaborando lo que se llama «reestructuración cognitiva». También conviene apelar a la experiencia, para que el adolescente se convenza de que algunos de sus prejuicios están infundados. Y, sobre todo, y esto es lo más importante porque sirve para todos los miedos que proceden de las relaciones sociales, en esta edad o en cualquiera, reducir la servidumbre respecto a la opinión de los demás. No necesitamos de su beneplácito, no tengo la obligación de contentar a todo el mundo, he de afirmarme frente a los demás y tratarles con justicia pero sin sumisión.

9. Timidez y fobia social

DESPUÉS DE LO DICHO, RESULTA EXPLICABLE que la adolescencia sea un período crítico para la aparición de la fobia social, siendo la edad principal de aparición entre los quince y los veinte años. Sin embargo, no hay que olvidar que una tercera parte de los casos se habían iniciado antes de los diez años. La persona tímida tiene miedo de ser evaluada y elude la evaluación. Incluso con gesto propio de la vergüenza —bajar la cabeza— pretende liberarse de la mirada del otro. El problema se agrava porque estas personas perciben con gran agudeza toda la información negativa y desatienden la positiva:

Me llamo Juan y tengo veinticuatro años. Desde que era pequeño siempre he estado pendiente de las opiniones de los demás, sintiendo una profunda vergüenza de mí mismo.

El otro día tenía que exponer un tema en clase y no podía pensar en otra cosa: tenía escalofríos, sudores, opresión en el pecho. Tuve que tomarme un par de cervezas, lo que no hizo más que empeorar las cosas. [...] No recuerdo haber tenido un día sin miedo.

(José Olivares *et al.*, *Fobia social en la infancia.*)

Las personas con fobia social generalizada informaban de (1) una mayor preocupación de los padres acerca de la opinión de los demás, (2) un mayor aislamiento, y (3) menor sociabilidad familiar.

En el tratamiento de estos problemas tenemos que utilizar las herramientas que ya conocemos:

- Entrenamiento en habilidades sociales.
- Entrenamiento en relajación.
- Exposición o desensibilización.
- Tratamientos cognitivos conductuales: reestructuración cognitiva, terapia racional emotiva, autoinstrucciones.

Una de las consecuencias más peligrosas de la timidez o de las fobias sociales es que privan al adolescente de uno de los más eficaces recursos contra el miedo: la amistad. Es difícil que un adolescente hable de sus problemas emocionales con sus padres o sus profesores. En cambio, lo hace con facilidad con sus amigos, y este trato con los iguales es una fuente de aprendizaje caudalosa y fantástica. El adolescente aislado es presa fácil de muchos miedos.

10. El acoso escolar

ÚLTIMAMENTE ESTAMOS VIENDO MUCHOS casos de acoso escolar. Una situación que revela el insidioso mecanismo del miedo. Su infalibilidad. El esquema se repite en muchos casos. Un grupo de compañeros someten a otro a burlas, humillaciones, golpes o amenazas. La víctima tiene miedo, como es lógico. No sabe, además, qué hacer. No se atreve a enfrentarse con ellos. No se atreve a decírselo a los profesores. No se atreve tampoco a decírselo a sus padres porque, erosionando los escasos recursos que tenía la víctima, ha aparecido la vergüenza. Siente que tendría que saber resolver ese problema. Se siente impotente cuando todo el mundo parece esperar que sea fuerte. Los verdugos son sus compañeros, gente de su misma edad, que no se atreverían a comportarse así con otros chicos. Por lo tanto, si lo hacen con él es porque no es capaz de defenderse, porque es un débil. La culpa, pues, es suya. Hasta tal

