



Pro p1

FUNDACIÓ JAUME BOFILL-UAB
TROBADA CAN BORDOI (I): "LES EMOCIONS EN L'EDUCACIÓ"
11 d'Octubre de 2002
ORGANITZADORS: GRUP INTERDEPARTAMENTAL-DPE (UAB)

Índex

Plantejament general *P. Darder, Josepa G. Bruguera i Conrad Izquierdo*

Dues qüestions centrals *P. Darder*

La formació de la competència emocional a l'escola. Per on començar *J. G. Bruguera*

Dimensió emocional de l'educació i innovació *C. Izquierdo*

Conceptes, fets i persones de l'aportació actual sobre les emocions
R. Bisquerra

Emoción e inteligencia *I. Morgado*

La autocomprensión de las emociones *J. M. Asensi*

Els paradigmes de l'equilibri emocional *F. Salmurri i Neus Blanxer*

Educació prosocial de les emocions *R. Roche*

Sentimientos, Valores, Proyectos Colectivos *M. Royo y R. Fortuny*

Assistents: A. Carpena (Terrassa), DPE (UAB), GROU (UB i Lleida), I. Morgado (UAB), D. Riera (Girona), P. Ruibal (Cornudella del Montsant, Tarragona), M. Teixidor (ICE-UAB i Berga)

TROBADA CAN BORDOI

PLANTEJAMENT GENERAL.

La intenció de la ponència es la de dibuixar a grans trets el marc en que s'inscriu l'actual presa de posició sobre les emocions en l'educació entre nosaltres. Volíem reflexionar sobre aspectes de la nostra realitat educativa que coexisteixen amb la creixent preocupació per les emocions i que ens poden informar sobre desitjos, necessitats i aspiracions que comencen a ésser sentides per sectors del professorat.

Volíem, des de l'òptica d'una educació integradora de les emocions i la racionalitat, plantejar aspectes que haurien de ser objecte d'atenció de cara a la formació de la persona des de les primeres edats, com a inici del que s'hauria de fer per a introduir les emocions en tot l'ensenyament.

Finalment, pensàvem que també era necessari revisar breument les aportacions a l'educació d'aquests darrers anys per part del corrent genèricament anomenat constructivista i introduir la visualització de les emocions i la seva incidència sobre les bases psicopedagògiques que majoritàriament sustenten l'educació, tot indicant les noves qüestions que susciten i les possibles respostes a problemes plantejats.

Després de concretar aquestes tres finalitats, lligades entre elles i amb l'objectiu de la jornada, cada un de nosaltres va redactar una de les parts. Lògicament, segons la singularitat de cadascú. Vam afinar la connexió entre les tres parts. El caràcter de document de treball que tenen les ponències ens va portar a mantenir el redactat original de cada un de nosaltres.

Pere Darder, Josepa Gómez i Bruguera, i Conrad Izquierdo

20 de juliol de 2002

1. DUES QÜESTIONS CENTRALS

Pere Darder

1.1. LA PREOCUPACIÓ PER LES EMOCIONS.

A partir de l'última dècada del segle que hem tancat, l'interés dels mestres i professors de secundària per conèixer la funció i l'abast de les emocions en la formació personal i en l'educació ha experimentat un increment considerable entre nosaltres. Bona prova del que diem la trobem en la realització de cursos teòrico-pràctics sobre el desenvolupament emocional, en l'aparició d'articles i llibres, en l'elaboració d'estudis i en la realització de recerques.

Un altre fet s'ha de destacar especialment. Es tracta de la creació de grups de professionals de l'educació. A grans trets podem parlar d'alguns grups de mestres d'educació primària, d'altres de professors de secundària, o de professors universitaris, finalment, d'altres formats per professionals de diferents àmbits del camp de l'educació i de la teràpia. Tots es desenvolupen autònomament, si bé entre ells hi ha relacions diverses i fins i tot col·laboracions habituals.

Destaquem el fet per la finalitat que s'atorguen majoritàriament aquests grups. La formació personal dels components del grup ocupa un lloc preeminent. Es parteix de que cal conèixer i assumir personalment les dimensions emocionals si es preten afrontar la pròpia vida i les situacions que es produeixen d'una forma positiva i satisfactòria. S'han d'assumir individualment, però es considera que l'intercanvi en grup afavoreix i incrementa el progrés de cada membre.

Simultàniament els grups s'orienten a la millora de l'educació a través d'actuacions en les aules o en el centre. La renovació de la tasca docent i relacional de cadascú com a professional amb els seus alumnes i amb els companys del centre, i la utilització a l'aula de material adaptat o de nova creació per treballar dimensions emocionals concretes amb els nois i noies, són activitats que es porten a terme a partir dels grups de treball constituïts.

Sembla existir una consciència prou clara de la necessitat de començar per un mateix, per acceptar-se i ser més feliç, si es vol millorar les relacions amb els adults pròxims, i per formar els infants i joves, tot millorant els intercanvis i el clima de l'aula i el centre. El recurs a la realització d'activitats específiques i a la utilització de materials també entre dins d'aquest estat de consciència.

1.2. L'ESCENARI QUE ACOMPANYA O MOTIVA L'INTERÉS PER LES ÈMOCIONS

Al llarg de la història del pensament hi ha hagut una preocupació reiterada per les emocions. La seva incorporació a l'educació ha estat sotmesa a vacil·lacions, avenços i retrocessos. L'exigència per l'adquisició de coneixements sovint ha desdibuixat el paper de les emocions en la formació de la persona dels infants i joves.

Conèixer l'escenari en el qual es dona l'interés actual per replantejar emocions i educació, ens pot ser d'utilitat per avançar en la línia iniciada per molts de nosaltres. Potser aquest escenari ens pot descobrir les motivacions reals i ajudar-nos a evitar el possible retrocés.

La represa actual del tema.

Es poden destacar algunes característiques que li confereixen la condició de novetat, i que han provocat que es pugui considerar de moda. Per un costat, anotariem l'origen científic a partir de ciències diverses, especialment de la psicologia i les neurociències. Això li dona un cert caràcter d'objectivitat, paral·lel al que genèricament s'atorga a tot el que ve de les ciències tradicionals.

D'altra banda, conceptualment s'afirma el paper troncal i necessari de les emocions en la vida personal i social i la possibilitat de la intervenció educativa sobre les emocions per millorar l'acceptació pròpia i dels altres i viure més satisfactòriament. Educar les emocions en íntima connexió amb el pensament i l'acció és la finalitat de tot el procés.

La concreció del contingut sobre les emocions es presenta prou definit i estructurat de forma que permet una aplicació formativa de la qual se'n veuen els objectius i les pràctiques que cal portar a terme per assolir-los o acostar-s'hi. Se'ns diu que podem incrementar la felicitat i s'ofereixen camins per intentar-ho.

La situació social.

Els actuals canvis accelerats i profunds representen un repte significatiu per a les persones i les societats. Incideixen sobre l'equilibri personal i sobre l'entesa i la cooperació interpersonal i social. La globalització i la mobilitat de valors i perspectives i tot el que comporten, exigeixen el desenvolupament de persones capaces de superar els reptes a partir del domini de competències pròpies que els permetin de reestructurar la seva vida.

L'increment de les depressions, l'estrés i de les malalties mentals en general, la precarietat del món del treball, la pressió homogeneitzadora cap un pensament únic i un model determinat de individu, l'increment de la violència i l'alunyament dels centres importants de decisió són

algunes manifestacions prou evidents els desajustaments actuals.

Aportacions, com la del Informe Delors -aprendre a ser i aprendre a conviure, com a dos pilars fonamentals dels quatre que han de sustentar l'educació del segle XXI- o la d'E. Morin -educar la persona per tenir una visió de conjunt sobre la complexitat del coneixement i de la realitat, o l'extensió creixent de les teràpies de tipus afectiu, per petits i grans, posen l'accent en la necessitat de formar la persona, com a condició per a viure la realitat present i interpretar-la.

El nostre moment educatiu.

Els centres educatius, i els professionals de l'educació, estan immersos en la realitat que viuen. En cert sentit, són un reflex variat de la vida social. Les exigències sobre l'educació, i les dificultats i conflictes presionen sobre uns i altres. Les posicions en front dels desajustaments són també variades en funció de la història personal de cadascú i de l'entorn en que es troben.

Es destaca en els centres l'increment de la conflictivitat, especialment en certs nivells educatius i segons la població escolar, juntament amb la pressió exercida des de la demanda social de la competitivitat i l'obtenció de resultats acadèmics satisfactoris a qualsevol preu. També la valoració que fan les famílies, no en funció de la qualitat real del centre, sinó a partir del tipus d'alumnat que hi ha, la qual cosa té una repercussió de signe negatiu sobre l'escola pública.

El professorat pateix personalment la situació anterior. El poc reconeixement social de la tasca realitzada genera un cert desànim, i no manca d'autoestima com es diu freqüentment, que porta a l'estrés i fins i tot a la depressió. Les dificultats d'entesa amb els companys de claustre contribueix a agreujar la situació. La qual se situa més en les dimensions personals que en les pròpiament professionals. De fet, els professors cerquen l'ajut per continuar en teràpies de tipus afectiu.

Tota aquesta situació es veurà sèriament afectada per l'anomanda Llei de Qualitat que de cap manera va en la línia escollida per les nostres reflexions. L'oblit de la formació personal i el recurs a l'adquisició de coneixements i al reforçament de l'autoritarisme i la segregació, a través d'opcions no adequades per afrontar els canvis socials actuals han de crear més disfuncions i afectar més profundament les escoles i els professionals.

A partir del que hem exposat, es deu poder pensar que l'interés per les emocions es relaciona d'alguna forma amb l'estat de coses de l'escenari esmentat. De la mateixa manera que busquem l'aigua quan tenim set, podem aventurar que ens interessem per les emocions perquè les veiem

com allò que pot contribuir a resoldre una necessitat que sentim avui d'una manera més clara i indiscutible.

2. LA FORMACIÓ DE LA COMPETÈNCIA EMOCIONAL A L'ESCOLA. PER ON COMENÇAR.

Josepa Gómez i Bruguera

2.1. INTRODUCCIÓ

L'infant, en arribar a l'escola, ja ha iniciat la seva educació emocional de la mateixa manera que també ha iniciat la construcció de les estructures bàsiques per al coneixement i per a l'actuació. Totes les persones que han tingut cura d'ell des de l'inici de la seva vida han anat posant factors bàsics per al seu desenvolupament físic, psíquic, moral i emocional.

Per aquest motiu, l'escola té la gran responsabilitat d'acollir aquest infant en la seva totalitat i de fer progressar positivament les seves potencialitats i els seus sabers. L'escola hauria de saber oferir-li un ambient càlid, acollidor, però estructurant, de manera que esdevingui una institució que, també, aporta factors bàsics per al desenvolupament de les criatures. Així, ha de saber establir uns límits clars i, a més, hauria de saber què ha de fer i què vol fer a fi de teixir una estructura bàsica orientada a ajudar a desenvolupar aquesta criatura que construeix la seva identitat, que estableix relacions, que manifesta unes immenses ganes de comunicar-se amb el món perquè se'n sent part des del moment de néixer.

2.2. IDEA D'INFANT. IDEA D'ADULT

Conèixer l'infant vol dir conèixer un ésser actiu, competent, ric d'iniciatives, amb interessos notables pel seu l'entorn. En conseqüència, per al desenvolupament de la seva autonomia, li cal una relació de seguretat i una actitud de respecte per aquesta independència. La base de la seguretat és la confiança en un clima honest i sincer amb un tracte càlid i respectuós que és la manifestació de l'estima que es té. D'aquesta manera, es van fonamentant les bases d'un sistema de relacions en què es tenen en compte els uns als altres en una actitud de confiança, es va estructurant una personalitat competent.

Aquesta actitud pedagògica de confiança envers l'infant propicia el sentiment personal de vàlua i d'unicitat. Cada persona és única i irrepetible. La capacitat de sentir-se estimat, de sentir-se important, valuós, necessari... és la base per a la construcció de la pròpia identitat, per a la construcció de l'autorespecte, en definitiva, per a la formació de l'autoestima i, en conseqüència, de la felicitat personal.

Però la capacitat de sentir-se estimat depèn de la qualitat de les relacions que s'estableixen amb les persones que tenen cura dels infants, perquè les criatures es veuen a partir del reflex que els retornem, perquè la identitat es construeix a partir del mirall simbòlic que representem els adults. La pròpia imatge es va formant a partir dels sentits, la sensorialitat, i del llenguatge, i hi ha d'haver coherència entre el llenguatge corporal i el llenguatge oral a fi que les paraules acompanyin sentiments autèntics. Paulatinament, la conducta de l'infant va ajustant-se a l'autoimatge que té perquè, en certa manera, sent què és el que s'espera d'ell. Per això és tan important tenir confiança en les capacitats de desenvolupament de les criatures, confiança en els seus avenços, amb les aturades i, fins i tot, amb les aparents regressions, puix que el creixement no és homogeni.

2.3. IDEA D'ESCOLA

L'escola hauria de propiciar un treball basat en els interessos dels infants, que sigui diversificat i no homogeni, hauria de propiciar la comunicació d'aquest treball i donar molta importància a la creativitat en un clima de seguretat, de llibertat, de respecte per les produccions i pels diferents criteris a fi d'educar els infants en la capacitat de qüestionar-se el món en el qual viuen, de ser receptius, amb desig de provar i d'experimentar sense por d'equivocar-se, pensant que l'error és un pas també necessari per a l'aprenentatge. Quan parlem de l'aprenentatge significatiu i integrat ens referim a l'aprenentatge que té en compte la relació i la connexió entre l'escola i la vida. Volem dir, també, tenir en compte l'infant com un interlocutor actiu que ens aporta la seva identitat, la seva història, els seus sabers, els seus llenguatges, en definitiva, la seva vida.

En aquest context la paraula adquireix una importància rellevant perquè les paraules ens explicaran sabers i descobertes, ens proposaran projectes, ens facilitaran acords i ens expressaran pors, desitjos... En definitiva hi ha el reconeixement del llenguatge com a forma de comunicació privilegiada.

2.4. ESTRATÈGIES

Les estratègies consisteixen en pensar i fer realitat organitzacions, espais, temps, ambients... que intenten fer possible i materialitzar les idees que tenim. Moltes vegades sense aquestes concrecions les idees poden quedar en el desig de fer-les realitat.

2.4.1. Estratègies referents a activitats quotidianes

En arribar a l'escola és important que els infants trobin signes d'identitat propis, així mateix possibilitarem activitats que propiciïn el coneixement de l'entorn pròxim: els membres del grup, els altres grups, els adults de l'escola, les dependències... ja que aquests coneixements donen

seguretat i van afirmant el sentiment de pertinença a un altre grup social, diferent del familiar, i que és l'escola. Tenint en compte aquest enfoc les activitats quotidianes es coloren amb uns tints de regularitat, de familiaritat i d'afectivitat molt importants.

2.4.2. Estratègies de comunicació i relació personal

És important trobars moments de comunicació i de relació personal privilegiada perquè, a més de l'actitud d'escolta, l'infant troba en l'adult la seva disponibilitat física, afectiva i intel·lectual.

2.4.3. Estratègies de comunicació col·lectiva

En la mesura que l'infant és actiu en les situacions de comunicació reforça els mecanismes d'integració en els grups comunicacionals més pròxims (grup-classe) i, en conseqüència, enforteix la qualitat de cohesió del grup humà en què es troba. L'enfortiment de les relacions afectives de caràcter positiu que s'estableixen en el grup aboca a una dinàmica grupal en la qual està molt ben definida la funció dels infants dins del grup que fàcilment es pot definir com una funció de construcció progressiva de coneixement compartit.

2.4.4. Estratègies de comunicació i expressió lliure

L'expressió lliure suposarà un fil conductor òptim per comprendre millor el comportament dels nens i de les nenes. Les criatures en situació de llibertat poden temptejar, tenen èxits i fracassos i poden articular reguladors per pal·liar els errors. Els valors de la creativitat i de l'expressió espontània operen com a factors multiplicadors. Aquestes estratègies han d'enmarcar-se en un context organitzat de comunicació i d'acció cooperativa.

2.4.5. Estratègies de comunicació i expressió aconduïda Serien aquelles propostes encaminades a saber-se mirar, estimar i comprendre un mateix, i aquelles propostes encaminades a saber mirar i comprendre els altres; com per exemple l'autoretrat, el retrat, la identificació d'estats d'ànim... Aquestes propostes es treballarien a partir dels diferents llenguatges: oral i escrit, plàstic, corporal. Són estratègies que estarien a mig camí de les pròpiament programàtiques.

I per acabar podríem dir que l'escola ha de posar les bases per a què els infants mantinguin els gustos de viure i d'aprendre al llarg de la seva vida.

3. DIMENSIÓ EMOCIONAL DE L'EDUCACIÓ I INNOVACIÓ

Conrad Izquierdo

Des de que es va implantar l'última reforma curricular als anys vuitanta, s'han succeït i estan convivint propostes innovadores que incideixen en un o més components psicològics dels processos educatius sistemàtics: definició d'objectius, anàlisi de continguts i de tasques, construcció i selecció de materials didàctics, coneixement de les característiques diferencials dels escolars, factors que faciliten o inhibeixen el desenvolupament del procés educatiu, i anàlisi de models i mètodes educatius.

Els professionals de l'ensenyament obligatori, si no tots almenys alguns, han assimilat o descobert durant aquest anys de constructivisme pedagògic que l'educació escolar efectiva es la que incorpora, com a fonament de les accions pedagògiques innovadores, el coneixement disponible (disciplinar, interdisciplinar i transdisciplinar) sobre el desenvolupament i l'aprenentatge humà.

La contribució de la psicologia a la innovació educativa és ben coneguda. La influència de les grans teories del desenvolupament humà de Piaget, Freud i Vigotsky i les propostes sobre com incidir en la interfaç ensenyament/aprenentatge de Bruner, Ausubel, i Rogoff, que han propiciat la incorporació de les ciències cognitives de segona generació i la perspectiva social i cultural a les aules, són fonts que alimenten moltes de les iniciatives pedagògiques que pretenen millorar les pràctiques docents. En alguns casos, es tracta de substituir unes pràctiques considerades obsoletes per altres més prometedores, pel que fa a la seva capacitat de generar conseqüències de qualitat per l'educació de la persona. Altres innovacions contemplen la necessitat d'acomodar, en temps diferenciats, maneres complementàries d'educar a l'escolar.

3.1. INNOVACIÓ COGNOSCITIVA

La dimensió intel·lectual de l'educació escolar és, sens dubte, la que millor caracteritza el pensament educatiu occidental del segle XX. La formació permanent de conjunts de coneixements i de destreses intel·lectuals per pensar críticament, sistemàtica i independent, escriu Ausubel (1976), s'ha de considerar com la meta última de l'escola. Per a Nisbet (1991), la revolució de l'escola passa per l'adopció d'un "currículum reflexiu", denominació introduïda per Resnick i Kopler (1989). La penetració i assentament d'aquesta orientació, que pot resumir-se com **aprendre a aprendre**, està present a tots els països que disposen d'un sistema nacional d'educació i formen part, d'alguna manera, d'un món tecnològic que canvia ràpidament (UNESCO, 1996).

Tot i que l'informe de Jacques Delors, citat al paràgraf anterior, introdueix el model programàtic dels **quatre pilars** de l'educació en condicions d'igualtat, el pilar que gaudeix avui per avui d'una més alta consideració, malgrat sigui objecte de restriccions i alertes, és el d'ensenyar a **aprendre a conèixer**. Per altra banda, tant el treball (aprendre a fer), com la convivència i la cooperació (aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres) exigeixen competències i regulacions que depenen del desenvolupament del sistema cognitiu.