punto la víctima se siente sola que el programa contra el *bullying* del Departamento para la Educación y Empleo del Reino Unido se llama *Bullying: don't suffer in silence*. La característica más importante de los acosadores —dicen Sullivan, Cleary y Sullivan— es que saben cómo deben utilizar el poder. Olweus comprobó que hay un número desproporcionado de niños, clasificados como «víctimas» por sus maestros, que observan conductas sociales de aislamiento, evitación, ansiedad e inhibición. La relación con los compañeros va a tener influencia duradera. Según Gilmartin, un 88 por ciento de los hombres tímidos —frente a ningún hombre no tímido— recordaba que en el curso de su infancia y adolescencia había sido objeto de actos de amedrentamiento por parte de sus compañeros. La preocupación absorbe la atención entera de la víctima, que no puede pensar en otra cosa. Se despierta por la noche intentando imaginar una solución, pero las que se le ocurren son disparatadas. Se refugia en ensoñaciones. Esperará a uno de ellos en una esquina y le golpeará con un bate de béisbol, como en las películas. Ha comenzado la acción corruptora del miedo. En Estados Unidos ha habido algún caso en que la víctima ha disparado contra sus acosadores. El acosado se siente agradecido cada vez que el acosador le da una tregua. Surge la gratitud de la víctima, que acaba considerando como un premio la ausencia de castigo. Esta es la gran corrupción. Los resultados escolares del acosado se resienten, teme ir a la escuela, finge toda suerte de enfermedades. Todo esto resulta un premio para los culpables, para los acosadores, que ven reforzado su comportamiento por el éxito obtenido. Ellos son los fuertes. A nadie se le oculta que la víctima, se llame Jokin, Manuel o Ana, se encuentra en una situación trágica. ¿Qué haría usted en su caso?

Se ha escrito mucho sobre la agresividad y cómo controlarla, pero en este libro me interesa hablar de las víctimas. ¿Qué puede hacer la persona víctima? Hay víctimas que se culpabilizan de la situación. Piensan que deberían ser capaces de defenderse. Sienten el miedo como un fallo personal, lo que disminuye más aún la seguridad en sí mismas, y hace más difícil la salida. La mejor solución es buscar apoyo. Es muy difícil que solos puedan salir indemnes de esa situación. *Solo ante el peligro* es un bonito título para una película, pero en muchos casos es una situación destructiva. Debemos hablar a los adolescentes de que buscar ayuda es el comportamiento más sensato

cuando alguien tiene que enfrentarse a un problema que le supera. Eso le permitirá aprender buenas estrategias de afrontamiento, apaciguar los esquemas del miedo y comenzar el entrenamiento de la valentía.

11. Para finalizar, unos consejos

Después de este largo recorrido, me atrevo a darles unos cuantos consejos contra el miedo, escritos en primera persona:

1. *Tengo que distinguir los miedos amigos de los miedos enemigos.*

2. *Yo no soy mi miedo.* Una de las artimañas más insidiosas del miedo para debilitar nuestra fuerza es hacer que nos identifiquemos con ellos y nos sintamos avergonzados. Eso nos condena al silencio, al secretismo, nos impide buscar ayuda.

3. *Debo declarar la guerra a los miedos enemigos, que han invadido mi territorio íntimo.* Los miedos no se van a ir por decreto. Se volverán cada vez más fuertes, porque su táctica suele ser una táctica de desgaste. El gran aliado de los miedos es la pasividad, y sus mil disfraces: la resignación, la impotencia, la desesperanza, la huida, los falsos alivios, la procrastinación, es decir, el dejar el enfrentamiento para el día siguiente.

4. *Conoceré a mi enemigo y sus aliados.* El miedo es un fenómeno transaccional, que surge de la interacción de un factor subjetivo —yo— y de un factor objetivo —mi circunstancia—. El enemigo está, por lo tanto, fuera y dentro de mí. Los grandes expertos insisten en la conveniencia de llevar un registro diario de los miedos, las respuestas a los miedos, las situaciones que los desencadenan. Una persona con ataques de pánico debe aprender a conocer los síntomas, la espiral del pánico, para desactivarla.

5. *No colaboraré con el enemigo.* El miedo es corruptor e invasivo, como un cáncer. No debo confraternizar con él, es mi enemigo. Cualquier procedimiento de evitación me alivia momentáneamente, pero consolida la invasión. Algo que tengo que evitar es que la voz de mi enemigo suplante mi propia voz.