Si l'amenaça de deshumanització (alienació de la personalitat i degradació progressiva del sentit de creativitat, productivitat o realització a través l'activitat humana), com a conseqüència de la evolució tècnica i econòmica, comporta la pèrdua de control de la pròpia vida (destrucció de la consciència de persona), el desenvolupament "trenat" del pensament i el llenguatge són aspectes centrals de l'educació per poder afrontar aquesta amenaça amb èxit.

A partir del treball de Vigotsky hi ha un consens creixent sobre l'important paper que juga l'ensenyança en els processos cognitius complexes. En realitat, la introducció a les escoles d'innovacions educatives basades en conceptes com "aprenentatge significatiu", "aprenentatge per descobriment", "aprenentatge guiat", "aprenentatge cooperatiu" o "ensenyar a pensar", entre altres possibilitats, no respon a la idea d'aconseguir un gran nombre de genis i de ciutadans racionals crítics en sentit estricte sinó a la voluntat de promoure condicions perquè tots els escolars disposin dels instruments psicològics que els ha de permetre comprendre i actuar en el món que els envolta.

Parlar de les emocions en aquest context de civilització cognitiva es tan oportú com a necessari. És necessari perquè les emocions són un component de la ment humana. I també és oportú perquè cal obrir un espai que permeti: a) comprendre el paper de les emocions a l'educació sense reproduir un tipus de discurs "sentimental místic" o bé, per fugir de l'excés romàntic i espontaneïsta, adoptar plantejaments més tecnològics que relacionals; b) fer visible com l'escola utilitza i construeix sentiments amb les seves pràctiques educatives habituals; i c) facilitar ajuda emocional als agents educatius.

3.2. METES DE LA INNOVACIÓ EMOCIONAL

Sabem que la nostra cultura occidental dona poc valor a les emocions perquè són considerades com a un recurs d'accions arbitràries i fonts d'errors. En abstracte, el raonament formal exerceix una forta atracció, doncs conforma un esquema de coherència basat en la correcció que ens obliga a acceptar les conclusions. Amb tot, les persones fan poc ús de la lògica canònica, com ha posat en evidència la literatura cognitiva sobre aquest tema (Gardner, 1985). Tendim,

comenta Claxton (1984), a acceptar com a bo l'argument que ens porta a una conclusió que creiem que és vertadera o bé estem d'acord amb ella, i tendim a rebutjar un argument vàlid que ens porta a una conclusió desagradable o falsa. Les nostres emocions estan presents en tot allò que fem.

El panorama conceptual de l'emoció (Izquierdo, 2000) es sembla més a un laberint que a una autopista. No es pot considerar un recurs efectista que l'assaig sobre les emocions de José Antonio Marina (1996) portí per títol *El laberinto sentimental*. L'estudi científic de les emocions és molt difícil i resta molt per fer: el lligam no suficientment explicat entre emoció i motivació, la relació entre emoció i conducta, l'abast de l'aprenentatge emocional, el desacord sobre com s'organitzen els components de l'emoció, el nombre d'emocions que es poden distingir, les relacions entre les emocions, el desconeixement de les etapes del desenvolupament emocional. I encara podríem afegir altres qüestions que preocupen als especialistes en aquest tòpic.

Quan es proposa l'emoció com a una font d'innovació de les pràctiques docents, s'entén que estem plantejant un concepte que pot ser explorat des de diferents marcs teòrics: el cognitiu (Frijda, 1988; Lazarus, 1984), l'activació somàtica (Tomkins, 1962; Izard, 1977; Ekman i Friesen, 1971; Scherer, 1994); el processament afectiu en paral·lel (Zajonc, 1980), i el construccionisme social (Averill, 1983; Harré, 1986; Parkison, 1992). A més, no podem ignorar les aportacions neurològiques que poden aportar llum sobre la naturalesa cognitiva/no cognitiva de les emocions (LeDoux, 1989; Damasio, 1994); i les possibilitats que ofereixen les diferents concepcions sobre la intel·ligència emocional (Bar-On i Parker, 2000). La complexitat d'aquesta proposta innovadora es fa palesa. Cal, doncs, trobar una sortida per poder seguir explorant aquest laberint sense paralitzar la iniciativa d'introduir i tractar les emocions als centres escolars (Asensio 1997; Bach i Darder, 2002; Bisquerra, 2000; Carpena, 2001; DPE, 1998 i 2001; Güell i Muñoz, 1998).

La profunditat i originalitat solvent del pensament d'Humberto Maturana, biòleg cibernètic, crea un camí de reflexió (Maturana i Varela, 1972 i 1984; Maturana, 1990, 1991, 1993, 1996a, 1996b, 1997 i 1999) que incideix explícitament en el moll del problema educatiu que ens ocupa. No és el moment d'intentar fer una síntesi del seu pensament. Per això em limitaré a resumir algunes de les idees que formen part del "leitmotiv" de la seva obra. Prenc com a referència textual l'assaig sobre *La Objetividad. Un argumento para obligar*, publicat a 1997. Maturana, en aquest assaig, reflexiona un cop més sobre la primacia fonamental de l'emoció amorosa en l'esdevenir evolutiu dels éssers humans. Cercar la proximitat (relacions íntimes),

conversar i cooperar durant tota la vida és l'herència comú de la humanitat que s'ha anat transmeten, en codis culturals diferents, a través de les generacions fins avui.

Segons Maturana, el pensament analògic ha fet possible l'expansió de la relació entre els éssers humans i el manteniment de la relació vinculant, com a part integrant de la bioesfera, amb la diversitat de formes de vida. Aquest pensar analògic es primitiu (el primer) però no irracional. La nostra història d'*homo sapiens* comença amb la captació de la semblança entre la vida humana i el seu entorn natural. Seguint aquest fil, ara podríem fer esment de les manifestacions dels moviments ecologistes que ens recorden que l'armònica convivència entre l'ésser humà i la natura pot trencar-se si persistim en fer accions, pensades de forma linial, que violen l'acceptació primerenca de la inclusió de la vida humana a la natura.

El pensament linial causal, escriu Maturana, ha fet possible que els éssers humans en societat transformessin, al llarg de la seva història, l'efectivitat operacional del disseny de les seves eines. Quan més lluny ens situem del present (pensem en les cultures actuals indígenes) més sobresurt el sentit relacional de la tecnologia, és a dir, coneixement (cognició) i responsabilitat (emoció) van de la mà. Però, aquesta relació és avui confosa i insegura. Potser hem arribat massa lluny en menysprear la racionalitat analògica.

Que la humanitat recuperi espontàniament la integració originària de les dues formes de pensar (analògica i linial), ja no és possible. Sols queda el camí, diu Maturana, d'ampliar la consciència de participació i pertinença còsmica per superar els prejudicis que es deriven de paradigmes que dificulten la integració d'aquest doble pensar i mirar la vida.

Des del punt de vista educatiu, les metes de la innovació emocional, tot recollint la invitació que ens fa Maturana, haurien de fomentar el desenvolupament conscient de l'esdevenir de la nostre evolució: tots formen part de la mateixa família perquè tots compartim la mateixa sort. Treballar als centres educatius la relació, la conversa i la cooperació amb aquesta intenció pot ser realment innovador i urgent (UNESCO, 1996).

(No s'inclouen les referències)

CONCEPTES, FETS I PERSONES DE L'APORTACIÓ ACTUAL SOBRE LES EMOCIONS 2

MARC CONCEPTUAL DE LES EMOCIONS 2

Concepte d'emoció 2

Components de l'emoció 3

Clasificació de les emocions 4

La teoria de les intel·ligències múltiples 4

LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL 4

LA COMPETÈNCIA EMOCIONAL 5

L'EDUCACIÓ EMOCIONAL 6

Objectius de l'educació emocional 6

Models d'intervenció 7

L'EDUCACIÓ EMOCIONAL A CATALUNYA 7

COM POTENCIAR L'EDUCACIÓ EMOCIONAL? 8

Conceptes, fets i persones de l'aportació actual sobre les emocions

Rafel Bisquerra

Marc conceptual de les emocions

Concepte d'emoció

Una emoció es produeix de la forma següent: 1) Unes informacions sensoriales arriben als centres emocionals del cervell. 2) Com conseqüència es produeixen unes respostes, inconscients i immediates, del sistema nervios autònom (SNA) i hormonal. 3) El neocortex interpreta la informació.

D'acord amb aquest mecanisme, hi ha acord en que una emoció és un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o perturbació que predisposa a una resposta organitzada. Les emocions es generen habitualment com una resposta a un esdeveniment extern o intern (pensament, dolor, etc.).

En una emoció, la persona avalua, consciente o inconscientement, un esdeveniment com a relevant respecte a un objectiu personal que es valorat com a important. L'emoció és positiva quan l'esdeveniment suposa un avenç cap a l'objectiu i és negativa quan suposa un obstacle. L'emoció predisposa a actuar; a vegades de forma urgent. Per exemple quan hom se sent amenaçat. Per això, emoció i motivació estan relacionats.

En síntesis, el procés de la vivència emocional es pot esquematitzar així:

El procés de valoració té, com a mínim dues vases. En primer lloc hi ha una valoració

01/09/2002

automàtica, d'acord amb Arnold, en la qual s'avalua la relevància de l'esdeveniment: és positiu o negatiu per a l'assoliment dels meus objectius? Després es produeix una "segona valoració" (Lazarus, 1991) on es prenen en consideració els recursos personals: estic en condicions de poder fer front a aquesta situació?

Components de l'emoció

En una emoció es poden distingir tres components: neurofisiològic, conductual, cognitiu. La manifestació neurofisiològica de les emocions pren la forma taquicardia, sudoració, vasoconstricció, hipertensió, to muscular, rubor, sequedat a la boca, canvis en els neurotransmisors, secrecions hormonals, respiració, etc. Són respostes involuntàries, que no es poden controlar. Però es poden prevenir a través de tècniques apropiades com la relaxació.

L'observació del comportament d'un individu, principalment la seva cara, permet inferir quin tipus d'emoció està experimentant. Les expressions facials, el llenguatge no verbal, el to de veu, volum, ritme, moviments del cos, etc., aporten senyals de bastanta precisió sobre l'estat emocional. Però aquesta component es pot dissimular. Per exemple, les expressions facials són el resultat de la combinació de 23 múscles, que connecten directament amb els centres de processament de les emocions. Això fa que el control voluntari no sigui fàcil; però sempre es pot enganyar a un potencial observador.

El component cognitiu o vivència subjectiva és lo que a vegades en el llenguatge ordinari es denomina sentiment. Sentim por, angustia, rabia i moltes altres emocions. La component cognitiva ens permet identificar un estat emocional i donar-li un nom. L'etiquetatge de les emocions està limitat pel domini del llenguatge. Per això, el coneixement de les pròpies emocions i la seva denominació és un primer aspecte de l'educació emocional.

Clasificació de les emocions

S'han identificat més de 500 paraules que descriuen emocions. Però la majoria poden agrupar-se en famílies d'emoció (clusters), que són conjunts d'emoció de la mateixa especificitat. Per exemple, dins la família de la ira s'inclouen la rabia, còlera, rencor, odi, furia, indignació, etc. Cada família es pot considerar com una emoció bàsica. Hi ha acord entre els estudiosos en que hi ha unes emocions bàsiques. En canvi no hi ha acord en quines són les emocions bàsiques. La majoria inclouen entre les emocions bàsiques a la por, ira, tristesa i alegria.

La teoria de les intel·ligències múltiples

Howard Gardner va posar en qüestió el CI i com alternativa va proposar la teoria de les intel·ligències múltiples. En un primer moment es van identificar set intel·ligències: musical, cinètic-corporal, lògic-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal i intrapersonal. Posteriorment Gardner (2001) n'ha afegit dues més: intel·ligència existencial i intel·ligència naturalista.

Són la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal les que més ens interessen des del punt de vista de les emocions. En certa forma es pot dir que la intel·ligència emocional està formada per aquestes dues intel·ligències.

La intel·ligència emocional

Salovey i Mayer (1990) van publicar un article amb el títol de Emotional Intelligence, el qual serà recollit més tard per Goleman (1995) per escriure el seu best seller que ha difós per tot el món la intel·ligència emocional. Successives reformulacions d'aquest constructe s'han elaborat per part de múltiples autors (Mayer i Salovey, 1993, 1997; Mayer, Caruso i Salovey, 1999,

2001; Mayer, Salovey i Caruso, 2000).

Una de les propostes que es prenen com a referent es la de Mayer i Salovey (1997: 10), segons els quals "la intel·ligència emocional inclou l'habilitat de percebre amb precisió, valorar i expressar emocions; l'habilitat d'accedir y/o generar sentiments quan faciliten pensaments; l'habilitat de comprendre l'emoció i el coneixement emocional; i l'habilitat per regular les emocions per promoure creixement emocional i intel·lectual". En aportacions posteriors, Mayer, Salovey i Caruso (2000) consideren la intel·ligència emocional como un model de quatre branques interrelacionades: 1) Percepció emocional: les emocions són percebudes i expressades. 2) Integració emocional: les emocions sentides entren en el sistema cognitiu com a senyals que influencien la cognició (integració emoció cognició). 3) Comprensió emocional: les senyals emocionals en les relacions interpersonals són enteses, la qual cosa té implicacions per a la mateixa relació; es consideren les implicacions de les emocions, des del sentiment al seu significat; això significa comprendre i raonar sobre les emocions. 4) Regulació emocional: els pensaments promouen el creixement emocional, intel·lectual i personal.

El punt de vista de Goleman (1995) probablement sigui el que més hagi influït. Segons aquest autor la intel·ligència emocional consisteix en: 1) conèixer les pròpies emocions; 2) regular les emocions; 3) motivar-se a sí mateix; 4) reconèixer les emocions dels altres; 5) establir relacions positives amb altres persones.

Molts d'altres autors s'han ocupat de revisar el constructe d'intel·ligència emocional. Altres l'han criticat i posat en qüestió. El debat teòric segueix obert. Independentment dels avenços que es puguin produir en el camp de la teoria psicològica, les aplicacions per a la pràctica de l'educació són evidents: hi ha un conjunt de competències emocionals que poden ser apreses i que s'han de considerar com a competències bàsiques per a la vida. L'analfabetisme emocional probablement sigui la principal causa de problemes en el segle XXI, entre els quals cal assenyalar la violència, ansietat, estrès, depressió, consum de drogues, comportaments de risc, anorexia, suïcidi, conducció temerària, xenofòbia, etc.

La competència emocional

La competència emocional consisteix en un conjunt d'habilitats, coneixements i actituds, que permeten comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals. Inclou consciència emocional, control de la impulsivitat, capacitat pel treball en equip, cuidar-se a sí mateix i tenir cura dels altres, etc. Això facilita una millor adaptació a les circumstàncies de la vida, tals com els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals, la resolució de problemes, etc.

Recollint les aportacions recents, principalment de Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000) i Saarni (2000), proposem la següent estructuració de les competències emocionals.

1. Consciència emocional
 - 1.1. Presa de consciència de les pròpies emocions.
 - 1.2. Donar nom a les pròpies emocions.
 - 1.3. Comprensió de les emocions dels demés.
2. Regulació de les emocions
 - 2.1. Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament.
 - 2.2. Expressió emocional.
 - 2.3. Capacitat per a la regulació emocional.
 - 2.4. Habilitats d'afrontament.
 - 2.5. Competència per auto-generar emocions positives.
3. Autonomia personal
 - 3.1. Autoestima.
 - 3.2. Actitud positiva.
 - 3.3. Responsabilitat.
 - 3.4. Anàlisi crític de normes socials.
 - 3.5. Buscar ajuda i recursos.
 - 3.6. Auto-eficàcia emocional.

4. Intel·ligència interpersonal i habilitats socials

- 4.1. Dominar las habilitats socials bàsiques.
- 4.2. Respecte pels demés.
- 4.3. Comunicació receptiva.
- 4.4. Comunicació expresiva.
- 4.5. Compartir emocions.
- 4.6. Comportament pro-social i cooperació.
- 4.7. Assertivitat.
5. Solució de conflictes.
- 5.1. Identificació de problemes.
- 5.2. Fitxar objectius adaptatius. Solució de problemes.
- 5.3. Negociació.

L'educació emocional

La resposta a la necessitat social de desenvolupar competències emocionals és l'educació emocional. Entenem l'educació emocional com un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint ambdós els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per això es proposa el desenvolupament de coneixements i competències sobre les emocions amb l'objectiu de capacitar a l'individu per afrontar millor els reptes que es plantegen en la vida quotidiana. Todo això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social.

L'educació emocional és un procés educatiu continu i permanent, ja que ha d'estar present al llarg de tot el currículum acadèmic i en la formació permanent al llarg de tota la vida.

Objectius de l'educació emocional

Entre els objectius generals de l'educació emocional s'hi poden incloure els següents:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels demés.
- Desenvolupar l'habilitat de regular les pròpies emocions.
- Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir.

Models d'intervenció

Els models d'intervenció es refereixen al *còm* de l'educació emocional. Es a dir, a les estratègies i procediments per portar-la a la pràctica. Els models d'intervenció depenen dels destinataris i del context on s'hagin d'aplicar.

En aquest sentit considerem oportú distingir entre possibles destinataris de l'educació emocional: alumnat de l'educació formal, professorat en la formació de formadors, educació permanent, adults que participen en cursos patrocinats per institucions varies, professionals en formació continua a les organitzacions, grups de risc, etc.

A l'educació formal, l'acció tutorial és un referent bàsic de l'educació emocional. Si estem convençuts de que l'educació emocional és indispensable i que no està contemplada dins el currículum de les àrees acadèmiques ordinàries, tenim que la tutoria és el lloc adient ja que s'ajusta perfectament als objectius de la tutoria. Això no vol dir que s'hagi de limitar a la tutoria. De fet l'educació emocional no sols té cabuda en qualsevol àrea acadèmica, sino que en cada una d'elles hi té una funció específica. Però això exigeix prèviament una formació rigorosa del professorat.

L'educació emocional a Catalunya

No podem pensar que l'educació emocional és una innovació que ha sortit ex nihilo. Hi ha molts d'antecedents, entre els quals cal destacar l'escola nova, la psicologia humanista (Carl Rogers, Carkhuff), la psicoteràpia emocional (psicoteràpia racional-emotiva de Ellis, Anàlisi Transaccional de Berne, etc.), etc.

Pero com a proposta formal i amb la denominació específica d'educació emocional, era pràcticament desconeguda al 1997. És a partir d'aquesta data quan se'n comença a parlar. Crec que hi ha arguments per afirmar que Catalunya és un referent important de l'educació emocional. Alguns treballs pioners han sortit a casa nostra en els últims cinc anys, entre els quals recordem a autors com Alvarez et al. (2001), Bach i Darder (2002), Bisquerra (1998, 1999, 2000), Bisquerra, Pérez Escoda i Filella (2000), Carpena (2001), Darder i Izquierdo (1998), GROU (1998), Güell i Muñoz (1998, 2002), López (2002), Lorenzo (1997), Pascual i Cuadrado (2001), Renom (2002), Rovira (1998), Salmurri i Blanxer (2002), Sastre y Moreno (2002) i molts més. És interessant observar com tots són dels últims cinc anys a Catalunya, i que abans de 1997 pràcticament no es troben referències bibliogràfiques referides clarament a l'educació emocional. Tot això ens permet considerar l'educació emocional com una *Zeitgeist*, o moviment de pensament que caracteritza l'època actual. Esperem que ho sapiguem aprofitar positivament.

En aquest mateix període s'han fet cursos de formació del professorat per part del Col·legi de Llicenciats, ICEs i institucions varies. S'han iniciat i avaluat amb resultats positius diversos programes d'educació emocional en centres educatius de Catalunya. Com a manifestació d'aquest moviment es va celebrar el I Congrés Estatal d'Educació Emocional a Barcelona, entre el 3 i el 5 de febrer de 2000.

Com potenciar l'educació emocional?