6. *Me fortaleceré.* Puesto que se trata de un combate, me entrenaré, como hacen los samuráis: afilaré la espada de mi mente. (1) Cuidaré mi organismo. El ejercicio físico es un medio de activarlo y un gran antídoto contra la ansiedad y también contra la depresión. Cambia las respuestas neuroendocrinas (André). Fomenta una cierta dureza, una mayor tolerancia a los mensajes desagradables del cuerpo. No olvide que una de las características de las personas angustiadas es prestar demasiada atención a las sensaciones corporales e interpretar catastróficamente cualquier malestar. El ejercicio físico y el deporte provocan una relación distinta con el propio cuerpo, con el cansancio por ejemplo. Por desgracia, las personas con tendencia a la angustia suelen eludir el ejercicio físico. (2) Revisaré mis creencias para ver si son patógenas. (3) Aprenderé habilidades sociales y a disfrutar de las cosas buenas.

7. *Debilitaré al enemigo* mediante la desensibilización o el cambio de creencias.

8. *Pensaré que sufrir una derrota no es estar derrotado.*

9. *Buscaré buenos aliados*, mis amigos, los expertos, modelos de acción, ambientes estimulantes, valores poderosos.

10. *Me comprometeré con valores poderosos.* El sentido del deber es una gran guía para sacarnos de situaciones confusas.

THE COURAGE FACTORY

Ya he hablado en varios capítulos de uno de los contratados que tienen su despacho en este piso: Richard Brooks, con cuyo libro, *Raising Resilient Children*, converso.

RB. Lo que la mayoría de los padres quieren para sus hijos es la felicidad, el éxito escolar, la satisfacción con sus vidas y una sólida amistad. La realización de esas metas requiere que nuestros niños tengan la íntima capacidad para enfrentarse competente y exitosamente, día tras día, con los retos y demandas que encuentren.

A esa capacidad para actuar y sentirse competente la llamamos *resiliencia*. Todos sabemos lo importante que es, pero hasta hace muy poco tiempo nadie nos dijo cómo hacerlo.

JAM. Pero la *resiliencia* se ha aplicado a situaciones muy estresantes.

RB. No, ahora sabemos que hay que aplicarla a todos los niños. Creemos que el concepto de *resiliencia* define un proceso de *parenting*. Los padres tienen una importancia excepcional; por eso hemos estudiado los aspectos que pueden favorecer la *resiliencia* de sus hijos: (1) Ser empáticos. (2) Comunicarse con eficiencia y escuchar activamente. (3) Cambiar los «guiones negativos». (4) Querer a nuestros niños de manera que se sientan apreciados y especiales. (5) Aceptar a nuestros niños como son y ayudarles a mantener expectativas y metas realistas. (6) Ayudar al niño para que tenga una experiencia de éxito, identificando y reforzando sus «islas de competencia». (7) Ayudar al niño para que reconozca que los errores son experiencias de las que se puede aprender. (8) Desarrollar la responsabilidad, la compasión y la conciencia social proporcionando al niño oportunidades para participar. (8) Enseñar a nuestros niños a resolver problemas y tomar decisiones. (9) Establecer una disciplina que promueva la autodisciplina y la autoestima (*self-worth*).

JAM. Explíqueme esto último.

RB. En nuestra clínica y en nuestros seminarios, los padres preguntan frecuentemente sobre disciplina. Para fomentar la *resiliencia* en los niños, la disciplina es uno de los factores más importantes, entendiéndola como un proceso educativo. Hay que hacerlo bien, porque la disciplina puede fomentar la autoestima, el autocontrol, la *resiliencia*, o todo lo contrario. Una de las metas de

la disciplina es crear un entorno seguro, pero otro es fortalecer el autocontrol y la autodisciplina en el niño, lo que implica que sea dueño de su propia conducta.

JAM. ¿Cómo se puede enseñar?

RB. Con la disciplina pretendemos enseñar dos cosas. Casi todos identificamos la primera: que los adultos proporcionen un entorno seguro donde los niños aprendan las reglas, los límites y las consecuencias. Pero la segunda suele reconocerse menos: fomentar la autodisciplina o el autocontrol en el niño. Goleman considera la autodisciplina como una de las claves de la inteligencia emocional.

Principios de una disciplina para educar a un niño resiliente.

1. La principal meta de la disciplina es promover la autodisciplina y el autocontrol.
2. Prevención, prevención, prevención. Es mejor ser proactivo que reactivo.
3. Trabajar como un equipo parental, coherentemente.
4. Ser consistente, no rígido.
5. Proporcionar un modelo sereno y racional.
6. Seleccionar las batallas cuidadosamente. Como Ross Greene ha señalado en *The Explosive Child*, los padres deben dedicar más energía a las conductas que entrañen riesgos. Ocuparse de las conductas menos importantes sólo conduce a aumentar el estrés.
7. Apoyarse, siempre que sea posible, en las consecuencias lógicas, más que en medidas punitivas y arbitrarias.
8. Conocer las capacidades del niño, y no castigarlo por expectativas no realistas.
9. Recordar que el *feedback* positivo y los ánimos son frecuentemente las más poderosas formas de disciplina.

En la UP nos gusta conocer experiencias ajenas para ver si las podemos copiar. Por ello voy a darles a conocer algunas iniciativas muy interesantes. Una es la Tinkering School, fundada por Gever Tulley, un experto en computación que se pasó al mundo educativo. Ha escrito un libro con un curioso título: *Cincuenta cosas peligrosas que debería dejar que su niño hiciera*. Su idea es que estamos protegiendo desmesuradamente a los niños, impidiéndoles que aprendan de la realidad. Los niños de cualquier pueblo se suben a los árboles, se tiran a las charcas, cazan lagartijas o murciélagos, andan entre los animales, ordeñan a las vacas y trastean con las herramientas. En la Tinkering School se fomenta la intrepidez de los niños, se les anima a hacer cosas. Aprenden a ser competentes. «Mido la competencia por la manera en que nos aproximamos a un problema difícil en la vida real —nos cuenta Tulley—. Una persona competente examinará el contexto del problema, buscará herramientas y materiales, y tanteará posibles soluciones, haciendo pequeñas pruebas y evaluándolas, hasta que dé con la solución. ¿Cómo vamos a enseñar a los niños a distinguir entre las cosas peligrosas y las seguras si no les permitimos nunca que tomen algún riesgo?» Entre esas cincuenta cosas que deben hacer está subirse a un árbol, dormir en descampado, tocar con la lengua una batería de nueve voltios para sentir la electricidad, hacer un espectáculo en la calle. Pueden oírse lo explicar en el video que referenciamos en la web de este libro.

La segunda iniciativa es el Proyecto Jirafa, fundado por Anne Medlock, una escritora estadounidense que quería honrar y difundir la labor de muchas personas anónimas que ayudan a alguien o desean cambiar algo, y lo hacen por sí mismas y dan ejemplo de superación. Se dedicó a recopilar las historias de estas «jirafas» (gente que estira el cuello por el bien común), y después realizó materiales escolares para transmitir esos valores en la escuela, desde la guardería hasta el instituto. Se usa para enseñar valor y ciudadanía a través de historias de individuos valientes. El programa tiene tres pasos: escuchar la historia, contar la historia y convertirse en la historia seleccionando un problema local y emprendiendo acciones para resolverlo. Les transcribo algunos ejemplos:

1. KID EARTH: un niño de doce años lucha contra el calentamiento global. Dice que no es suficientemente mayor como para acabar con él, pero sí que puede hacer que otros le escuchen y concienciar a mucha gente. Este niño afirma que «podemos salvar la Tierra si la gente de todas las edades y de todo el mundo trabaja junta». Escribió una canción y pide a niños de todos los continentes que la canten con él. En YouTube hay videos de niños de Guatemala, Etiopía, Francia, Venezuela, Botswana, Rusia... (<http://www.kidearth.us/Site/KidEarth.html>).

2. JAMES ALE: un coche atropelló a un amigo suyo cuando tenían ocho años. James inició una campaña de presión en su ayuntamiento para que hiciesen un parque donde los niños pudiesen jugar con seguridad, y lo logró. Trabajó durante un verano, cuarenta horas a la semana, realizando llamadas y enviando cartas a autoridades locales, la mayoría de las cuales eran totalmente ignoradas. Hasta que se presentó en la oficina del alcalde con un maletín y una carta mecanografiada y firmada: James Ale for Children of Davie (Davie es la ciudad de Florida donde vivía). Por fin sus esfuerzos dieron resultado y se abrió un parque nuevo. El alcalde dijo que ese niño puede enseñar a un montón de adultos cómo presionar a sus gobiernos locales (http://www.giraffe.org/option,com_sobi2/sobi2Task,sobi2Details/sobi2Id,23/Itemid,91/).