Entre els elements a tenir presents de cara a la potenciació de l'educació emocional voldria destacar els següents: el professorat, el temps necessari, els materials curriculars, el currículum, la família i l'administració pública.

El professorat és la peça clau per a la implantació de l'educació emocional. Es requereix una actitud favorable i una formació apropiada. Convé insistir en que el primer destinatari de l'educació emocional és el professorat, ja que està exercint una professió de "risc" (estrés, depressió, burn out, etc.). El primer beneficiat en la formació és ell mateix en tant quant li permet enfocar la tasca docent des d'una altra perspectiva. Només a partir del desenvolupament de competències emocionals per part del professorat, podrem arribar després a l'alumnat.

Una vegada que el professorat estigui format i amb una actitud favorable, cal assignar el temps necessari. Ja hem assenyalat com la tutoria pot ser un referent clau de l'educació emocional. Però a més hauria de tenir cabuda en totes les àrees acadèmiques. Això podria afavorir en gran mesura la motivació de l'alumnat. Recordem que emoció i motivació estan en la mateixa òrbita.

Per recolzar la tasca del professorat en l'educació emocional, calen materials curriculars. Ja es disposa d'aquests materials. Alguns exemples són els de Carpena (2001), Güell i Muñoz (1998, 2002), López (2002), Pascual y Cuadrado (2001), Renom (2002), etc. Caldrà anar millorant aquests materials i adaptar-los a les múltiples situacions possibles d'educació emocional.

L'educació emocional ha de tenir un plantejament curricular. És a dir, hi ha d'haver un compromís de centre per portar-la a la pràctica, de tal forma que quedi contemplada dins el PCC (Projecte Curricular de Centre), d'on passarà a les programacions d'aula (tutoria, assignatures). Només d'aquesta manera es podrà assegurar la continuïtat del canvi.

La família és el context més idoni per a potenciar el desenvolupament emocional. Però això exigeix una formació prèvia dels pares i mares. La potenciació d'escoles de pares on es contemplin les seves propies competències emocionals, com a requisit previ per a l'educació dels fills, pot ser un factor important.

L'Administració pública, és un factor essencial per potenciar l'educació emocional. Perquè s'hi impliqui cal prèviament una convicció que a hores d'ara hem de suposar que encara no hi és. A tal efecte tal volta convingui recordar algunes dades justificatives de l'educació emocional.

Basta revisar estadístiques de violència domèstica, violència juvenil, consum de drogues, índex de baixes per estrès, depressió i burn out, suïcidis, anorexia, etc. Recordem algunes dades concretes: durant 1998 es van consumir a l'Estat espanyol gairebé 60 milions d'envasos de tranquil·litzants per un import de 89.472 milions de pessetas (El País, 21-9-99: 38). Davant aquestes dades cal preguntar-se: què s'està fent de cara a la prevenció?

La història ha demostrat que la millor forma d'intervenció és la prevenció. L'educació emocional és una estratègia de prevenció inespecífica que se centra en el desenvolupament d'ecompetències emocionals que poden ser utilitzades en múltiples situacions de risc.

Per això considerem que cal que l'Administració pública s'impliqui en l'educació emocional. En primer lloc per potenciar la formació del professorat en competències emocionals. En segon lloc per potenciar la implantació de programes d'educació emocional en els centres educatius. Tot això exigeix pressupostos generosos i un canvi d'actituds envers al desenvolupament emocional.

Les conseqüències socials que d'això se'n poden derivar són un millor benestar personal i social. Considerem que és una raó suficient com per dedicar-hi esforços.

Bibliografia

- Álvarez, M. (Coord.), Bisquerra, R. et al. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. Revista de Investigación Educativa (RIE), vol. 18, núm. 2., 587-599.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). Sedúcese para seducir. Vivir y educar las emociones. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (1998). Educación emocional. Enciclopedia General de la Educación. Tomo 1 (pp. 356-384). Barcelona: Océano.
- Bisquerra, R. (1999). Educació emocional: un repte per al nou mil·lenni. BIEC, 27 (desembre), 3.
- Bisquerra, R. (1999). Tutoria i educació emocional a secundària. Revista del Col·legi, 110 (tardor), 19-22.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). La educación emocional: elementos para la reflexión. Escuela Española, 3451, (11 de mayo), 748.
- Bisquerra, R., Pérez Escoda, N., y Filella, G. (2000). L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació. En Del Carmen (Ed.), Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació (pp. 13-16). Girona: Universitat de Girona.
- Bisquerra, R., y Fita, E. (2000). L'educació emocional, tot un repte de futur. Escola catalana, 371 (juny), 18-20.
- Carpena, A. (2001). Educació socioemocional a primària. Vic: Eumo.
- Darder, P; Izquierdo, C. (Coordinadors) (1998). Emociones y educación. Aula de Innovación Educativa, 71 (Mayo).
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: Inteligencia emocional, Barcelona, Kairós, 1996; 15ª edición 1997).
- Goleman, D. (1999a). La Inteligencia emocional en la empresa. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D. (1999b). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- GROP. (1998). Educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría (pp. 144/27-144/43). Barcelona: Praxis.
- GROP. (1998). Orientación para la prevención y el desarrollo humano. En R. Bisquerra, Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (pp. 281-298). Barcelona: Praxis.
- GROP. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría (pp. 330/27-330/59). Barcelona: Praxis.
- Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (1998). Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional. Barcelona: Edicions 62.
- Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (Coord.). (2002). Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Post-obligatoria. Barcelona: Cisspraxis.
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. Nueva York: Oxford University Press.
- López, E. (Coord.). (2002). Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Infantil. Barcelona: Cisspraxis.
- Lorenzo, N. (1997). Lliçons emocionals a la primera infància: tres casos i tres textos. Infància, 99, 9-12.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 320-342). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (2000), Handbook of Intelligence (pp. 396-421). Nueva York. Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as Zeigist, as Personality, and as Mental Ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 92-117). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? Educational Psychology Review, 12, 163-183.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). Journal of School Health, 70, 179-185.
- Renom, A. (Coord.). (2002). Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Primaria. Barcelona: Cisspraxis.
- Rovira, F. (1998). Com saber si un és emocionalment intel·ligent. Aloma, 2, 57-68.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salmurri, F., i Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, La práctica de la orientación y la tutoría (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. Nueva York: Basic Books.
- Sastre, G., y Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Barcelona:

Emoción e inteligencia

Ignacio Morgado Bernal
Universidad Autónoma de Barcelona

«No basta ser inteligente, se precisa
la disposición del carácter.»

Baltasar Gracián, 1647
El Arte de la Prudencia

Introducción

Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso que constituyen un componente integral de la maquinaria del razonamiento y la inteligencia. Las emociones son importantes señalizadores biológicos que a lo largo de la vida intervienen de un modo crítico en la adquisición del sistema de valores funcionales, sociales y morales que guía el comportamiento. Los mecanismos emocionales del cerebro garantizan la formación de memorias robustas y duraderas para todos aquellos estímulos o sucesos que adquieren significado biológico. La dicotomía emoción-razón es en cierto modo ficticia, pues la naturaleza evolutiva e integradora del cerebro hace que en el hombre las emociones actúen siempre como un poderoso sistema motivacional capaz de influir las percepciones, los recuerdos, el aprendizaje, el juicio, la toma de decisiones, la comunicación, el comportamiento, la creatividad y la personalidad. Todos los procesos mentales son susceptibles en mayor o menor grado de influencias emocionales. Las emociones modulan nuestros razonamientos al menos de dos formas. Por un lado, concentran nuestra atención y nuestros recuerdos en los estímulos o situaciones que resultan relevantes según nuestra historia personal. Por otro, permiten catalogar de forma anticipada y contundente las hipotéticas consecuencias de nuestro posible comportamiento, es decir, permiten evaluar de forma muy realística y viva las situaciones futuras en que pudiéramos estar comprometidos. Ello resulta crítico para establecer juicios y tomar decisiones. La llamada «inteligencia emocional» no es otra cosa que capacidad para generar, reconocer, expresar e influir emociones propias y ajenas buscando

con empatía la resolución más satisfactoria de las situaciones. La amígdala y la corteza orbitofrontal son regiones del cerebro humano que tienen un papel crítico en los procesos emocionales y en su influencia sobre el razonamiento y la inteligencia. Las alteraciones de los sistemas emocionales del cerebro pueden afectar el comportamiento ordinario, la inteligencia y la personalidad de los individuos.

¿Qué es la inteligencia?

Desde la Grecia clásica el hombre ha mostrado un gran interés en el concepto de inteligencia y en la posibilidad de establecer un modo de medirla. Para la mayoría de las personas, la inteligencia es un factor crítico y determinante del éxito en las relaciones y actividades personales y sociales. Pero si profundizamos en el significado de ese concepto, enseguida nos percatamos de que no es fácil de definir y de que en realidad no tenemos del todo claro lo que estamos considerando cuando hablamos de inteligencia. La definición más aceptada considera la inteligencia como la capacidad de modificar el comportamiento para adaptarnos a las condiciones cambiante del entorno, pero los expertos han estado tradicionalmente divididos entre quienes entienden que se trata de una capacidad única y general que nos permite abordar cualquier tipo de problema y quienes contrariamente piensan que se trata de una amalgama o colección de diferentes habilidades, cada una de las cuales contribuye diferencialmente a la resolución de tareas específicas. Del primer planteamiento deriva la propuesta de existencia de un factor de inteligencia general (el coeficiente G), capaz de medirse mediante pruebas psicométricas generales. Asimismo, los que creen en una multiplicidad de habilidades tienden a desarrollar pruebas específicas para cada una de ellas. La mayoría de las veces, no obstante, las pruebas o tests se han desarrollado como simples medidas de esas habilidades y sólo posteriormente han sido relacionados con alguna teoría acerca de la naturaleza de la inteligencia.

En cualquier caso y contrariamente a lo pretendido, los tests de inteligencia desarrollados no siempre han sido buenos predictores del éxito personal o social de los individuos. Muchos de esos tests suelen evaluar capacidades analíticas, comprensión y razonamiento verbales y dejan de evaluar otros aspectos, como las habilidades prácticas y la creatividad, que pueden ser incluso más críticos a la hora de conseguir propósitos. En un test de comprensión y razonamiento verbal, los últimos y recientes aspirantes a la Casa Blanca, el gobernador de Texas Georges Bush y el vicepresidente Albert Gore, no obtienen puntuaciones superiores a las de la media general de los norteamericanos. Si no son más inteligentes que el resto de sus compatriotas, ¿qué es lo que los hace mejores? Una clave para la respuesta estriba en la gran capacidad que tanto Gore como Bush han demostrado en su historial político y personal para tomar decisiones y resolver problemas prácticos, es decir, problemas reales de la vida cotidiana. En realidad, los test de inteligencia práctica son mejores predictores de éxito y ren-

dimiento futuro que las pruebas clásicas de inteligencia analítica, que incluso en algunos casos correlacionan negativamente con dicho éxito. Y, sin duda, el mejor test de inteligencia práctica es la práctica misma, la prueba empírica en contexto real.

¿Cuáles son entonces las claves de la inteligencia práctica? ¿Qué es lo que hace que las personas sean asertivas, decididas, que tomen las decisiones más adecuadas, que sean aceptadas socialmente y que sepan contentar a los demás y conseguir sus propósitos? Desde luego, no hay una sola clave, pero señalaremos la que podría ser fundamental: un buen equilibrio entre los sistemas emocionales y racionales del cerebro. Intentaremos justificarlo dando cuenta de la naturaleza y funciones del comportamiento emocional y del proceso por el que se organiza y desarrolla ese tipo de comportamiento en el cerebro humano.

¿Qué son las emociones? ¿Cuáles son sus funciones biológicas?

Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso que han evolucionado para, en situaciones de peligro o conveniencia, producir comportamiento adaptativo y facilitar la supervivencia de las especies. Se trata, por tanto, de funciones filogenéticamente antiguas, que empezaron a organizarse en los cerebros primitivos cuando la corteza cerebral apenas había evolucionado y buena parte del comportamiento tenía carácter reflejo e inconsciente. Es por ello que la parte esencial de las emociones radica en estructuras subcorticales del cerebro, como el hipotálamo o el tronco del encéfalo, o en regiones antiguas de corteza cerebral, como la amígdala o la corteza cingulada (véase la figura 1). Cuando esas regiones son activadas por los sistemas sensorio-perceptivos del cerebro, por ejemplo, en presencia de un estímulo o circunstancia amenazante, activan el sistema nervioso autónomo y neuroendocrino, desencadenando respuestas autonómicas (cambios en la frecuencia cardíaca y respiratoria, en el aporte de sangre a los tejidos, en la resistencia eléctrica de la piel, etc.), hormonales (segregación de adrenalina, noradrenalina, glucocorticoides, etc.) y conductuales (posturas, gestos, reflejos motores, etc.) cuya intención consiste en preparar al organismo para huir o responder a esa amenaza.

Eso ocurre en la mayoría de las especies animales. Pero en los humanos la respuesta emocional tiene un componente añadido de extraordinaria importancia. Cuando en el curso de la evolución aparecen las regiones cerebrales (neocorticales y subcorticales) que hacen posible la consciencia y la autoconsciencia, la actividad fisiológica y conductual desencadenada por el cerebro emocional puede ser captada por el cerebro consciente y percibida en forma de sentimientos. Es decir, los sentimientos son las emociones conscientes que tenemos los humanos (y puede que en alguna medida los primates no humanos), (relaciones anatómicas y funcionales del cerebro emocional humano).

La misión biológica de las emociones consiste así en protegernos y adaptarnos a los cambios ambientales, una misión por cierto no muy diferente a la de la inteligencia, lo

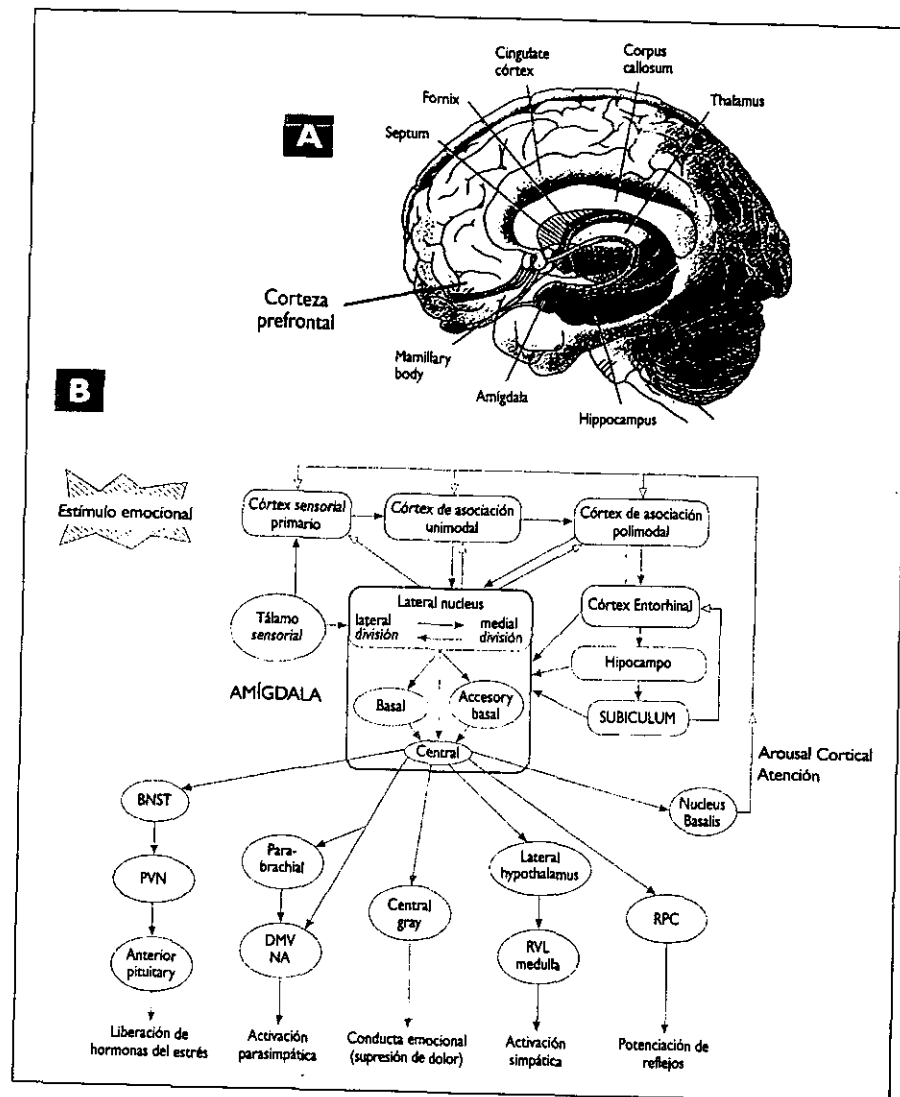


Fig. 1. A) Algunas de las principales estructuras del cerebro emocional humano.
 B) Organización funcional de uno de los sistemas emocionales del cerebro: el miedo condicionado. Destaca el papel preponderante de la amígdala y sus conexiones con la corteza cerebral, por un lado (corteza primaria y de asociación, hipocampo, etc.), y con diferentes estructuras del sistema nervioso autónomo y endocrino, por otro (núcleos de la base del cerebro y del tronco del encéfalo).
 (Modificado de LeDoux y Muller, 1997: Phil. Trans. R. Soc. Lond. 352, 1719-1726).

que nos hace reflexionar sobre la intencionalidad sinérgica de ambos fenómenos. Reaccionamos con emociones negativas (miedo, ansiedad, sufrimiento) cuando nos enfrentamos a un castigo o situación adversa y lo hacemos con emociones positivas (bienestar, agrado, satisfacción) cuando recibimos una recompensa. A lo largo de nuestra vida, los estímulos o circunstancias relevantes capaces de guiar nuestra conducta serán precisamente aquellos que, de un modo u otro, se asocien a las situaciones de placer o dolor o a sus concomitantes emocionales de agrado o desagrado, de satisfacción o de sufrimiento. ¿Cómo entonces nos protegen y adaptan las emociones? Lo hacen potenciando las estrategias conductuales innatas y aprendidas. Por un lado, señalizan enfática y vigorosamente el valor de las situaciones. No basta con sentir dolor cuando algo nos hace daño o con sentir placer cuando algo nos gusta. Las situaciones dolorosas o placenteras activan también sentimientos, respectivamente, de sufrimiento o satisfacción generalizados, que contribuyen poderosamente a señalar el valor de cada circunstancia. La emoción añadida a la sensación primaria concentra nuestra atención en lo que es placentero o doloroso marcando enfáticamente su valor. Como veremos más adelante, cuanto más diáfano y consistente sea ese marcaje o catalogación, más claro tendrán los organismos los comportamientos o respuestas que les conviene realizar en situaciones inesperadas o conflictivas.

Pero hay también otro mecanismo, quizá más importante, por el que las emociones nos protegen y adaptan: facilitando la formación de memorias robustas y duraderas para todas aquellas circunstancias, estímulos o situaciones que tengan importancia en nuestras vidas. Es decir, el aprendizaje o situaciones que producen emociones se registran de modo muy consistente en los sistemas de memoria de nuestro cerebro. Ello es posible porque los sistemas emocionales activan también a los circuitos de consolidación de la memoria, directamente, desde las propias estructuras del cerebro emocional, o indirectamente (vía sanguínea) mediante la liberación de hormonas suprarrenales como la adrenalina o los glucocorticoides. Dicho de otro modo, la emoción es también una energía que «calienta el horno donde se cuecen» y forman las memorias.

El cerebro emocional comienza a organizarse muy tempranamente, en el momento mismo de la fecundación del individuo, donde los factores hereditarios (genéticos) comienzan a interactuar con el ambiente materno. Lo que se hereda no son rasgos o capacidades definidas, sino predisposiciones que interactúan con la educación temprana que el individuo recibe para ir organizando y desarrollando el cerebro emocional. La educación opera sobre esas predisposiciones no sólo para informar, sino para conformar el cerebro, es decir, para establecer microterminales, conexiones y circuitos neurales dentro del amplio rango de posibilidades genéticamente establecido por el curso de la evolución biológica del cerebro. De este modo, el individuo adquiere progresivamente una determinada reactividad emocional, es decir, mayor o menor facilidad para suscitar respuestas emocionales de diverso tipo, unos umbrales de afecto positivo y negativo, capacidad de producir respuestas emocionales más o menos intensas,

posibilidad de utilizar la actividad fisiológica que esas respuestas generan para facilitar sus registros de memoria, etc.

De esa reactividad emocional y de la educación que siga recibiendo dependerá en buena medida el ulterior equilibrio entre los sistemas cerebrales de emoción y razón del individuo. Un equilibrio que determina a su vez la capacidad del sujeto para expresarse emocionalmente y para controlar sus reacciones impulsivas, su capacidad para anticipar cognitiva (mentalmente) y somáticamente las hipotéticas consecuencias de su comportamiento en situaciones complicadas o conflictivas y su empatía. En definitiva, las emociones son funciones cerebrales que sirven para señalar y registrar consistentemente en la memoria aquello que tiene especial relevancia en nuestras vidas. Es por ello que desde la más temprana infancia contribuyen poderosamente al desarrollo y organización del sistema de valores funcionales, sociales y morales que guía el comportamiento.

¿Cómo influyen las emociones en el razonamiento y la planificación del futuro?

La dicotomía emoción-razón es en cierto modo ficticia, pues la naturaleza evolutiva e integradora del cerebro hace que en el hombre las emociones actúen siempre como un poderoso sistema motivacional capaz de influir las percepciones, los recuerdos, el aprendizaje, el juicio, la toma de decisiones, la comunicación, el comportamiento, la creatividad y la personalidad. Todos los procesos mentales son susceptibles en mayor o menor grado de influencias emocionales. Más concretamente, con frecuencia nuestros razonamientos analizan y/o simulan situaciones de la vida cotidiana con dilemas y controversias que requieren decisiones sobre las respuestas más adecuadas o ventajosas para su resolución. La experiencia común nos indica que las emociones influyen poderosamente en el modo en que razonamos y resolvemos esas situaciones. Pero ¿cómo y dónde podría tener lugar esa influencia?

Los argumentos que acabamos de exponer sobre la naturaleza de las emociones y la hipótesis de los marcadores somáticos del neuropsicólogo Antonio Damasio nos brindan una respuesta. A saber, las emociones modulan nuestros razonamientos al menos de dos formas. Por un lado, concentran nuestra atención y nuestros recuerdos en los estímulos o situaciones que resultan relevantes según nuestra historia personal. Por otro lado, permiten catalogar de forma anticipada y contundente las hipotéticas consecuencias de nuestro posible comportamiento, es decir, permiten evaluar de forma muy realista y viva las situaciones futuras en las que pudiéramos estar implicados. Ello es posible gracias a que en las situaciones de controversia la imaginación de las hipotéticas consecuencias de las diferentes opciones y la memoria hacen que nuestro organismo anticipe las reacciones cognitivas y somáticas que cada una de ellas suscitaría en nosotros. De este modo, cuando nos enfrentamos a un dilema, se produce un marcaje emocional alta-

mente significativo de esas opciones que facilita la planificación del futuro y la toma consecuente de las decisiones más ventajosas. Es aquello a lo que comúnmente nos referimos como «sólo de pensarlo se me ponen los pelos de punta». Sin el concurso de ese marcaje el panorama decisivo sería mucho más neutro y la solitaria y fría lógica podría resultar insuficiente para discernir las conveniencias presentes y futuras.

Las emociones podrían involucrarse en el razonamiento sobre situaciones complejas mediante las interacciones anatómicas y fisiológicas que tienen lugar entre las regiones emocionales del cerebro (donde la amígdala tiene un papel central; véase la figura 1) y las regiones del lóbulo frontal implicadas en el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. La región orbitofrontal, una porción de la corteza prefrontal del cerebro (véase la figura 1), podría constituir una especie de «interface» neural entre ambos tipos de regiones y, por tanto, parece crítica para el establecimiento de una relación funcional normal y equilibrada entre los procesos emocionales y los racionales. La integridad de la corteza orbitofrontal resulta necesaria para el desarrollo de las formas particulares de conducta que se requieren en las relaciones interpersonales y los contextos sociales. Gracias a ella somos capaces de establecer las representaciones anticipadas del valor, positivo o negativo, de las diferentes opciones que estemos considerando cuando afrontamos controversias. O lo que es lo mismo, la corteza orbitofrontal permite llevar a nuestro razonamiento (a veces incluso de forma invasiva) el valor o significado de los refuerzos (recompensas o castigos) asociados a las diferentes opciones o situaciones que pudieran derivarse de nuestra conducta. Esa misma corteza puede hacer posible el control que los sistemas racionales del cerebro ejercen sobre la activación y la expresión de las respuestas emocionales, es decir, gracias a la corteza orbitofrontal controlamos nuestros impulsos emocionales y nos expresamos de modo socialmente aceptado.

¿Qué es la inteligencia emocional?

La llamada «inteligencia emocional» no es otra cosa que capacidad para generar, reconocer, expresar e influir emociones propias y ajenas buscando con empatía la resolución más satisfactoria de las situaciones. Nada nuevo, en realidad, pues no es otra cosa que una forma de inteligencia social basada en la empatía y en la reactividad emocional del cerebro. El individuo empático es un sujeto capaz de expresar y entender el lenguaje emocional (gestos, posturas, tonos de voz, expresiones faciales, etc.) y de controlar sus impulsos emocionales para que, sin reprimirse, se expresen de forma socialmente aceptada. Capacidades que le permiten no sólo comprender los sentimientos ajenos, sino reexperimentarlos en sí mismo cognitivamente y somáticamente. Más aún, el individuo con empatía es capaz también de comunicar y convencer a su interlocutor de que está sintiendo lo mismo que él. Y lo hace además de una forma sincera, pues los mecanismos de su cerebro emocional se lo permiten. El teatro a la larga no funciona. Sin empatía no hay inteligencia emocional.

Tal como ya dijimos, las emociones son capaces de afectar a todos los procesos cognitivos, desde la percepción hasta la comunicación, sin olvidar las motivaciones, el aprendizaje y la memoria. Siendo así, el individuo con inteligencia emocional sabe expresarse en el momento, forma e intensidad convenientes, sabe reconocer el estado de ánimo de los demás, es capaz de automotivarse, de perseverar y aumentar su rendimiento regulando su esfuerzo, sabe superarse a sí mismo, ser creativo, evitar fracasos. Todo ello lo hace gracias a sus capacidades emocionales básicas, que le permiten discernir lo que es relevante para él mismo y para los otros, así como anticipar sentimientos con respecto a circunstancias que todavía no se han producido. Más aún, el individuo con esas capacidades está también bien dotado para ayudar a los demás a hacer lo propio.

Higiene emocional e inteligencia

Las lesiones o alteraciones funcionales en los sistemas emocionales del cerebro pueden producir cambios drásticos en la reactividad emocional de los individuos o desequilibrios importantes en la interacción emoción-razón. Las personas que nacen con la rara enfermedad de Urbach-Wiethe, que produce degeneración selectiva de la amígdala de ambos hemisferios cerebrales, tienen una vida emocional pobre, con escasas reacciones sentimentales y casi nula capacidad para adquirir memorias de situaciones impactantes. Una persona normal suele tener mejor memoria para las imágenes visuales de contenido emotivo, como, por ejemplo, las desgracias de un accidente de tráfico o el reencuentro de un ser dado por muerto, que para las imágenes de situaciones más neutras o menos significativas, como la de alguien paseando tranquilamente por un parque. Pues bien, ha podido constatar que las personas que tienen dañadas sus amígdalas adquieren una memoria parecida para ambos tipos de situaciones. No se benefician del mecanismo fisiológico que refuerza las memorias emocionales.

Más evidente es todavía la influencia de la emoción en el comportamiento cuando la zona lesionada resulta ser la región prefrontal, particularmente la ya anteriormente mencionada corteza orbitofrontal. Los individuos con estas lesiones conservan su inteligencia general, pero parecen tener comprometida su capacidad para planificar el futuro, dejan de comportarse de un modo socialmente aceptable y toman decisiones erróneas que les perjudican más que favorecen. En realidad, todos estos cambios suponen una fuerte alteración del conjunto de su personalidad. Al menos así ocurrió en uno de los ejemplos clásicos de la literatura neuropsicológica. A mitad del siglo XIX, Phineas Gage, un joven minero de Nueva Inglaterra, sufrió un acusado cambio de su personalidad cuando una delgada barra de hierro de las que sirven para compactar la pólvora de los barrenos atravesó su cabeza y su cerebro tras una deflagración accidental. Sus actitudes y respuestas emocionales se hicieron infantiles y descontroladas y su conducta se volvió irresponsable. De modo similar y más recientemente, la extirpación

de un tumor benigno que comprometía a los lóbulos frontales alteró profundamente el comportamiento y la personalidad de Elliot, un paciente de Damasio, sin mostrar carencias en la base de conocimiento social normal, ni en su lenguaje, memoria convencional, atención básica o razonamiento ordinario. Lo que sí parecían fuertemente reducidos eran su reactividad emocional y sus sentimientos. En opinión de Damasio, la falta de emotividad derivada de la cirugía impedía a su paciente asignar valores diferentes a opciones diferentes, haciendo que el paisaje de su toma de decisiones fuera desesperadamente plano.

Más aún, cuando las lesiones de la corteza orbitofrontal ocurren en edades muy tempranas, los individuos tienen también afectada su capacidad para establecer a lo largo de su vida un código normal de valores sociomorales. Y ésta es precisamente la situación que podíamos esperar según las consideraciones que hicimos en el apartado anterior. Damasio y sus colaboradores han podido estudiar ahora los casos de una niña de quince meses de edad, que en un accidente automovilístico sufrió un importante daño bilateral en su corteza prefrontal, y el de un niño de tan sólo tres meses, que fue intervenido quirúrgicamente para extirparle un tumor en la corteza prefrontal derecha. Ambos se recuperaron muy bien del trauma original y crecieron con capacidad intelectual normal, pero ambos empezaron a presentar conductas personales y sociales anormales en edades tempranas. Entre otras cosas manifestaron irresponsabilidad, falta de respuesta a castigos y recompensas, incapacidad para adoptar y cumplir normas y tener una vida ordenada, riesgos sexuales y económicos, violencia verbal y física, mentiras frecuentes, falta de planificación futura, respuestas emocionales pobres, carencia de empatía, etc., sin que la reeducación o tratamientos especiales mejorasen su condición. De este modo, su vida social presentó un deterioro progresivo y acabaron dependiendo enteramente de sus familiares o de instituciones sociales. Ambos procedían de familias de clase media, con suficientes recursos, formación y dedicación a sus hijos, pero ninguna de estas familias presentaba antecedentes u otros casos de neurología o psiquiatría que pudiesen explicar la evolución y el comportamiento de los mismos.

Cuando a partir de los veinte años se exploró el estado clínico de estos dos sujetos, las pruebas de resonancia magnética mostraron la persistencia de las lesiones en su cerebro y cuidadosas observaciones y pruebas conductuales realizadas en el laboratorio mostraron su incapacidad actual para distinguir lo que está bien de lo que está mal, para tomar decisiones adecuadas y para plantear ventajosamente el futuro. Su conducta en juegos y frente a dilemas prácticos se mostró impulsiva e infantil, con reincidencias en respuestas inconvenientes que no se modificaban con la experiencia. Otras pruebas mostraron que estos individuos tampoco eran capaces de producir las respuestas autonómicas (por ejemplo, reflejos electrodermales) que tienen lugar en una persona normal cuando ante situaciones estimulantes imagina o intuye las consecuencias de su posible comportamiento. Es decir, carecían del «sólo de pensarlo, se me ponen los pelos de punta».

Llamó poderosamente la atención en estos dos casos la aparente ausencia de moralidad no sólo en su conducta explícita, sino incluso a nivel teórico. Es decir, mientras que los individuos lesionados cuando ya eran adultos responden adecuadamente a las preguntas sobre comportamiento moral y social (incluso cuando en la práctica parecen incapaces de actuar en consecuencia), los dos sujetos que adquirieron las lesiones orbitofrontales en la infancia no parecían sensibles a las convenciones sociales o a las reglas morales ni siquiera sobre el papel, es decir, cuando simplemente se les interrogaba acerca de lo bueno y lo malo. Parecían carecer de un sistema normal de valores.

Pero entre la normalidad absoluta y la patología reconocida pueden darse muchas situaciones intermedias. Quienes por herencia o educación tienen reducida su reactividad emocional no sólo sienten menos y expresan más pobremente sus sentimientos, sino que tienen también limitada su inteligencia emocional. Ello conduce obviamente a un determinado tipo de comportamiento y personalidad. Muchas personas reincluyen incomprensiblemente en conductas que los demás perciben como improcedentes o incorrectas. La desaprobación social no parece suficiente para que corrijan su modo de actuar. Nos resulta, por ejemplo, increíble que una persona pueda expresarse pública y frecuentemente con lenguaje y formas irrespetuosas, agresivas o prepotentes sin sentir la misma vergüenza o desagrado que nosotros mismos sentimos al percatarnos de su actuación. Sin duda, cada caso requiere su propio análisis y tendrá su propia explicación, no siempre simple. Pero una posibilidad que debemos considerar es que las diferencias en reactividad emocional, en la empatía y en el sistema de valores de los individuos sean más acusadas de lo que imaginamos. Y ello puede deberse, además de a su educación, a diferencias básicas en su capacidad para sentir y expresar emociones. En casos extremos, cuando la reactividad emocional de una persona sea mínima o incluso nula, su inteligencia emocional desaparece y comportamiento, como hemos visto, puede llegar a ser patológico.

Inteligencia artificial y emoción: perspectivas de futuro

Vemos, pues, que en el hombre las emociones son un componente fundamental del proceso racional. Si son controladas y bien utilizadas pueden favorecer extraordinariamente los procesos inteligentes. ¿Podrían las emociones beneficiar igualmente a los sistemas de inteligencia artificial? ¿Será posible imitarlas e implementar sistemas emocionales en los ordenadores?

El análisis que hemos hecho en este trabajo nos lleva a considerar que las emociones adquieren su verdadera fuerza cuando, en el proceso de la evolución, se hacen conscientes, es decir, cuando se convierten en sentimientos capaces de inmiscuirse en los procesos cognitivos. Ello tiene lugar con el crecimiento y desarrollo de la corteza cerebral, particularmente de la neocorteza y de los mecanismos subcorticales que hacen posible la consciencia y la autoconsciencia en los primates humanos.

Diríase, pues, que la verdadera fuerza de las emociones está en su percepción consciente por parte del cerebro mientras que ninguna máquina o dispositivo artificial es capaz de esa forma de conocimiento. Aunque el cerebro humano no percibe los complicados procesos fisiológicos y moleculares que tienen lugar en su seno, sí es capaz de percibir conscientemente el producto final de ese trabajo. ¿Podremos algún día construir un sistema artificial que tenga esa capacidad? Por el momento, ni siquiera conocemos los procesos fisiológicos naturales que la hacen posible en nuestro sistema nervioso.

¿Significa eso que debemos renunciar a implementar sistemas o elementos emocionales en los ordenadores? Puede que no. La emoción, como hemos visto, es reflejo de la actividad fisiológica del cerebro y de todo el organismo, y esa actividad puede ser detectada por sensores especializados e integrada como un componente más en los programas informáticos. Podemos hacerlo considerando exclusivamente el componente primario, no consciente, de las emociones. Pero también podemos proponernos una aproximación a la detección de los sentimientos que consista en inferirlos a partir de los patrones de actividad fisiológica que los hacen posible. Por el momento podemos tratar, como propone la ingeniera norteamericana del *Massachusetts Institute of Technology*, Rosalind Picard, de imitar la funcionalidad de las emociones y los sentimientos, es decir, de definir la influencia específica en el razonamiento de un determinado tipo de respuesta emocional, establecer un modo de detectarla o de imitarla y programarla a continuación en el sistema artificial con la misma función que tenga en el sistema biológico. En su obra *Affective Computing* (véase bibliografía al final del texto) Picard describe sistemas informáticos capaces de sintetizar expresiones orales con inflexión y capaces también de generar personajes animados con caras expresivas. Sus modelos están basados en técnicas de reconocimiento de patrones, aprendizaje automático y agentes software.

Quizá no esté lejos el día en que los ordenadores sean capaces de reconocer e incluso de expresar emociones y compartir con nosotros un lenguaje emocional. Otra cosa muy diferente es que puedan llegar a tener sentimientos conscientes, algo que hoy parece absolutamente imposible. Aún así, hay quien piensa que los ordenadores emocionales pueden ser el futuro de la inteligencia artificial. De lo que no nos cabe la menor duda es de que las emociones y los sentimientos no son espíritus, sino actividad fisiológica del cerebro y el organismo. Por tanto, parece obvio que cuanto más sepamos de los mecanismos biológicos que los hacen posible más capacitados estaremos para tratar de imitarlas e implementarlas beneficiosamente en los sistemas artificiales. Esa posibilidad no debería atemorizarnos. Las emociones son quizá la característica más distintiva y única de la especie humana. Bien utilizadas, nos hacen más inteligentes y nos hacen vivir con mayor intensidad. Conocer su biología íntima e imitarlas no las hará menos entrañables, pues como afirma el neuropsicólogo Antonio Damasio, el conocimiento de su estructura molecular no hace menos agradable el perfume de una rosa.

Bibliografía

- DAMASIO, A., *Descartes' Error*. New York: Grosset/Putnam Book, 1994. (Edición castellana, *El Error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 1996).
- CARLSON, N., «Emoción», cap. 11 de *Fisiology of Behavior*, Boston: Allyn and Bacon, 1998. (Edición castellana, *Fisiología de la conducta*, Barcelona: Ariel, 1999).
- LEDoux, J., *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster, 1996. (Edición castellana, *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta, 1999).
- MORA, F. y SANGUINETI, A. M., *Diccionario de neurociencias*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- MORGADO, I., «Emoción, recompensa y castigo (Psicobiología del razonamiento y la moral)». En: MORA, F. (dir.), *El cerebro sintiente*, Barcelona: Ariel, 2000.
- PICARD, R., *Affective Computing*. Boston: MIT, 1997. (Edición castellana, *Los ordenadores emocionales*, Barcelona: Ariel, 1998).

La autocomprensión de las emociones

Josep Maria Asensio

Entre las habilidades mentales que se requieren para desarrollar eso que se ha convenido en llamar “inteligencia emocional” destacan en primer lugar aquéllas que nos permiten comprender el significado de nuestros propios sentimientos. Parece, en efecto, lógico pensar que sólo si somos capaces de interpretar cuál es la función de cada una de las emociones que sentimos y cómo se activan éstas, estaremos en condiciones de aprovechar sus influencias orientadoras, reconocer los sentimientos de los demás y modificar aquellos estados afectivos que entendemos pueden perjudicar nuestro bienestar personal.

Desvelar el sentido de una determinada emoción y en qué circunstancias la experimentamos es algo que puede realizarse sin la intervención de un pensamiento deliberativo. Con frecuencia, y especialmente durante la infancia, las estructuras subcorticales que reciben las distintas informaciones sensoriales, “deciden” por nosotros (entiéndase por el “yo” consciente) y asocian de manera automática sus respuestas a ciertos estímulos desencadenadores de la correspondiente reacción emocional. No se precisa en estas situaciones evaluar de forma reflexiva cuál es la naturaleza de dichos estímulos o aquello que pretende la emoción que despiertan. Es más, la cualidad adaptativa de ese mecanismo automático de respuesta radica, precisamente, en que sitúa a los individuos en condiciones de actuar de manera inmediata en una u otra dirección.