3. ELLEN BIGGER, otra niña de Florida que inició una campaña de «Hogar libre de drogas». Ella era una *girl scout* de once años cuando su jefa de patrulla fue asesinada por un drogadicto. Entonces lanzó una campaña de concienciación, tuvo que aguantar críticas, burlas de sus compañeros, se gastó todo el dinero que ganaba como canguro, aceptó todo tipo de trabajillos para pagar su campaña... Repartió más de 40.000 panfletos, compromisos que tenían que firmar todos los miembros de las familias, y luego colocar un decálogo escrito por ella. También hizo camisetas, envió emails... Acabó fundando su propia ONG, Youth Wish, para ayudar a niños como ella a sacar adelante sus proyectos sociales. Ha recibido por ello algunos premios; como *girl scout* destacada compartió podio con Barbara Bush y fue seleccionada

por Giraffe Project para representar a los jóvenes líderes de América (http://www.giraffe.org/option,com_sobi2/sobi2Task,sobi2Details/catid,0/sobi2Id,1191/Itemid,91/).

En Reino Unido. El proyecto Anna Frank Trust: Moral Courage, who's got it? consiste en pedir a los niños que piensen qué harían por los demás si fuesen primer ministro por un día (acciones altruistas, generosas, sociales, etc.); el elegido se reunirá con el primer ministro. Para difundirlo hicieron un video en que todos los niños llevan caretas de David Cameron (<http://www.youtube.com/watch?v=XaCwQaYXnnU>).

En Israel existe el Instituto del Valor, que tiene una red de afiliados por todo el mundo que abogan por el valor de la valentía en el puesto de trabajo. El Instituto proclama: «El valor no es lo que sabes. Se refleja en lo que haces y en lo que consigues». El fundador del Instituto, Merom Klein, explica que la alta eficacia de la mano de obra muestra constantemente cinco habilidades clave que permiten a los equipos afrontar nuevos desafíos y resolver problemas a los que nunca antes se habían enfrentado. Los equipos con estos valores se ganan el respeto mediante:

1. **Franqueza y honestidad** para decir y escuchar la verdad.
2. **Resolución** para perseguir metas elevadas, nobles y atrevidas.
3. **Voluntad** para inspirar fe, espíritu y optimismo.
4. **Rigor** para inventar nuevo conocimiento y mantenerlo firme.
5. **Riesgo** para empoderar, comprometerse y apostar por las relaciones.

La valentía ha estado siempre muy ligada al **deporte**. La Escuela Australiana de Defensa Propia afirma que las artes marciales «construyen carácter, aumentan la autodisciplina y enseñan valor al enfrentar obstáculos y adversidades». También la natación, de acuerdo con la Asociación Americana de Entrenadores de Natación. Los nadadores tienen la oportunidad de probar su valor (y triunfar o fallar respecto a eso) en la práctica. El valor es un «rasgo que se desarrolla, y la natación lo desarrolla muy bien».

Un entrenador de fútbol infantil preguntaba a sus niños (todos menores de doce), al principio de cada temporada, qué era para ellos el valor. La principal respuesta era: «no tener miedo». Él les corregía: «Valor es hacer tu trabajo aunque estés asustado. Tener miedo está bien. No hacer tu trabajo, no».

EPÍLOGO

El coraje no es una virtud, sino una cualidad común al loco furioso y a los grandes hombres.