Sin embargo, conforme se desarrolla el proceso de socialización y los sujetos se impregnan de los valores de una determinada cultura, a ese mecanismo primario de activación de las emociones se le asocian progresivamente ciertos procesos neocorticales que permiten realizar una evaluación consciente de los hechos, personas, circunstancias o actuaciones que provocan los diferentes estados emocionales, así como la percepción subjetiva de éstos en forma de sentimientos. Éstos adquieren así una indudable dimensión autobiográfica. Ahora, los estímulos que pueden provocar una respuesta emocional ya no son tan sólo

aquellos que parecen conectarse con algún tipo de valoración innata de sus cualidades para la supervivencia sino, fundamentalmente, cuantos evaluados de manera consciente y en función de nuestra historia personal, puedan asociarse a los mecanismos básicos que ponen en marcha, de manera involuntaria, las distintas emociones.

Como consecuencia de esa incorporación del neocortex cultural y reflexivo al análisis de las situaciones, los sentimientos se diversifican y complejizan. Pierden muchas veces cierta frescura y nitidez (*siempre añoramos por ello la calidad de las emociones sentidas en la infancia*), pero ganan, por el contrario, en una amplia gama de matices. Se producen como consecuencia de ello diversas tonalidades emocionales que intentamos describir mediante familias de palabras vinculadas a una u otra emoción básica que revelan aspectos diferenciados de la misma. Así, por ejemplo, se puede experimentar un inconfundible sentimiento de ira, aunque también sutiles variaciones de este estado de ánimo que denominamos disgusto, aversión, desprecio, resentimiento, rencor, etc.. De esta manera la interpretación del significado de las propias emociones puede tornarse menos evidente para el sujeto que las experimenta al igual que la naturaleza de los factores que las desencadenan. La complejidad se instala en el universo emocional de cada sujeto. Podemos hacerla inteligible, pero no determinar o controlar todo el juego de interacciones que engloba.

Conforme ganamos en experiencia los sentimientos interactúan entre sí generando estados afectivos que entremezclan, solapan o enmascaran sus respectivos efectos dinamizadores del comportamiento. Se puede por ello sentir enfado ante la sensación de miedo que nos atenaza. O expresarnos de forma airada para así encubrir un sentimiento de vergüenza subyacente. De manera análoga ante una misma situación pueden emerger sentimientos contrapuestos. Las despedidas de seres queridos, por ejemplo, ofrecen por lo común un amplio muestrario de los mismos. Alegría y tristeza, deseo y temor, etc., se dan muchas veces la mano en multitud de circunstancias conformando una gran variedad de sensaciones y afectos no equiparables a las sentidas durante la infancia. Para mayor complejidad, se ha de tener presente además que en muchos casos no nos es factible reconocer las causas que disparan nuestros estados emocionales dado que escapan a nuestra conciencia. Es decir,

“No siempre somos conscientes de los inductores de una emoción y no podemos controlar las emociones a voluntad. Nos podemos encontrar en un estado triste o alegre siendo al mismo tiempo totalmente incapaces de decir porqué se encuentra uno en ese estado”¹. La fatiga, el estrés, o ciertos cambios fisiológicos pueden producir sensibles variaciones en nuestra forma de valorar las cosas a través de los sentimientos.

Sentimos pues sin duda nuestras emociones y podemos saber acerca de ellas pero dentro de las limitaciones que ofrece la manifestación compleja, no lineal y muchas veces opaca a la conciencia de nuestros estados afectivos. Orientarse en el laberinto de nuestros propios sentimientos no es siempre una tarea sencilla sino todo lo contrario. Requiere capacidad de observación, ciertos conocimientos acerca de la función de nuestras emociones y de las estrategias adecuadas para definir las, cuando no de la experiencia de terceros que puedan venir a socorrernos en el intento de interpretar o reorganizar algunos aspectos de nuestro singular universo emocional.

Al relacionarnos con los demás o intercambiar opiniones sobre estos temas con otras personas hemos de tener presente no obstante que, pase a compartir como seres humanos unas mismas emociones básicas y unos equivalentes mecanismos de expresión de las mismas, los sentimientos responden a las vivencias particulares de cada sujeto y que, además, presentan matices que pueden variar en función del sexo/género de las personas. Tanto las diferencias biológicas como las de tipo sociocultural se traducen, en efecto, para muchos autores, conformando “estilos emocionales” diversos relacionados con la condición sexual de los individuos. Se dice así, por ejemplo, que las mujeres experimentan por lo general unas variaciones emocionales más intensas que los hombres (tanto por cuanto se refiere a las “positivas” como a las “negativas”), o que éstos acostumbran, a diferencia de la mujer, a buscar las causas de sus estados emocionales “negativos” (ansiedad, tristeza, culpabilidad, etc.) en la actuación de terceros o debido a circunstancias que les son ajenas, pero no tanto como consecuencia de sus propias carencias personales. Las diferencias educativas y las debidas al sexo pueden llevar, en definitiva, a que hombre y mujer “no

¹ Damasio, A.R. (1996) : *El error de Descartes*, Crítica, Barcelona, pág. 55.

compartan la misma cultura afectiva” y a correr el riesgo de “equivocarse y atribuir al otro emociones y sentimientos que no tiene”.²

Como destacan la mayoría de los psicoterapeutas, un primer paso necesario para propiciar el desarrollo emocional de las personas y su autonomía es el adquirir el mayor grado de conciencia posible acerca de aquello que sentimos (qué manifestaciones físicas conlleva, cuándo se producen, qué pensamientos acompañan a esas sensaciones, etc.). Ello supone, en definitiva, aprender a descifrar las respuestas de nuestro cuerpo a ciertos estímulos, la actividad mental que acompaña a éstas y la manera en que todo ello puede ser descrito mediante el lenguaje. El desarrollo de estas habilidades contribuye decisivamente a favorecer la autocomprensión del sujeto de sus propias tonalidades emocionales, a valorar en qué medida contribuyen éstas a la consecución de los objetivos que pretende y, asimismo, a incrementar su capacidad de auto regulación sobre los sentimientos que experimenta. En este sentido el lenguaje verbal, aunque limitado para transmitir la esencia de las emociones, representa, sin embargo, un buen medio para distanciarnos con las palabras de aquello sentimos favoreciendo, de esta manera, el reconocimiento y el manejo de nuestros estados emocionales a los cuales podremos ahora referirnos sin sentir su apremio en los planos fisiológicos.

Otro aspecto importante relacionado con esa necesaria toma de conciencia de nuestros estados emocionales es el de advertir si éstos, aunque sentidos en el presente, guardan relación con acontecimientos ocurridos en el pasado o bien con la anticipación de situaciones que uno imagina en el futuro. Es decir, aunque sabemos que toda emoción se producen concomitancia con sucesos que ocurren en sincronía con la reacción corporal que despiertan, puede que aquéllos se refieran no sólo a circunstancias actuales sino también al recuerdo de situaciones ya vividas o a acontecimientos imaginarios que uno teme o desea puedan producirse en el futuro. La huella emocional dejada por el pasado puede por ello correr el riesgo de convertirse en una fuente importante de conflictividad sentimental, porque si bien es cierto que esa memoria se relaciona con sucesos ya vividos que forman parte de nuestra historia personal, no lo es menos que al no darse en la actualidad pueden

² Braconnier, A. (19989: *Le sexe des Émotions*, Odile Jacob, Paris, pág.15.

inducir estados emocionales inadecuados para afrontar el momento presente. Y otro tanto cabe decir respecto a los sentimientos que producen los pensamientos que adelantan posibles acontecimientos en un tiempo aún por llegar y que son susceptibles, asimismo, no tanto de ayudarnos a tomar las medidas adecuadas para prevenirlos sino de inducir tristezas, iras, ansiedades o euforias que carecen de sentido respecto a la realidad actual. Apreciamos así que el valor de guía del comportamiento que cabe atribuir a las emociones necesita, para ser preservado, la continua vigilancia de nuestro raciocinio y que sepamos discernir, entre otras cosas, a qué situaciones se refieren aquéllas y en qué medida contribuyen a armonizar la existencia de cada cual o, por el contrario, a desorganizarla.

Desentrañar cómo unos sentimientos interactúan con otros produciendo estados afectivos que, en ocasiones, resultan confusos o desadaptativos es uno de los aspectos que más dificultades ofrece a la autocomprensión de las propias emociones. Ocurre, en efecto, a veces que nos sentimos *paradójicamente tristes cuando recibimos atenciones, enfadados cuando actuamos según creemos o ansiosos cuando nada ni nadie nos pone en riesgo*. Captar el sentido de estas reacciones emocionales precisa sacar a la luz sentimientos que escapen quizás a un primer análisis pero que juegan su papel en nuestro obrar y sentir. Nos podemos incomodar así con nosotros mismos al recibir afecto de alguien si albergamos sentimientos de deshonestidad hacia quien nos lo da o respecto a terceros. También es posible que nos sintamos molestos cuando ejercemos un control excesivo sobre nuestras emociones aunque lo hayamos considerado adecuado en primera instancia, o que generemos ansiedad para encubrir el temor que tenemos a mostrar nuestras propias debilidades.

Por paradójico que pueda resultar, dentro de ese autoanálisis de las emociones, debemos también percatarnos en nuestra expresión de los sentimientos del grado de sinceridad de los mismos, o sea, de su correspondencia con la realidad sentida y no únicamente con la consecución de ciertas finalidades. Ocurre, en ocasiones, que los individuos aprenden a mostrar emociones sin realmente experimentarlas, para inducir así en los demás comportamientos que favorezcan a sus intereses. Este proceso puede llegar a automatizarse a tal punto que los sujetos que proceden con esa intención manipuladora, pueden llegar a

no hacerse conscientes del carácter instrumental de sus manifestaciones emotivas con lo que corren el riesgo de llevarse a autoengaño sobre su propia realidad afectiva.

Finalmente, conviene prestar igualmente atención al hecho de que las emociones no sólo afectan de manera dispar al organismo en sus manifestaciones somáticas sino también a la actividad mental y a los contenidos y la fluidez del pensamiento. Unos estados de emotividad intensa provocan, asimismo, un apreciable incremento de las funciones cerebrales relacionadas con ella, lo que explica el que cueste muchas veces realizar otras actividades que demandan una cierta concentración mental. Por así decirlo, la emoción “fija” los pensamientos del individuo sobre el asunto que ha propiciado una determinada situación emocional, de manera que si éste persiste pueden llegar a bloquear las iniciativas que se precisan para afrontar nuestras habituales obligaciones. Analogamente, se producen también variaciones en el dinamismo y la agudeza del pensamiento en función del tipo de sentimientos que nos invadan. Así, en “los estados corporales negativos, la generación de imágenes es lenta, su diversidad pequeña y el razonamiento ineficaz” mientras que “con los estados corporales positivos, la generación de imágenes es rápida, su diversidad amplia y el razonamiento puede ser veloz, aunque no necesariamente eficiente”³. Se pone de manifiesto con ello, también en este aspecto, que pensar y sentir no pueden concebirse por separado y que la eficacia de nuestra inteligencia y capacidad de reflexión depende tanto de nuestra salud emocional como a la inversa.

Es cierto, no obstante, que la mutua influencia que ejercen entre sí razón y emoción no se manifiesta en los dos sentidos por igual. El mismo hecho neuroanatómico de que las estructuras límbicas que regulan las emociones puedan informarse antes de ciertos acontecimientos y de que estén mejor conectadas con el cerebro cultural que a la inversa, ya da una cierta idea de que ante reacciones emocionales intensas el individuo se va a ver en serias dificultades para pensar de manera conforme a la mejor defensa de sus intereses. O dicho de otra manera, poco es lo que se puede esperar de las buenas palabras y de los argumentos racionales para modificar las emociones que experimentan las personas. Parece más bien que hayan de ser otros sentimientos, inducidos por ciertas acciones o estrategias

³ Ibid. pág.142, 143.

reflexivas realizadas en condiciones más relajadas, los que permitan finalmente desplazar aquellos estados emocionales que perturban nuestro bienestar. De forma que “Solamente a través de la experiencia de la emoción saludable se puede curar la aflicción emocional.”⁴

La autocomprensión de las emociones que, como se ha visto, no siempre se hace transparente a nuestra mirada interior, puede considerarse, en definitiva, como la plataforma a partir de la cual las personas pueden, apoyándose en su capacidad reflexiva, alcanzar un saludable equilibrio emocional, así como descifrar los sentimientos de aquellos con quienes se relacionan. Sin ese previo autoconocimiento difícilmente llegaríamos a desarrollar nuestra empatía y a establecer con ella los adecuados puentes de comunicación que permiten, más allá de las palabras, acercarnos al otro y comprender sus necesidades. Ese discernimiento de nuestros propios sentimientos se revela, asimismo, como un factor esencial para intentar dirigir los cambios emocionales que se consideren oportunos en función de nuestro bienestar personal, lo que no quiere decir que dichos cambios no puedan producirse, en ocasiones, sin que lleguemos a conocer el origen de nuestro malestar a través de comportamientos que modifican sin que sepamos la razón, ese malestar (un paseo, o un cambio de actividad pueden resultar a veces la mejor opción para modificar ciertos estados afectivos no deseados). No obstante, cuando las emociones desorganizan de manera apreciable y persistente la vida de las personas, se hace conveniente echar mano de esa comprensión de nuestro propio sentir para, a partir de ella, percatarnos mejor de sus consecuencias y construir una nueva concepción de la realidad que permita a las personas recuperar su percepción positiva de la existencia, aún sin desaparecer las limitaciones que ésta les procura.

Josep. M. Asensio Aguilera

Universitat Autònoma de Barcelona

⁴ Greenberg, L. (2000): *Emociones: una guía interna*, Desclée de Brouwer, Bilbao, pág.169.

EDUCACION PROSOCIAL DE LAS EMOCIONES

Robert Roche Olivar

Departament de Psicologia de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Juliol 2002

Resumen:

En este artículo se pretenden explorar los posibles beneficios personales o internos que puede suponer la **acción prosocial** en la optimización de las **emociones** y en general en el ámbito de la salud mental.

Elementos importantes de esta análisis serían el ejercicio de la **empatía** y el progresivo **descentramiento** del propio espacio psíquico. En lo cognitivo se exploraría la prosocialidad como contenido significativo, con relación a los **valores**, incidiendo en la **autoestima** mediante la percepción de **logro**, de eficacia,

En una segunda parte de este artículo se presentan unos métodos e instrumentos que hicieran posible la introducción, la formación, la promoción, mantenimiento e incremento de tal prosocialidad basados en la experiencia del autor y equipo de la UAB, desde 1982.

Inteligencia emocional

Cuando se está recuperando el carácter inteligente de las emociones en la conducta humana y en las interrelaciones humanas (Goleman, 1997) queremos subrayar e incluso prospectar el papel que los comportamientos prosociales pueden tener en hacer "más inteligentes" las emociones especialmente aquellas referidas a las relaciones con los demás y en cómo la optimización de la prosocialidad puede ser una vía maestra para la educación y formación de tal inteligencia.

Entre las diversas vías, Goleman, en el apéndice de su libro, presenta una, la iniciada por Solomon y Schaps, (BROWN, SOLOMON, 1983 Child Development Project) a finales de los años 70 en la Bahía de San Francisco. Fue ésta, a nuestro entender, la experiencia sobre prosocialidad pionera en campo internacional.

Experiencia en la que basamos, desde nuestro contacto con ellos y a partir de 1982, nuestro trabajo inicial en Catalunya y con la que hemos mantenido fructíferas colaboraciones.

BENEFICIOS DE LA PROSOCIALIDAD

Una definición operativa, de comportamientos prosociales, aceptada por la comunidad científica es ésta: **aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, sin que exista la previsión de una recompensa exterior.**

Nosotros estamos elaborando una definición más amplia que, por una lado, comprenda no sólo la simplicidad del enfoque unidireccional, presente en las primeras investigaciones, sino también la complejidad de las acciones humanas en su

vertiente relacional y sistémica y, por otro lado, recoja dimensiones más culturales y susceptibles de una aplicación en el campo social y político. Es la siguiente:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de estos, o metas sociales objetivamente positivas y que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados. (Roche, 1991)

Hemos tratado de introducir un mayor rol del receptor como criterio de validez y eficacia de la acción prosocial. En efecto, para que una acción pueda considerarse prosocial, el receptor de la misma ha de aceptarla, aprobarla y estar satisfecho con ella.

Desde una perspectiva colectiva, en la funcionalidad de convivencia y armonía de las personas, grupos y sociedades se asume que la abundancia de acciones prosociales produciría una disminución de los comportamientos violentos.

Ello se deduciría sobre la base de generalizar lo observable en el ámbito interpersonal, en donde los comportamientos violentos, por ejemplo, en un joven con desviación social, se interpretan producidos por falta de disponibilidad en su repertorio de otros comportamientos alternativos positivos. En el momento en que él dispusiera de conductas que resultaran efectivas para la satisfacción de sus necesidades o para resolver sus conflictos interpersonales, su frecuencia aumentaría, disminuyendo los comportamientos violentos.

En el plano colectivo, además, se podría deducir que la frecuencia social de comportamientos prosociales produciría un efecto multiplicador, vía aprendizaje según modelos, así como mediante la activación de una percepción selectiva, o sencillamente por activación de una respuesta al beneficio recibido, mediante lo cual se podría hacer recíproca. Estaríamos frente a una mejora de calidad de las relaciones sociales.

CLASES DE ACCIONES PROSOCIALES

Hay múltiples acciones en la interacción humana que responden, en principio, al comportamiento prosocial.

Se ha elaborado una propuesta de diversas categorías de acciones prosociales (Roche, 1995)

1. Ayuda física:
Conducta no verbal que procura asistencia a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
2. Servicio físico:
Conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos
3. Dar:
Entregar objetos, alimentos o posesiones a otros perdiendo su propiedad o uso.
4. Ayuda verbal:
Explicación o instrucción verbal o compartir ideas o experiencias vitales, que son útiles y deseables para

otras personas o grupos en la consecución de un objetivo
5. Consuelo verbal:
Expresiones verbales para reducir tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
6. Confirmación y valoración positiva del otro:
Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros. (Interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
7. Escucha profunda:
Conductas metaverbales y actitudes de atención que expresan acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos expresados por el interlocutor en una conversación
8. Empatía:
Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste
9. Solidaridad:
Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas, grupos o países.
10. Presencia positiva y unidad:
Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas

EMOCIONES Y PROSOCIALIDAD

Vamos a tratar de analizar cómo los comportamientos prosociales podrían incidir en algunas de las emociones más relevantes de entre las quince que distingue Lazarus (1993).

EL ENFADO Y LA IRA

En estas emociones hay una gran activación fisiológica. Esta activación tiene su expresión en una respuesta emocional de grado elevado. Podríamos referirnos a ella como una respuesta inmediata, a flor de piel, contundente.

Algunos autores hacen referencia a que se crea un monólogo interno que proporciona argumentos para justificar el hecho de descargar el enfado sobre alguien. Se inicia una cadena de pensamientos hostiles que favorecen el aumento de la activación fisiológica, que puede llevar a la ira y desencadenar con facilidad una violencia contra la otra persona.

La persona con arranques frecuentes de enfado y de ira por las activaciones fisiológicas extremas adolece de una mayor vulnerabilidad en su salud mental y física (Thoreson, 1990; Mittleman, 1994, citados por Goleman, 1997). En todo caso, desde la perspectiva social y comunitaria, tal persona supone un subsistema de riesgo para la convivencia.

La persona habituada a realizar conductas prosociales probablemente accederá a una forma más eficaz de control del enfado, posiblemente a través de varias vías.