VOLTAIRE

La valentía moral

CUANDO HACE YA MUCHOS AÑOS COMENCÉ a decir que una teoría completa de la inteligencia debía comenzar en la neurología y terminar en la ética, muchos psicólogos académicos alzaron la ceja con cierto desdén. Y cuando apreté las tuercas y dije que la máxima demostración de la inteligencia es la bondad, dieron el caso por zanjado. Yo no sabía lo que decía porque el comportamiento ético no tiene nada que ver con la inteligencia. El malvado puede ser muy inteligente; incluso la maldad tiene más prestigio intelectual que la bondad. La idea de inteligencia afortunadamente ha cambiado. Ya no es sólo un mecanismo cognitivo, sino que consideramos que es un mecanismo ejecutivo, encargado de resolver los problemas de la acción. El recorrido que hemos hecho por el intenso campo del miedo y la valentía ha confirmado mi viejo punto de vista. El miedo es una emoción que compartimos con los animales, pero la valentía es el modo humano de afrontarlo. Lo que sirve para distinguir la valentía del hombre virtuoso de la valentía del loco es el proyecto que se empeña en realizar. Por eso está relacionada con la creatividad. Baltasar Gracián decía que Velázquez pintaba a lo valiente, arrojándose al lienzo con intrepidez. La ética es el Gran Proyecto Humano, el que aspira a sacarnos de la selva, a convertirnos en una especie dotada de dignidad. La altura, anchura, profundidad y complejidad de este proyecto exige el máximo nivel de inteligencia. En el alba de las culturas, «bueno» era lo que hacía el valiente. Ahora, es valiente quien hace lo bueno. Ha sido un progreso. Someter la valentía del guerrero al criterio del bien, es decir, moralizar el coraje, no es ocurrencia sólo de Occidente. La moral del samurái

japonés es muy parecida. El samurái es un guerrero que respeta el código bushido. Bushido significa «la forma de ser del guerrero», y samurái, «el que sirve». En *Bushido: el alma del Japón*, Inazo Nitobe dice que para un samurái «el valor apenas merecía contar entre las virtudes, a menos que fuera ejercitado por una causa justa, para hacer lo correcto». Para conseguirlo, el valiente debe tener las virtudes supremas: amor, magnanimidad, solidaridad, compasión. Todavía en el *Rescripto para soldados y marinos*, promulgado en 1882, se explica que la virtud del soldado ha de ser el valor, pero que la verdadera valentía nada tiene que ver con «los bárbaros actos sangrientos» y se define como «no despreciar nunca a un inferior ni temer a un superior». Los que aprecian el verdadero valor deben, en sus relaciones diarias, poner en primer lugar la afabilidad e intentar ganar el amor y la estimación de los demás. Curiosas recomendaciones para una ordenanza militar.

La justicia culmina el dinamismo moral, pero la valentía lo abre porque es la libertad haciéndose a sí misma. Es el proceso mismo de liberación de las presiones del deseo, de la tiranía política, de la dependencia de los demás, de la seducción de la decadencia, del poder del miedo. Es la energía del despegue, un ejemplo más de lo que he llamado el «bucle prodigioso» de la inteligencia. Un ser naturalmente cobarde es capaz de proyectarse como ser valiente y conseguirlo. Nos permite separarnos de la zona de confort animal para lanzarnos hacia metas nobles y arduas. Y este descomunal esfuerzo exige un tenaz entrenamiento.

No soy el único en admirar la valentía como el inicio del vuelo humano. Vladimir Jankélévitch escribe: «Yendo contracorriente de los instintos y reflejos perniciosos, que nos pierden queriendo salvarnos, el coraje nos proporciona una *sobrenaturaleza*, una naturaleza contranatural, corrige nuestra teleología natural, impidiendo que la bestia perezosa recule». Paul Tillich — uno de los grandes teólogos del siglo XX— juzgaba tan misterioso el acto de valor, su capacidad de superar la limitación humana, que lo consideró nada menos que una participación de la divinidad. Acabó fundando en la valentía una peculiar demostración práctica de la existencia de Dios: «No hay ningún argumento válido para demostrar la existencia de Dios, pero hay actos de

valor en que afirmamos el *poder del ser* —Dios— lo sepamos o no». No lo cito porque su argumento me parezca concluyente, sino porque su afirmación del carácter extraordinario de la valentía me parece muy poderosa.

A partir de esa valentía premoral puede alcanzarse la valentía moral, que consiste en soportar el esfuerzo, el riesgo, la evaluación negativa, en mantener las propias convicciones frente a la oposición o el rechazo, en oponerse al poder cuando se considera que no es justo. Cuando vemos una situación injusta, la corrupción rampante o la crueldad consentida, surge implacable una pregunta: ¿Nadie tuvo la valentía de oponerse?

¿Cómo puede fomentarse el coraje moral? Por muchas vueltas que demos, acabaremos recalando en el sentido del deber. En todas las culturas se intenta inculcar a las personas un automatismo moral: hay que cumplir las obligaciones. La expresión «el deber por el deber» significa que en muchas ocasiones no hay que esperar sentirse motivado por la obligación. Muy frecuentemente consideramos sólo como «deber» aquello que nos resulta costoso. Por eso se intenta suplantar la debilidad de la motivación con la fortaleza del automatismo. Esto se ve con claridad en el entrenamiento de aquellas personas que tienen que arriesgar su vida —por ejemplo, soldados en combate o bomberos—. «La disciplina mitiga los efectos del miedo», explican H. Ozkaptan y colaboradores en el libro *Conquering fear: Development of Courage in Soldiers and Other High-Risk Occupations* (www.lulu.com/ebsi). Combatientes en Irak confesaban que durante las situaciones peligrosas actuaban «con el piloto automático», es decir, dejándose llevar por los automatismos aprendidos durante el entrenamiento. Las consignas aprendidas profundamente —como «Nunca se abandona a un compañero»— exigen y confortan, porque dan seguridad a cada individuo. Esto es un ejemplo de educación de la *inteligencia generadora*. Eso explica que cuando vemos actuar a profesionales del riesgo —como artificieros, bomberos, equipos de salvamento, soldados en combate— nos parece que su comportamiento es valeroso. Sin embargo, cuando se les pregunta, suelen contestar: «Sólo he hecho mi trabajo» o «Hice lo que cualquiera hubiera hecho». Lo que están expresando es que durante su etapa de entrenamiento han interiorizado un «rol» profesional en el que está incluido el comportarse así.

Este automatismo del deber plantea, sin duda, un problema. Durante el juicio a que fue sometido, el criminal nazi Adolf Eichmann se defendió diciendo que había sido educado en el cumplimiento del deber y que se había limitado a obedecer órdenes. Cyrulnick habla de un batallón de reserva de la policía alemana, durante el régimen nazi, que recibió la orden de asesinar a niños judíos y gitanos en Polonia. La mayoría ejecutó la orden. Menos de un 20 por ciento de esos gendarmes —que antes eran obreros, pequeños empresarios, empleados de banco— se negaron a matar niños. Los demás se sintieron orgullosos de cumplir con su deber. Resulta terrible ver como la educación nazi fomentó en sus niños y adolescentes un heroísmo equivocado. Estuvieron dispuestos a morir por el Führer, por Alemania, por el Reich de los mil años. Para evitar los posibles desastres producidos por el automatismo del deber, estos deben ser sometidos a un cuidadoso examen crítico. No todo lo que se me exige como obligación lo es realmente. La valentía moral tiene que ir acompañada de la valentía que reclamaba Sócrates: la capacidad crítica, el coraje para no dejarse arrastrar, para ir contracorriente si es necesario.

Este es un libro sobre educación. La conclusión me parece clara: debemos fomentar en nuestros alumhijos la valentía moral. No se trata de impulsarles a gestas heroicas, sino a un humilde heroísmo cotidiano que todos necesitamos para elegir bien nuestras metas y realizarlas, es decir, para desplegar nuestro talento. Recuerdo que de adolescente me conmovió hasta la médula un texto de Miguel de Unamuno en *Vida de don Quijote y Sancho*. Animaba a llamar mentiroso al mentiroso y ladrón al ladrón, y añadía:

¿Es que con eso —me dice uno—, es que con eso se borra la mentira, ni el ladrocinio, ni la tontería del mundo? ¿Quién ha dicho que no? La más miserable de todas las miserias, la más repugnante y apestosa argucia de la cobardía es esa de decir que nada se adelanta con denunciar a un ladrón porque otros seguirán robando, que nada se adelanta con decirle a la cara majadero al majadero porque no por eso la majadería disminuirá en el mundo. Sí, hay que repetirlo una y mil veces: con que una vez, una sola vez, acabases del todo y para siempre con un solo embustero, habríase acabado el embuste de una vez para siempre.

Sylvia Oswald, que dirige cursos sobre la valentía moral, señala que aunque esta puede llegar al heroísmo, lo que le interesa es fomentar los «pequeños actos de valor», como «llame a la policía», «informe a otras

personas de lo que está sucediendo», «únanse con otros para promover causas justas». El refugio en el individualismo puede ser cruel. En EE.UU. causó una gran conmoción el caso de Kitty Genovese. Una mujer fue atacada y apuñalada hasta la muerte ante al menos doce testigos que ni siquiera llamaron a la policía. Una sociedad justa es la que no necesita el heroísmo trágico de nadie, pero siempre necesitará los pequeños heroísmos colectivos. Por ello, siempre se ha elogiado el valor cívico, que implica estar dispuesto a formar parte de una sociedad valiente.