1. La atención frecuente a las necesidades de los demás que se traduzca en la generación de acciones prosociales, es incompatible, al menos temporal y puntualmente, con la generación de actos violentos hacia los demás. Un hábito en este sentido, tenderá por consistencia a una percepción benévola de la globalidad del otro, del receptor, a interpretar menos negativamente las acciones de los demás, con lo que disminuirán las percepciones de "estímulos agresores".

2. Otra vía es la del descentramiento empático. Se trata del descentramiento progresivo del propio espacio psíquico, de la capacidad de situarse en el punto de vista del otro (toma de perspectiva), la cual es bastante habitual en las personas que realizan frecuentemente acciones prosociales. Esta capacidad permite una mayor comprensión del estímulo y de la situación que ha provocado el enfado y proporciona información sobre las razones del otro, hecho que permite una reconsideración de la situación, pudiendo disminuir, inhibir o frenar el enfado a medio término.

3. Quizás la otra vía de control del enfado sea todavía más efectiva. Se trata de un autocontrol basado en lo cognitivo como contenido significativo con relación a los valores. Las actitudes de heteroestima hacia los demás, fundadas en un valor que sea fundamental para la persona, como pueden serlo las de tipo ideológico o religioso, trabajan en el mundo interno de los significados de la conducta.

LA PREOCUPACIÓN, LA ANSIEDAD Y EL ESTRÉS.

La preocupación tiene como función anticipar los peligros que puedan presentarse y la búsqueda de soluciones. La preocupación puede dar inicio a un trastorno cuando se convierte en ansiedad crónica, en cuyo caso se produce una falta de control sobre el círculo vicioso de pensamientos ansiosos.

La ansiedad también se activa por las presiones reales de la vida (estrés) y, según otros autores, es la emoción más relacionada con el inicio de la enfermedad (McEwen, Stellar 1993). El sistema inmunológico parece ser el mediador orgánico de esta relación (Cohen, 1991 ; Clover, 1989.).

Las acciones prosociales suponen en ocasiones creatividad, iniciativa, incluso asertividad, las cuales ejercitadas frecuentemente inciden aumentando la autoestima, mediante la percepción de logro, de eficacia. Esta mejora de la autoestima genera seguridad en la persona, la cual es inhibidora de la ansiedad, y según ciertos autores representa un factor positivo en la salud del sistema inmunológico.

El hecho de fomentar las relaciones interpersonales también permite que la persona no tenga tantas oportunidades de iniciar el círculo vicioso de pensamientos preocupantes, a partir, por un lado, de una conducta antagonista como es la distracción y, por otro, por un cierto grado de relativización del problema, en el caso que se tenga oportunidad de observar situaciones similares en las relaciones interpersonales.

LA CULPA

Se ha intentado diferenciar la cultura occidental de otras a partir de la preeminencia de una educación del desarrollo moral inducido por la culpa, (versus la vergüenza en otras culturas). Especialmente sentido en décadas pasadas, cuando existía una educación represora muy centrada en el autoritarismo.

No faltan, sin embargo, críticas que denuncian nuestra época como falta de valores morales que induzcan el autocontrol personal para vivir en sociedad, considerando, por ejemplo la violencia actual.

El sentimiento de culpa está presente en numerosas entidades psicopatológicas. Una relativa disminución de las presiones introyectivas exageradas se podría considerar como beneficiosa para la salud mental.

Las acciones prosociales realizadas, por ejemplo, en el ámbito del voluntariado ejercitado en el anonimato, han sido interpretadas como inhibitorias de una culpa establecida en ámbitos más conocidos, respecto a personas próximas o familiares, incluso (ancianos, padres, etc.).

En todo caso, la persona identificada con valores asumidos de justicia social, frente a la impotencia experimentada (mediante la compasión) a nivel macromundial, encontraría en las acciones prosociales un alivio a la culpa.

Más allá de entrar en valoraciones éticas o funcionales, podríamos afirmar que dados los límites de la acción individual, no parece ilógico considerar que la acción prosocial concreta pueda suponer un tranquilizador efectivo de la culpa.

LA ENVIDIA

La literatura nos muestra los efectos devastadores de un sentimiento que puede ir socavando la salud mental y provocar, también, alteraciones en las relaciones interpersonales y sociales.

Más allá de la conveniencia de una educación basada en el descentramiento hacia el otro, ya muy temprano en el desarrollo emocional e interpersonal del niño, la identificación de este sentimiento y su posible afrontamiento, es una garantía de bienestar psicológico.

En principio el valor supremo de la dignidad de la persona, independientemente de sus atributos o capacidades, y el valor de la prosocialidad asumido como guía de conducta, debería atemperar esa envidia, la cual se debería identificar y expresar adecuadamente en forma de admiración explícita, como forma de manejo de los propios sentimientos.

Además la realización de acciones prosociales, incluso a las personas envidiadas, podría actuar como un alivio paradójico por el poder que supondría la eficacia de la acción y el posible *feedback* de aprobación del receptor.

PESIMISMO Y ESTADOS DE ÁNIMO POSITIVOS

Optimismo puede significar tener expectativas de que, en general, las cosas irán bien. Es un estado emotivo opuesto a la apatía, la depresión o la desesperación, verdaderos enemigos de la salud física y mental (Peterson, 1993; Anda, 1993). Se puede considerar como un buen recurso para afrontar el estrés y la salud mental.

Algunos autores definen el optimismo en función de las atribuciones que hace la persona a los éxitos y los fracasos. Los optimistas consideran que los fracasos se deben a algo que puede cambiarse (relacionese también con locus de control interno/externo), mientras que los pesimistas los atribuyen a una característica propia, estable del suceso y que no es posible modificar.

Las actitudes positivas que surgen habitualmente de los estados de ánimo positivos permitirían afrontar mejor las demandas del entorno y los contratiempos o

frustraciones que puedan aparecer. Las personas con ánimo positivo tienen una percepción abierta a más alternativas y si además focalizan en un particular, ponen las mejores condiciones para acertar en su realización (por ej. mediante el mecanismo conocido de la profecía auto-cumplida o vaticinio). Por lo tanto, serían eficaces estrategias de manejo del estrés.

Lo que causa la reacción de estrés no es el estímulo o ambiente estresante por sí solo, sino por la significación subjetiva percibida por la persona afectada (Lazarus, 1993). En la elaboración de este significado subjetivo intervendrá probablemente el estado de ánimo habitual.

Los comportamientos prosociales finalizados (por definición) en una satisfacción y aprobación en el receptor, generarán un feedback positivo para el autor de logro, eficacia, de utilidad, lo cual, si se produce frecuentemente, debería mejorar la autoestima y aumentar la cantidad de los estados de ánimo positivos.

Esta interrelación positiva entre receptor y autor generaría un sentimiento de reciprocidad, de amistad (quizá también debido a la expresión de proximidad psicológica que los dos viven). Todo lo cual contribuiría a crear un clima de bienestar, paz y unidad en la relación que fomentaría los estados de ánimo positivos y a la larga el optimismo.

LA EMPATÍA

Es la capacidad de sintonizar emocionalmente (y también cognitivamente) con los demás y supone una base importante sobre la cual se asientan las relaciones interpersonales positivas. Desde este punto de vista podemos afirmar que la empatía sería una disposición emotiva que favorecería la calidad en las relaciones sociales.

Para Hoffman (1984) el hecho de compartir la angustia de los que padecen es lo que hace que les ayudemos. Aparece la relación entre empatía emotiva y prosocialidad. Una relación generalmente bidireccional.

En general, podemos hablar de que la empatía favorece o facilita la ocurrencia de los actos prosociales, aunque también podríamos señalar que las personas que actúan prosocialmente irán aprendiendo a optimizar su empatía.

El grado de empatía, según este autor, está ligado a los juicios morales y es, en último término, la base de la actitud ética de las personas. Esta actitud ética es otro elemento fundamental para la calidad de las relaciones sociales.

Los actos delictivos se basan, en muchas ocasiones, en la incapacidad por parte del agresor de experimentar empatía hacia sus víctimas. En este sentido (como se sabe), se han hecho tratamientos de rehabilitación basados en el entrenamiento de la empatía, donde el delincuente ha de ponerse en el lugar de la víctima e intentar experimentar sus emociones (Goleman 1997).

La empatía es una actitud básica en el comportamiento prosocial. La comprensión cognitiva de los pensamientos del otro o la experimentación de sentimientos similares pueden promover la actitud de ayuda en el autor.

LA COMPASIÓN

La compasión sería la forma que tomaría la empatía como capacidad para identificar sentimientos ajenos de debilidad o desvalimiento y que puede, también, atemperar los conflictos de relación.

Estas dos capacidades: la empatía y el autocontrol y son fundamentales para el comportamiento prosocial. Así pues, el afrontar las propias emociones al intentar identificarse o relacionarse con las de los demás podría influir en la conducta prosocial.

La vida familiar es donde el niño puede identificar e intentar comprender los propios sentimientos a partir de la expresividad, la resonancia y el significado que los demás dan a los propios sentimientos y a los de él mismo. Las buenas relaciones con los demás pueden depender de un estado de satisfacción respecto a las necesidades propias y, por tanto, de los sentimientos positivos que esta satisfacción genera.

La educación del niño dirigida a promover habilidades como: el manejo de las emociones, el control de los impulsos, la postergación de las gratificaciones, la automotivación y la empatía, facilita unos sentimientos de eficacia y por lo tanto, de satisfacción que inciden en la autoestima.

Además, si en el hogar se realizan acciones prosociales o la familia, ella misma, es agente de acciones hacia otras personas o grupos, se convierte en escenario modélico en donde la identificación con estas conductas y con los valores que las sustentan puede facilitar en el niño la generación de comportamientos prosociales.

METACOGNI-EMOCION Y MANEJO DE LAS EMOCIONES

La meta-cognición hace referencia a la conciencia de los procesos de pensamiento. Algunos autores utilizan el concepto de meta-estado para referirse a la conciencia de las propias emociones, mientras que nosotros ensayaríamos el concepto de *metacogni-emoción*.

Podemos hablar, de forma global, sobre la consciencia de uno mismo, la cual permite al individuo observar las experiencias que le acontecen y estar atento a sus propias reacciones ante situaciones de interacción con el entorno. Este proceso de atención y el reconocimiento de las propias emociones puede ser el inicio del autocontrol emocional.

El control de las emociones no se refiere a su represión, sino a que los sentimientos estén más en consonancia con las circunstancias. En este sentido favorecen las relaciones interpersonales, permiten un mayor control de las situaciones y promueven estados de ánimo más positivos en la persona.

Así, la capacidad *metacogni-emotiva* implicaría el estar atentos a las propias emociones, suponiendo una mayor habilidad para comprender los sentimientos de los demás y, en este sentido, facilitaría y fomentaría la empatía.

LA INTRODUCCIÓN, FORMACIÓN E INCREMENTO DE LA PROSOCIALIDAD.

Si hasta ahora hemos considerado, sobre todo, los aspectos positivos y los beneficios de las acciones prosociales en la salud mental a través de las emociones, detengámonos brevemente ahora en los modos como podríamos desarrollar e incrementar estas acciones prosociales. Una primera vía, sin duda importante por

cuanto incide precisamente desde el inicio del desarrollo de la persona, es la educativa.

PLAN DE APLICACION

DE LA PROSOCIALIDAD EN ESCUELAS DE CATALUNYA

A partir de la elaboración de un modelo teórico (UNIPRO) para la optimización de la prosocialidad hemos avanzado en el diseño de programas educativos. Concretamente orientados a la optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación, solidaridad, amistad y unidad. (Roche, 1985, 1995, 1997)

Las aplicaciones realizadas y en curso en escuelas han superado los dos centenares en una buena parte de las comarcas de Catalunya. Los programas aplicativos parten de la auto-formación de los educadores y docentes en seminarios específicos. En España se ha presentado en diversas comunidades autónomas. Mantenemos estrechos contactos con grupos de maestros de varias regiones de Italia que siguen el presente modelo.

Entre los diversos países europeos cabe mencionar especialmente Eslovaquia a donde fuimos invitados por su Ministerio de la Educación para aportar el Programa en su nueva disciplina sobre Etica, considerando que este modelo podía facilitar un punto de encuentro para educadores de orientaciones ideológicas muy diversas. (Lencz, 1994). Para el próximo año se nos ha solicitado liderar una experiencia similar en la República Checa.

En los últimos años ha sido presentado en Argentina en foros de formación permanente de maestros, por invitación del Ministerio de Educación de aquel país (1997) y por el Consudec (1998)

ÁMBITOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS.

LOS INVENTARIOS DE COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES.

La aplicación del Modelo UNIPRO, desde 1982, ha proporcionado, lógicamente, informaciones muy útiles para la adecuación teórica y práctica. Uno de los avances, entendemos, lo ha supuesto la constatación de que los comportamientos prosociales son controlados o facilitados no solamente por hábitos, actitudes, estados disposicionales o rasgos de personalidad, sino por los contextos en donde se vive o se actúa.

Así por ejemplo, los comportamientos prosociales que un alumno puede realizar en una clase, (donde está sujeto a una posición, orden, reglas etc.) no son los mismos que los que puede activar en el patio o en un campamento de verano.

Por otra parte, los agentes educadores, en continuada relación con los alumnos, pueden prever qué tipos de comportamientos prosociales serían posibles o podrían preverse en un contexto determinado. *Esa previsión es muy importante* desde el punto de vista de las posibilidades de optimización del Programa, puesto que pueden facilitar las expectativas de ocurrencia de tales comportamientos deseados.

Hemos trabajado en la elaboración de **inventarios o repertorios de comportamientos prosociales** más frecuentes o posibles en distintos contextos muy próximos al escolar.

Una ventaja adicional es que el profesor puede seleccionar algunos de ellos en concreto, como objetivo o meta a conseguir a lo largo de un curso, por ejemplo.

Dentro de la línea de funcionalidad del Programa estos inventarios aplicables fuera del contexto escolar, como pueden ser campamentos de verano y clubes deportivos, se caracterizan por ser contextos integrales para la educación no-formal de la persona.

Con ello también queremos dar apoyo a la idea de que las disciplinas escolares como Educación Física, los viajes, salidas, excursiones, son ideales para la educación integral de la persona y, concretamente, para la optimización de la Prosocialidad.

Los ítems que componen estos inventarios proceden de una selección progresiva a partir de la pasación y entrevista a profesores, maestros y alumnos de las edades correspondientes, que han respondido, primero, a sugerir comportamientos representativos de cada categoría y después a la valoración del grado de representatividad de las listas finales obtenidas.

Este consiste en una lista de los comportamientos prosociales más deseables y factibles en un contexto espacial y temporal vinculado a la clase, al patio o recinto escolar y a la edad de los alumnos.

EL MODELO "UNIPRO" PARA EL DESARROLLO Y LA OPTIMIZACION EDUCATIVA DE LA PROSOCIALIDAD.

Los factores que se relacionan a continuación constituyen los elementos del Modelo teórico que están en la base del Programa educativo para la optimización de la Prosocialidad

Estos son quince: diez factores a trabajar mediante actividades y fichas y cinco factores que los educadores aplicarán sobre todo, en forma de pautas educativas.

¡Error! Marcador no definido. FACTORES A TRABAJAR CON LOS ALUMNOS MEDIANTE SESIONES ESPECIFICAS Y CLASES DE LAS DIVERSAS MATERIAS.	FACTORES QUE INSPIRAN LA ACTUACION CONTINUADA DEL EDUCADOR
1.- Dignidad y valor de la persona. Autoestima y heteroestima. El yo. El otro. El tú. El entorno. Lo colectivo. La sociedad.	11.- Aceptación y afecto expresado.
2.- Actitudes y habilidades y de relación interpersonal. La escucha. La sonrisa. Los saludos. La pregunta. Dar gracias. Disculparse.	
3.- Valoración positiva del comportamiento de los demás. Los elogios.	12.- Atribución de la prosocialidad.
4.- Creatividad e Iniciativa prosociales. Resolución de problemas y tareas. Análisis prosocial de las alternativas. Toma de decisiones personales y partici-	

	pación en las colectivas.	
5.-	Comunicación. Revelación propios sentimientos. El trato. La conversación.	
6.-	Empatía interpersonal y social.	
7.-	La asertividad prosocial. Auto-control y resolución de la agresividad y de la competitividad. Conflictos con los demás.	13.- Disciplina inductiva.
8.-	Modelos prosociales reales y en la imagen.	
9.-	La ayuda. El servicio. El dar. El compartir. Responsabilidad y cuidado de los demás. La cooperación. Reciprocidad. La amistad.	14.- Exhortación a la prosocialidad.
		15.- Refuerzo de la prosocialidad.
10.-	Prosocialidad colectiva y compleja. La solidaridad. Afrontar dificultades sociales. La denuncia social. La desobediencia civil. La no violencia.	

BIBLIOGRAFIA

ANDA, R. et al. (1993)

Depressed Affect Hopelessness and the Risk of Ischemic Heart Disease in a Cohort of U.S. Adults. Epidemiology. July 1993.

ROEMER, L., BORKOVEC, T. (1993)

"Worry: Unwanted Cognitive Activity That Controls Unwanted Somatic Experience" en Wegner, D. Pennebaker, P. Eds. Handbook of Mental Control V.5, Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

CLOVER, R.D. et al. (1989)

Family Functioning and Stress as Predictors of Influenza B Infection. Journ. of Family Practice, 28, May.

COHEN, S. et al. (1991)

Psychological Stress and Susceptibility to the Common Cold.

New England Journ. of Medicine, 325.

GLASER, R., Kiecolt-Glaser, J. (1988).

Psychological Influences on Immunity.

American Psychologist, 43.

GOLEMAN, D. (1997)

La inteligencia emocional. Barcelona: Ed. Kairós.

HAY, D. F. (1994)

Prosocial Development.

J. Child Psychol. Psychiat. Vol. 35. nº 1, 29-71

HOFFMAN, M. (1984)

Empathy, Social Cognition, and Moral Action. En Kurtines, W. y Gerwitz, J. Eds., Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research and Applications. New York: John Wiley and Sons.

HOUSE, J. et al. (1988)

Social Relationships and Health. Science, July. 29

LAZARUS R. S. (1993)

From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. Annual Review Psychology. 44, 1-21

LENCZ, L. (1994)

"The Slovak Ethical Education Project"

Cambridge Journal of Education, Vol. 24, nº 3. 443-451

Mc EWEN, B., STELLAR, E. (1993)

Stress and the Individual Mechanisms Leading to Disease.

Archives of Internal Medicine. 153. September.

MITTLEMAN, M.A. (1994).
Triggering of Myocardial Infarction Onset by Episodes of Anger Circulation. vol. 89, 2.

PETERSON, C. et al. (1993)
Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control. New York: Oxford University Press.

ROCHE, R. 1982.
"Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia". Infancia y Aprendizaje. 19-20. 101-114.

ROCHE, R. 1985.
"Antecedents educatius i familiars del comportament prosocial en nens de 13-14 años". Quaderns de Psicologia. 9-2. U.A.B. Barcelona.

ROCHE, R. (1995)
"Psicología Y Educacion Para La Prosocialidad"
 Col. Ciencia y Técnica. Universitat Autònoma de Barcelona.
 ISBN 84-490-0327-X

ROCHE, R. (Ed.) (1997)
"La prosocialità"
 Roma, Bulzoni.

THORESON, C. (1990)
 Irritabilidad y segundo ataque al corazón. en Goleman, D. (1997) *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.

“ELS PARADIGMES DE L'EQUILIBRI EMOCIONAL”

Ferran Salmurri i Neus Blanxer, juny 2002

L'OBJECTIU

Els essers humans, sovint, vivim sense tenir present l'objectiu principal de la nostra vida, o funcionem amb unes creences que amb freqüència resulten errònies. Amb força freqüència no tenim present per a què estem aquí, en aquest món. Alguns antropòlegs afirmen que al llarg de l'existència de l'home sobre la Terra, han viscut o vivim al voltant d'uns 20.000 milions d'essers humans. D'aquests, més de 6.000 milions estem vius. Doncs bé, després de la necessària supervivència, l'objectiu que tenim tots, que han tingut tots els essers humans, és la recerca de **la felicitat**. És la motivació que dirigeix la major part de les nostres accions. La recerca de la felicitat, l'intent de **sentir-nos més feliços** és el fet prioritari de les activitats i els pensaments humans.

A la nostra llengua disposem de paraules clau per a establir una diferenciació conceptual del tot important: **ser i estar**. La recerca de la felicitat l'adrecem amb freqüència a l'estar més feliç. És quan, per exemple, els nens i els que no ho som tant, diem allò del “vull això, ara i aquí”, tot esperant que tal esdeveniment ens proporcionarà certa dosi de felicitat. Sens dubte, l'objectiu i el desig de tots nosaltres, o al menys de quasi tothom és ser feliç. Però, a **ser feliç**, o millor dit, a **ser més feliç es pot aprendre**, igual com se'n pot aprendre a ser més pacífic, sociable, xistós, lladre o simpàtic. Per a ser xistós, més xistós, sabem que podria anar bé passar per la llibreria, comprar uns quants llibres d'acudits, aprendre'ls de memòria, practicar i millorar la comunicació no verbal davant del mirall i, en fi, començar a practicar amb el primer veí que ens trobem. O si volguessim ser més lladres, caldria practicar la motricitat fina, el despistatge del personal, i així. Però, el que volem és aprendre a ser més feliços. Cal deixar ben clar que de la mateixa manera que no podem aconseguir tota la simpatia o l'habilitat total i absoluta pel robatori, no podem assolir o aconseguir **tota la felicitat**. Ser o intentar ser més feliç és una manera d'anar, una actitud davant de la vida i no només es pot aprendre, sinó que sabem què i com ho hem de fer. Com deia l'intel·lectual austriac Konrad Lorenz “viure és aprendre”, i podem afegir, aprendre a viure més feliços, no a qualsevol cosa. I d'això parlem.

L'I.F.

Entre les persones que solen definir-se com felices o relativament felices i aquelles que no s'autoclassifiquen així, s'observen algunes diferències de forma força constant. Les persones més felices solen tenir més alta **autoestima**, entenent per tal concepte el valor emocional que ens donem a nosaltres mateixos, a la nostra identitat. Les persones més felices solen tenir un millor **autocontrol de la pròpia conducta**, és a dir, porten més a termini allò que es proposen. Així, entendríem com a manca d'autocontrol quan ens proposem llevar-nos a les vuit i ho fem a les nou, o el típic estudiant que continuament es proposa estudiar més i, després, no ho fa prou, o aquell que s'apunta al gimnàs i després no hi va mai. Tot això, per posar uns exemples de manca d'autocontrol de conducta. Les persones més felices solen disposar d'un millor **autocontrol emocional**. No perden el control amb facilitat, ni amb freqüència es veuen tant afectats pels petits esdeveniments de la vida quotidiana i no tenen un patir emocional excessiu. Les persones més felices acostumen a tenir un **estil cognitiu** més positiu i menys negatiu. Amb més facilitat i freqüència veuen els aspectes positius dels esdeveniments o dels comportaments aliens o propis. No solen tenir pensaments negatius, catastròfics, desproporcionats o exagerats. Per últim, les persones més felices tenen més bones **relacions amb les altres persones**, tant en la quantitat com en la qualitat d'aquestes relacions.

Podem puntuar aquests cinc aspectes valorant-los de zero a deu punts. Dividint per cinc, és a dir, fent un promig, tenim una puntuació: és l'IF, un **índex de felicitat**. És una forma de quantificar i objectivar d'alguna manera allò que és totalment subjectiu: els sentiments i les emocions. Així, doncs, observant aquestes puntuacions ja sabem què hem de millorar per a ser més feliços. Un cop aquí és important saber, també, com aconseguir-ho.

EL QUE SOM: ALLÒ QUE PRACTIQUEM

Però abans, ens permetran un apunt, un moment important. Està força escampada la idea d'un cert determinisme biològic: si som d'una manera, no podem fer res per a canviar. Amb freqüència llegim als diaris notícies en relació a estudis que demostrin diferències en les estructures cerebrals de diferents col·lectius humans i, sovint, concluint com a causes el que poder són efectes. Així, per mitjà de les noves tècniques d'exploració es poden observar diferències en les estructures i funcionament cerebral en funció del sexe,

per posar un exemple, o de la pràctica sexual, per posar un altre exemple. Però, avui sabem que els essers humans **som allò que practiquem**. Ja a l'any 1988 podiem llegir en un fantàstic llibre, "La felicidad", del prestigiós professor José María Rodríguez Delgado, catedràtic que havia estat de la Universitat de Harvard, que "la biologia no determina el comportament, però **el comportament sí pot modificar la biologia**". Més recentment, de la mà del professor Francisco Mora, també catedràtic de Fisiologia Humana y Biofísica de les Universitats Complutense de Madrid i d'Iowa als Estats Units, podem llegir ("El reloj de la sabiduría". Alianza Editorial. Madrid 2001) aportacions científiques que ens expliquen la plasticitat i modificabilitat de les estructures cerebrals implicades en les emocions. Mora questiona la socràtica frase del "coneix-te a tu mateix" en funció d'un cervell en permanent canvi. Diu el professor "...**el nostre cervell** en el seu propi funcionament **es fa dia a dia**, en el seu sentit més físic y químic, **en la seva interacció amb el medi ambient** en que neix, creix i es desenvolupa". I continua..."l'esser humà, com tot esser viu i amb el esdevenir del temps, canvia constantment tant en el seu cervell com en la resta del seu cos. **Canvia la seva personalitat** i, fins i tot, la seva identitat...". Canviem quan aprenem i practiquem. **Som allò que practiquem**, doncs, aprenem, practiquem i interioritzem. Avui, per mitjà de les noves tècniques de neuroimatge s'han pogut comprovar els canvis produïts en certes estructures cerebrals després de l'aprenentatge, pràctica i posterior interiorització de certes pràctiques psicoterapèutiques. No hi ha cap motiu, cap raó que impedeixi que canviem...excepte un: la creença, el convenciment de que no podem canviar, com al llarg dels segles s'ha cregut o s'ha fet creure des de certes ideologies.

EL QUE PENSEM: LES COGNICIONS

Però, tornem a la felicitat. Entenem per felicitat, l'objectiu de ser més feliç, sentir-se bé amb un mateix i amb l'entorn. És el benestar emocional: sentir el màxim de **sentiments i emocions positius** i el mínim de sentiments i emocions negatius, tot i que cal entendre que tots els sentiments i emocions són adaptadors, tots són humans, doncs són consubstancials amb l'esser humà. Així, una mica d'ansietat davant d'un examen ens pot portar a estudiar, o si conduïm el cotxe massa ràpid, una certa por pot portar-nos a aixecar el peu de l'accelerador. Clar que massa ansietat no ens permet estudiar i massa por no ens deixa ni sortir de casa. Sentir-se bé amb un mateix i amb el nostre entorn, és l'objectiu, però el que sentim no podem canviar-ho per decret, ni tant sols davant de notari. Però, el que sentim, depèn de la percepció que tenim dels esdeveniments, de les

cognicions. A aquest fet feia referència Epictet, orador i esclau romà, quan fa més de mil nou-cents anys sentenciava: “els esdeveniments no ens fan mal, però sí ens en pot fer la visió que en tenim d’ells”. El que sentim depèn de la percepció, de tot allò que passa pel nostre cap, de **les cognicions**.

Resulta que les persones, a vegades, prenem consciència, és a dir, pensem en allò que escrivim: repassem els signes de puntuació, procurem no fer abús de la mateixa paraula, etc. A vegades també, però moltes menys, prenem consciència d’allò que diem: procurem acurar el llenguatge i millorar els missatges. Les persones, quasi mai, prenem consciència del que pensem, del que passa pel nostre cap, de les cognicions que sovint s’instal·len. Però, es dona el cas que el que sentim, i ens volem sentir bé, no depèn del que escrivim o parlem. **El que sentim depèn de les cognicions.** ¡Quants cops sentim aquell comentari de si hem de dir el que pensem o, més aviat, hem de pensar el que diem! No només, hem de pensar el que diem; hem de pensar si és oportú dir-ho i com dir-ho i, molt principalment, hem de pensar si ho hem de pensar o no. Per regla general, les persones som bastant analfabetes d’aquest control mental. Sens dubte, som molt barroers. Així, per exemple, quan se’ns ha espatllat el cotxe o la rentadora, després de tenir coneixement i consciència del fet i de les seves conseqüències econòmiques ¿quí no ha pensat allò de “¡...i en quin mal moment...!”, com si hagués algun bon moment per aquestes coses!. L’únic que aconseguim, amb aquest pensament, és augmentar la nostra angouxa. Un altre exemple: ¡quants pares i mares no gaudeixen emocionalment, dels seus fills. Pateixen, quasi permanentment, per ells!.

Patim emocionalment en excés quan tenim pensaments anticipatoris negatius, és a dir, patim pel que no està succeint. Patim quan ajuntem o acumulem esdeveniments o circumstàncies adverses, quan diem allò de “¡...i a sobre...només em faltava aquesta...!”. Patim quan donem un valor exagerat als comportaments propis o aliens, quan utilitzem conceptes excessivament dramàtics (insuportable, inaguantable, insufrible, horrorós, terrible), davant de situacions que no es mereixen aquests qualificatius i, també, quan no tenim previst el que de fet sabem que succeirà. I, en fi, patim emocionalment en excés quan no percebim les coses de la vida com el que són: coses normals de la vida. Això, també, ho deia l’Epictet: “**les coses són com són**”. No cal fer invents, doncs, afegint més del que hi ha. Però, alguns dels errors cognitius més freqüents els trobem en l’esfera de les **creences**. Les conviccions profundes i arrelades,

no qüestionades i irracionals ens porten, sovint, a mantenir actituds equivocades. ¿Ens podem imaginar el que pot representar haver de treballar 8 hores diàries amb el convenciment que haver de treballar és un càstig? ¿Podem fer-nos una idea del que pot afectar a una persona creure que la felicitat està en els diners, o aquella que creu que sí és feliç només quan s'aconsegueix que els altres estiguin per un? Cal recordar, però, que les persones solem anar per la vida confirmant que el que creiem és cert, per tal de sentir-nos més segurs, en comptes de qüestionar-nos les creences i conviccions i d'intentar esbrinar quines causes o raons ho evidencien.

EL QUE FEM: LES CONDUCTES I ACTIVITATS

Hem de tornar a recordar que som allò que practiquem. Volem ser més feliços i el que sentim depèn de les cognicions. Cal, per tant, aprendre a millorar-les, a tenir una més acurada percepció dels esdeveniments i comportaments. Cadascú ha desenvolupat el seu estil cognitiu, però la percepció de la vida, en part, també, depèn de com ens va, de si els nostres objectius estan prioritzats i són prou realistes. Amb molta freqüència ens falta el realisme de les nostres limitacions i ens marquem uns objectius quotidians excessius i poc adequats. ¡Quantes vegades ens fem retrets per no anar a classes d'anglès! També és important que aprenguem a resoldre problemes i a prendre decisions. Però, les nostres activitats estan quasi sempre mediatitzades per les relacions que establim amb les altres persones. Aquí, també, hi ha elements importants a aprendre i practicar.

Es defineix l'**assertivitat** com aquella habilitat personal que ens permet d'**expressar sentiments**, opinions i pensaments, en el moment oportú, de la forma adequada, sabent defensar els propis drets i sense negar o desconsiderar els drets dels altres. En la pràctica, això pressuposa el desenvolupament de la capacitat per:

- Expressar sentiments i desitjos positius i negatius d'una forma eficaç sense negar o desconsiderar els drets dels altres i sense crear o sentir vergonya.
- Discriminar entre l'assertió, l'agressió i la passivitat.
- Discriminar les ocasions en que l'expressió personal és important i adequada.
- Defensar-se, sense agressió o passivitat, davant la conducta poc cooperativa, inapropiada o poc raonable dels altres.

Així doncs, l'assertió no implica ni passivitat, ni agressivitat. L'habilitat de ser assertiu proporciona dos importants beneficis:

- Incrementa l'autorespecte i la satisfacció de fer alguna cosa amb la suficient capacitat per augmentar la confiança i seguretat en un mateix.
- Millora la posició social, l'acceptació i el respecte dels altres, en el sentit que es fa un reconeixement de la capacitat d'un mateix d'afermar els seus drets personals.

Són exemples típics de **comportaments agressius** la baralla, l'acusació i l'amenaça i, en general, tots aquells comportaments que signifiquin o comportin agredir als altres sense tenir en compte els seus sentiments. El comportament agressiu sol venir com a conseqüència de sentir còlera o ira i no saber autocontrolar-se. En general, la persona agressiva - o que es comporta agressivament en un moment determinat - no sol sentir-se satisfeta d'ella mateixa i el que aconsegueix és que els altres no vulguin tenir-la a prop, i fàcilment poden, també, ser agressius amb ella.

Es diu de la **persona passiva** que no sap expressar els seus sentiments i no sap defensar els seus drets com a persona. La passivitat sol venir de la manca d'autocontrol de les emocions de por o ansietat. La persona passiva, per regla general, no se sent satisfeta, ja que no aconsegueix dir el que pensa o sent i no fa arribar el seu missatge als altres. Sol sentir-se insegura, poc acceptada i els altres poden tenir-la poc en compte.

L'avantatge d'aprendre i practicar **comportaments assertius** és que es fan arribar als altres els propis missatges expressant opinions, mostrant-s'hi considerat. S'aconsegueixen sentiments de seguretat i el reconeixement social. Sens dubte, el comportament assertiu ajuda a mantenir una alta autoestima. En tot cas, per aprendre assertivitat és del tot imprescindible tenir ben clar el fet que tant l'estil agressiu, com el passiu, per regla general, no serveixen per obtenir els objectius desitjats.

El concepte d'assertivitat, com hem vist, implica disposar d'unes habilitats de comunicació adequades, és a dir, saber utilitzar uns missatges que afavoreixin mantenir oberta la receptivitat de l'interlocutor i no missatges tancadors i obstaculitzadors de la receptivitat dels altres. Quan hem de comunicar un missatge positiu per l'interlocutor, no hi ha cap dificultat, doncs, aquests missatges solen ser ben rebuts. Però, quan el contingut és més negatiu, és important centrar-se en expressar els nostres sentiments i no

en el que els altres són, fan o diuen. El gran **tancador** i dificultador de la comunicació és el **missatge "tu"**, Així com el gran **obridor** i facilitador és el **missatge "jo"**. Així, no és el mateix dir "tu mai em comprens" que "jo no em sento comprés".

Quan diem que el comportament assertiu implica defensar els pròpis drets i respectar els **drets personals** dels altres hem de conèixer aquests drets. Les persones tenim:

- dret a tenir i canviar d'opinió.
- dret a prendre les nostres pròpies decisions.
- dret a cometre errors i, per tant, a decidir encara que ens equivoquem.
- dret a ser tractat amb respecte.
- dret a dir no i no per això sentir-nos culpable.
- dret a fer menys del que som humanament capaços de fer.
- dret a prendre'ns temps per tranquil·litzar-nos i pensar.
- dret a tenir i expressar els nostres sentiments.
- dret a demanar informació.
- dret a sentir-nos bé amb nosaltres mateixos.
- dret a poder reclamar els nostres drets.
- dret a ser com som. Perque tothom te dret a ser com és.

(Adaptat de P. Jakubowski i A.J. Lange (1978) per Ferran Salmurri (1991))

ELS VALORS

En tota convivència s'han de donar uns valors mínims imprescindibles, com són el **respecte**, per sobre de qualsevol altre consideració. Amb molta freqüència, els adults no practiquem ni ensenyem als menors el mínim i necessari respecte. No hi ha cap consideració per sobre del respecte. Així, no es pot justificar, en la convivència quotidiana, la manca de respecte en funció de tenir la raó, ni de no ser prou just el comportament de l'altre i, ni tant sols, haver estat prèviament faltat al respecte. La falta de respecte no ens dóna dret a faltar-lo, però, sí a reclamar-lo.

La pràctica de la **tolerància** implica, no només, entendre les seves ventatges i veure els inconvenients de la intolerància. Implica pensar de la forma adequada en qualsevol moment, estem davant de qui estem, és a dir, tenir present que **tothom te dret a ser com és**.

El concepte d'**empatia** s'ha d'entendre més enllà del conegut "posar-se en el lloc dels altres". L'empatia és l'habilitat, la sensibilitat de tenir presents les emocions, sentiments i necessitats dels altres. L'empatia és aquell valor, aquella pràctica imprescindible per la convivència que ens permet l'autocontrol davant dels altres. Ha estat històric l'ús de la por per aconseguir comportaments respectuosos. Avui sabem que l'ús de la por no és un bon element educatiu. El que ens ha d'ajudar a autocontrolar i respectar ha de ser la pràctica de l'empatia.

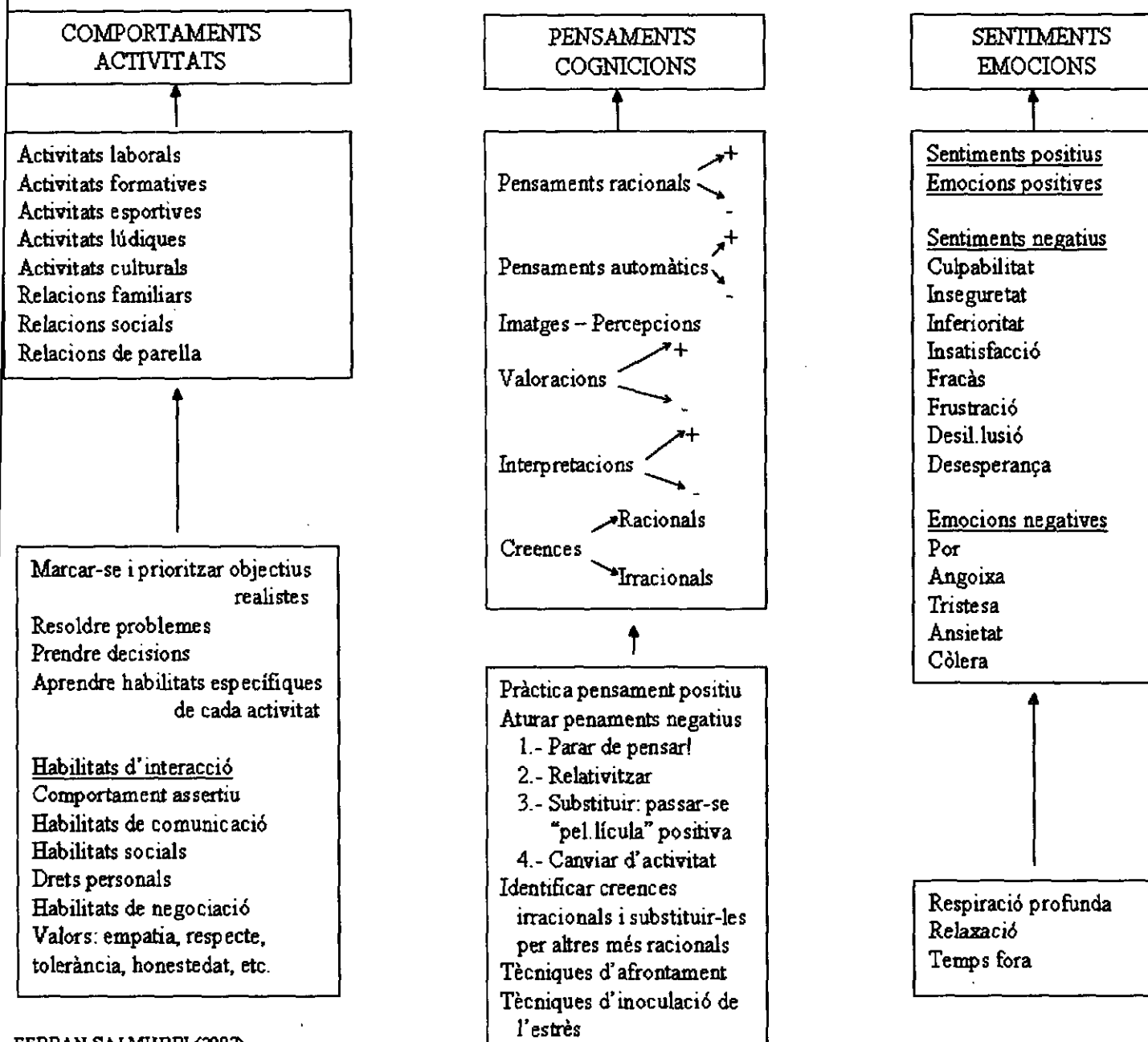
L'**honestedat** ha estat un valor sovint esmentat, i al temps, poc practicat. Un exemple per explicar-ho. Hi havia un pare (o una mare) que va al circ amb dos fills. A l'anar a comprar les entrades llegeix: entrada d'adults 20 euros; menors de 8 anys 10 euros. El pare li diu a la persona que l'atén: "¿em donaria dues entrades d'adult i una de nen?". El dependent se'ls mira i diu: "voldrà dir dos de nen i una d'adults, ¿oi?". "No", li respon el pare i, assenyalant al fill gran, afegeix, "aquest té 8 anys i un dia". "¡Home, enredi'm una mica!", li diu l'altre. "No, si no ho faig per vosté. És que per 10 euros em resulta molt barat explicar als meus fills què és l'honestedat"... ¡Qui no recorda d'alguna vegada allò de "nen si et pregunten, tu digues que tens 7 anys"...!. En fi, un valor a practicar i ensenyar.