De la misma manera que podemos hablar de «inteligencia individual» y de «inteligencia compartida», también podemos hablar de «valentía individual» y de «valentía compartida». Ya hemos visto que el grupo actúa como catalizador del valor o de la cobardía. Podemos verlo también en la escuela. Cuando estudiamos los casos de acoso escolar, se distinguen con claridad los tres principales actores: el agresor, la víctima y los espectadores pasivos. Una pequeña acción de estos habría servido para impedir la agresión. Eso hubiera sido un magnífico ejemplo de heroísmo cotidiano, para el que debemos educar.

Comencé el libro con una declaración de guerra contra el miedo. No es tarea fácil. Es una batalla en la que estamos todos íntimamente comprometidos y en la que todos, inevitablemente, necesitamos ayuda.

Los miedos y el aprendizaje de la valentía

José Antonio Marina

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal)

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra.

Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

Diseño de la portada, Compañía

© de la ilustración de la portada, Pablo Amargo

© Empresas Filosóficas, S. L., 2014

© Editorial Planeta, S. A., 2014

Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)

www.editorial.planeta.es

www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): marzo de 2014

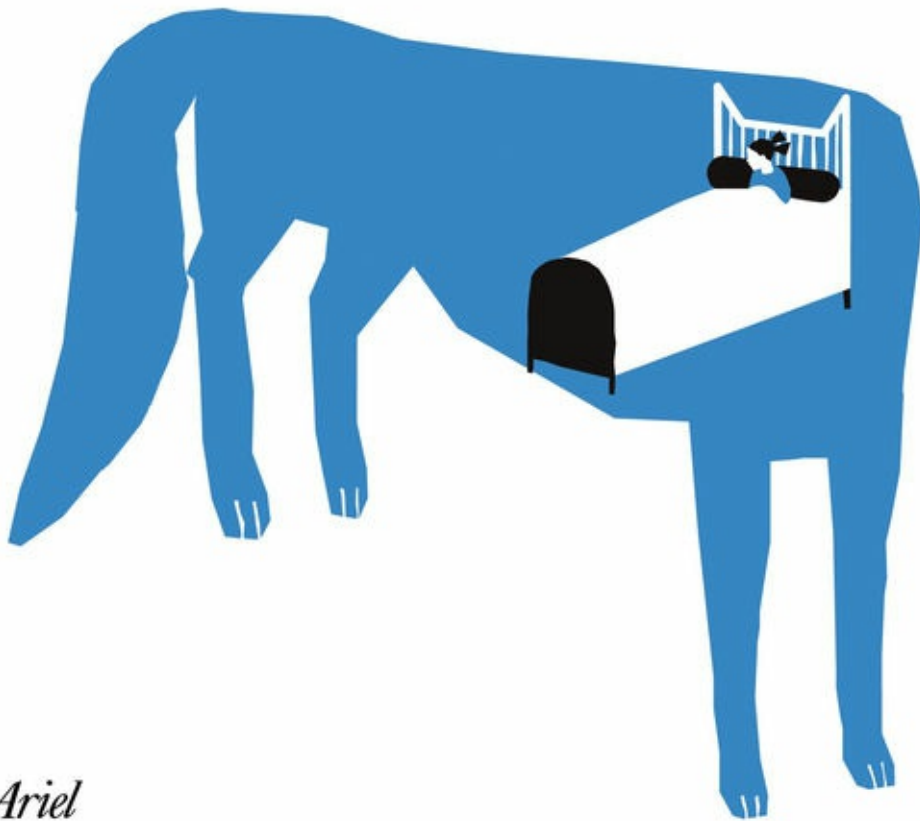
ISBN: 978-84-344-1461-7 (epub)

Conversión a libro electrónico: Newcomlab, S. L. L.

www.newcomlab.com

José Antonio Marina

Los miedos y el aprendizaje de la valentía



Ariel