LA VIDA ÉS AVUI

L'autoestima es millora marcant uns objectius prioritzats i realistes. Si la vida ens va prou bé i, a més a més, practiquem pensaments positius respecte nosaltres mateixos, l'autoestima augmenta. Si aprenem a pensar abans d'actuar, a practicar el pensar de la forma adequada en el moment oportú, és a dir, prenent consciència i centrant l'atenció en els aspectos positius del compliment amb els nostres propòsits, millorem l'autocontrol de la conducta. Si aprenem a relativitzar, reestructurar, no avançar, no catastrofitzar i a proporcionalitzar les nostres cognicions, augmentem l'autocontrol emocional. Sens dubte, ens hem d'anar convertint en autèntics **reguladors del tràfic mental**. Hem de revisar les creences i conviccions i sotmetre-les a permanent qüestionament, substituint les irracionals per altres més racionals, practicant el canvi mental encara que per aconseguir-ho haguéssim de portar una xuleta a la butxaca. Una percepció realista i objectiva en les relacions amb els altres ens permet no posar el cap a 200 graus centígrats. Per tant, continuar a 36 graus i mig ens permet practicar l'assertivitat, les habilitats de comunicació, socials i de negociació i els valors necessaris i

imprescindibles en tota convivència. Això, ens ajuda a millorar les relacions amb els altres, a ser més eficaços, a expressar els nostres sentiments i a millorar l'autoestima.

Però, ens permetran, un apunt més, un apunt important. Hem parlat del **què** i, molt principalment, del **com**. Quan ens plantejem aprendre, practicar i interioritzar una manera de comportar-nos, de pensar i d'interactuar i comunicar, amb l'intenció de sentir-nos més feliços, és del tot important tenir present que **la vida és avui**. Una pràctica interessant consisteix en prendre consciència del dia a l'obrir el primer ull: "avui és dia... avui és únic i irrepetible, avui és l'oportunitat de ser feliç". Després de recordar què hem decidit fer avui, cal concentrar-se en com pensem viure el dia. Hem de decidir si el dia d'avui el volem viure practicant o no. Només avui, doncs, ahir ja va passar. I demà, ho decidirem demà. El que vàrem sentir ahir no ho podem modificar i el que sentirem demà ja ho decidirem demà, per molt que ara ens proposem que ens sentirem d'aquesta o de l'altra manera. Però avui, ara, podem decidir com sentir-nos, doncs, com ja sabem, depén del que ara pensem, d'allò que **cognicionem**. I podem aturar-nos i pensar en positiu de nosaltres o dels altres. Podem sentir-nos bé amb nosaltres mateixos i amb el nostre entorn amb la percepció positiva del present, observant que tenim, que estem i que som **suficient**. Podem **generar-nos** sentiments i emocions positives sense esperar que ens caigui del cel, que siguui el millor dia de la nostra vida o que sigui dia de festa. Podem aprendre a generar-nos sentiments i emocions positives i practicar avui, ara i aquí.



FERRAN SALMURRI (2002)

SENTIMIENTOS, VALORES, PROYECTOS COLECTIVOS

Mariano Royo y Rubén Fortuny

- I – Introducción: para empezar.
- II – Análisis disciplinar
 - A. Vuelo de aproximación.
 - B. Vuelo rasante.
 - C. Aterrizando.
- III – Conclusiones: de puntillas sobre brasas.

I.-Introducción: Para empezar

Hablar de sutilezas colectivas puede resultar un territorio explorado hasta la saciedad pero quizás disperso o parcelado, y sin duda poco consciente, poco sabido, bastante oscuro.

Ante el interrogante de por qué hacerlo se encuentra en seguida el objeto mismo del estudio: seguramente el motivo principal que impulsa a pensar este constructo y a poner negro sobre blanco lo poco que se pueda aclarar, es un premio o impulso emocional de carácter social: llamémosle entonces socioemocional. Y en definitiva es la suave presión de grupo de amigos que proviene de cierto sentimiento de pertenencia que obliga.

No se ha comenzado mal: el propio escrito constituye un ejemplo de lo que tratamos de aclarar. Pero la oscuridad se mantiene. Y a la vista de la extensión y complejidad del asunto, seguramente proporcionaremos más preguntas que respuestas. Deberíamos darnos por satisfechos si somos capaces de plantearlas medianamente bien.

Nuestra excursión tiene un objeto claro: fundamentar la identidad de las organizaciones, especialmente las escolares, y reflexionar para conocer las virtualidades de tales identidades y mejorarlas. Si cogemos carrerilla y nos adentramos en otras disciplinas es para no encontrarnos con un objeto artificialmente parcelado, para no caer en la disociación entre “nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y, por otra parte, unas realidades o problemas cada vez más multinacionales, transnacionales, globales y planetarios.” (MORIN, 2001:13).

Así pues a continuación se ofrecen imágenes del calideoscopio con siete caras revisadas y quizá una más desconocida.

II.-ANALISIS DISCIPLINAR.

A. Vuelo de aproximación.

1.- La **antropología cultural** explica las diferencias culturales (ritos, tabúes, valores, costumbres y emociones) que, al funcionar dentro de un determinado sistema, constituyen identidades de tribus o de naciones. ¿Qué es lo que provoca esta coherencia emocional? Dentro de cada nación se aceptan diferencias individuales, pero los diferentes de verdad son *los otros*. Hasta tal punto que la noción de especie se diluye de forma que lo verdaderamente humano es lo nuestro. Lo que hacen, creen o sienten los otros se presenta a nuestra mirada como inhumano.

Es evidente que esa visión no tiene fundamento racional, porque los sentimientos, valores o tabúes más profundos son comunes con toda la especie, y los menos profundos, en el fondo también se parecen mucho. Sin embargo una gran parte de ellos son "educados", transformados en el seno del grupo, de forma que pueden evolucionar de formas muy distintas.

El miedo es aceptado comunmente como una emoción de carácter primario. El miedo al vacío, por ejemplo, parece tener un fundamento biológico-evolutivo, de forma que los individuos que lo desarrollaron adecuadamente se han reproducido más y han sobrevivido. Pero ciertos jóvenes superan ese miedo cuando usan los puentes para tirarse atados de los pies. Quizás fue en su origen un ritual de apareamiento, pero ahora las hembras también se tiran. Se trataría, por tanto, de un sentimiento básico controlado o educado por el grupo, para obtener otro tipo de emoción, o para ser aceptado por un grupo, simplemente para afirmarse personalmente ante los demás como miembro de ese grupo, intentar no ser raro. O para sentir una potente inyección de adrenalina.

Así pues no todos los miedos son naturales. En unas sociedades se tiene miedo al bosque, en otras a los espíritus, al infierno o a no poderse reencarnar decuadamente. En unas culturas produce mucho dolor que alguien te robe la mujer o el hombre, acto que debe ser vengado. En otras se comparte alegremente. *Sin embargo, en todas la sociedades se teme al otro*, el que no sabemos qué sentimientos tiene. Ese miedo, fobia, o incomodidad es el envoltorio de algunas ideas o sentimientos que se comportan como un motor que lleva a la xenofobia, cuando va en una dirección, o a la integración en el grupo, cuando va en la contraria. Y hacen que un individuo se sienta rechazado o cobijado por una colectividad. Así, diluirse en un grupo vale la pena de algún modo para atenuar el terror estar solo: se educan los sentimientos, se adaptan los proyectos, se flexibilizan las actitudes, incluso se juega uno la vida para salir en la foto, para sentirse dentro a la *autoimagen* del grupo, de la colectividad, proceso que comienza cuando el recién nacido, indefenso e inmaduro, es socializado *a la vez* como ser humano y como miembro de un grupo, que aparece como la humanidad misma. Esa inmadurez del recién venido a este mundo no desaparece nunca, porque el troquelado social no anula al individuo, sino que lo constituye como tal. Un animal es algo maduro, completo. Un hombre es algo inmaduro, incompleto durante toda su vida.

2.-La **antropología filosófica** nos indica que debe ser bastante normal que todo esto ocurra, de tal forma que es el individuo el que, en último término, siente, aunque sean emociones inducidas por el grupo. Es el individuo lo que existe: el grupo no es nada, aunque sin él no somos nada. Lo individual es todo, pero también es cierto que es poco más que un producto social. La paradoja refleja la eterna dialéctica entre individuo y masa, entre persona y grupo.

En efecto, la vivencia del yo no parece muy ancestral sino reciente.¹ Tanto que los mitos tribales o nacionalistas reaparecen en formas distintas para que la alienación y el consuelo sea común: lo necesita el colectivo para ser, y muchos individuos para saber qué ser, es decir, y sobre todo, para saber qué sentir.

B. Vuelo rasante.

3.- Sin embargo las preguntas importantes las encontramos en la **psicología de las emociones**. La pregunta clave pudiera ser: ¿tánta importancia tiene la sociedad, el grupo, en la vivencia de las emociones?

3.1- Hay dos momentos privilegiados en los que fragua el mundo afectivo o valorativo: En *la infancia* el niño recibe numerosos inputs emocionales, tanto de disfrute como de control, que le abren a la automotivación, a la empatía, a la autoestima, a la inhibición o a la agresividad, y también a la inteligencia racional. El niño "sabe" que solo no es nada y por sentirse aceptado empieza a imitar, a ser modelado emocionalmente por la familia. Y si acepta separarse de la familia para ir a la escuela es porque la familia se lo pide y porque todos los niños lo hacen: la sociedad y su poder modelador hace acto de presencia muy pronto y con mucha energía, de forma que los padres que quieren sustraer a los hijos de la influencia social, normalmente fracasan.

En la escuela se da la misma dialéctica: las dos motivaciones escolares fundamentales son el ánimo y aceptación que consigue de los adultos y la presión del grupo de los iguales, tanto si tiene un carácter competitivo como solidario. Bien mirado, ambas motivaciones pueden describirse como adaptación emocional a un grupo. Es sabido que los niños marginados o impopulares abandonan la escuela tres veces más que la media (COLEMAN 99:366). "Hay que tener en cuenta que en el crisol de la amistad y en bullicio del juego es donde se forjan las habilidades sociales y emocionales que condicionan las relaciones que el ser humano sostiene a lo largo de su vida. (...) La popularidad, (y no el CI, o las notas) a los 8 años es el mejor predictor de salud mental a los 18"(COWEN:73).

GREENSPAN (1997) fundamenta muy sólidamente la cuestión cuando la aplica al desarrollo de la inteligencia misma, basándose en sus experiencias terapéuticas con autistas. Según él, no solamente el estímulo de la curiosidad, sino los conceptos de bueno-malo, de mayor-menor, de positivo-negativo, de igual-distinto, etc, pilares de la metáfora y la metonimia y de cualquier otra generalización y, por tanto, de la lengua, de la matemática, y de la ciencia, se adquieren en la primera infancia con los primeros afectos. Al margen de si el autismo tenga un origen genético o funcional, su terapia o progreso pasa por la apertura al entorno emocional.

3.2.-El segundo momento es *la adolescencia*. En ella, el individuo que ha asegurado su sentimiento de pertenencia a la familia y a la escuela descubre otros grupos por los que

¹ Es Alexis de Torqueville el que inventa, en el s.XVII el término "individualismo" como fundamento de la igual dignidad de todos los individuos. Sin embargo, desde Aristóteles "el hombre es un animal ciudadano (político viene de polis, ciudad) por naturaleza" y que "la ciudad es anterior, por naturaleza, a la familia y al individuo" (Política I,2), es decir que es la sociedad la que hace hombre al hombre, y no al revés.

necesita ser aceptado: los amigos, su generación, la sociedad en general: una segunda socialización. En el horizonte, al mundo del trabajo, a su propia familia. El peligro que los padres y educadores percibimos en este momento es la aceptación de modelos sociales dudosos, y sobre todo, la inclusión en agrupaciones excesivas, peligrosas o prematuras: lo que llamamos "amigotes", pero también las sectas, el mundo de las drogas, etc. Parece evidente, que, así, los modelos sociales, tienen una fuerza enorme. En efecto: después de muchas hipótesis poco comprobadas, un estudio (LEON G. 1993:73) sobre más de 900 sujetos demostró que la anorexia y la bulimia tienen dos causas determinantes: por una parte una cierta incapacidad para dominar los propios sentimientos, y por otra la fuerza de los modelos sociales de belleza. (GOLEMAN D.1996:362). Es evidente que la modelación social, en estos momentos cruciales de la infancia y de la adolescencia nos pueden llevar al equilibrio yo-grupo, a la asertividad, o a la agresividad, a la inestabilidad emocional, a la imitación de cualquier barbaridad. También es fácil darse cuenta de que la defensa contra la disolución excesiva del yo en el grupo, o contra el enquistamiento o regresión en la sociedad anterior, no es otra que una autoestima equilibrada.

3.3.-La posibilidad de padecer alcoholismo (o adicción a alguna otra sustancia) es más frecuente en personas ansiosas, situación que se relaciona con un bajo nivel del neurotransmisor GABA (TSCHANN 1994: 4). El alcohol incrementa el nivel de GABA, y hace desaparecer la ansiedad. Pero ¿cuál es la causa de la ansiedad? La simplificación mecanicista tiende a pensar en la química como causa y al estado emocional como efecto, pero bien pudiera ser al revés. Sobre todo cuando advertimos que la mejor terapia del alcoholismo es el contagio emocional en terapias de grupo.

3.4.- Otro ejemplo es la esquizofrenia, que parece ir asociada a desarreglos en los neurotransmisores o en sus depresores. Hay medicinas que disimulan o mitigan sus síntomas. Sin embargo está probado que un ambiente familiar estable, bajo en EE (Emociones Expresadas), es más eficaz que las drogas para evitar nuevos brotes de la enfermedad y para paliar sus efectos. (VAUGH C. y LEFF 1985). Parece claro, pues, que algunos desarreglos de la neuroquímica cerebral, pueden ser modificados por interacciones de tipo social. Y al revés. El cerebro es, pues, un *órgano plástico*, que se modifica a través de lo que recibe de la sociedad, del grupo que las rodea. Las experiencias emocionales lo construyen o lo destruyen.

4.-Un poco más allá está la llamada **ciencia de la organización**, que focalizamos sobre la organización escolar.

La escuela aparece con frecuencia como una institución poco sólida, y por eso se le pide en el momento actual, desde todos los frentes sensatos, que asuma mayor autonomía para conseguir una cultura institucional propia (ROYO 1992a).

El concepto de cultura está tomado de la antropología. Pero se adapta muy bien a las organizaciones de trabajo, cuyos miembros pueden llegar a sentir y valorar de una forma muy coherente sin perder en absoluto su individualidad. Y ese sentir afecta muy directamente a valores, ritos, interés, clima, imagen, malestares, realización personal, desarrollo profesional, objetivos y proyectos institucionales, estilos de enseñanza, formas de relación de trato con padres y alumnos... Como resultado se observa que las escuelas que logran construir una cultura institucional son creativas y responsables, se adaptan con facilidad a los cambios, interactúan positivamente con el entorno. Por el contrario, las que lo no lo logran viven de culturas externas a la profesión y a la

institución, son inertes, no dialogan con el entorno, se enrocan y crean duras resistencias ante las perspectivas de cambio, desarrollan culturas del malestar, no contemplan los problemas en la perspectiva de buscar soluciones sino culpables externos, para alimentar la cultura de la queja continua. ¿Pero, cómo funciona la cultura en las organizaciones?

5.-Consultemos a la **psicología de la organización**. Constatemos el sentimiento de desamparo del individuo cuando cambia de organización o de cultura. Es conocida la anécdota del periodista recién ingresado en un periódico, a quien le encargan un artículo y antes de empezar pregunta: "¿Estamos a favor o en contra?".

5.1.-Esa inestabilidad o desorientación lleva a algunos a abrirse a la nueva sociedad incorporando sus valores y relativizando los antiguos, y a otros a cerrarse y enquistarse en los sentimientos del grupo antiguo, aunque ya no sea viable la vuelta atrás. Es evidente que la edad del individuo y el tiempo modulan estos sentimientos, pero también lo es que la persona más cerrada se contagia inconscientemente de muchos valores, sensibilidades y habilidades sociales de la nueva sociedad.

Los manuales de psicología de la organización nombran de pasada nuestro tema como "socialización del individuo en la organización" con afirmaciones del tipo: "La estabilidad y eficacia de las organizaciones dependen de la habilidad que tengan para socializar a los nuevos miembros" (PEIRO 1986:348).

5.2.-Se contemplan varias fases de socialización en las que "las expectativas, valores y otras características del individuo entran en contacto con las de la organización, con lo que se inicia un nuevo proceso de interacción y negociación mediante la cual la organización persigue un ajuste del individuo al puesto a través de reglas, normas y precripciones, mientras que el individuo trata de hacer compatibles estas exigencias, con sus expectativas, necesidades y características personales" (PEIRÓ 1986:350). "La organización intenta cautivar al nuevo miembro... por medio de constricciones legales, creación de fuertes compromisos ideológicos, o mediante una serie de ventajas que hacen que el individuo quede comprometido" (PEIRÓ 1986:351). Al final del proceso y se adquieren nuevas relaciones personales, nuevos valores y modos de comportamiento, y una nueva *autoimagen personal, y institucional*.

5.3-Pero ¿qué mecanismo empírico o teórico podemos poner en la base de todos estos fenómenos que parecen claramente conectados? ¿Cómo se substantia eso que hemos llamado "modelado", o "troquelado" social? ¿Se trata de contagio emocional? ¿Qué significa exactamente ese concepto? ¿Quizás no sea más que la humanización de ese mecanismo llamado sincronización emocional (zeitgeber), propio de ciertos animales sociales como bancos de peces o estorninos, que se manifiesta en el baile y en los campos de fútbol? Y sobre todo, ¿Cómo utilizar este mecanismo en la educación, en la transmisión de valores, en la formación de profesionales y evitar su uso perverso en la solidificación de "identidades que matan", en palabras de Amin Maalouf, o a menor altura, en reinos de taifa, endogamias varias o dogmatismos de tribu? Y sobre todo: ¿cómo funciona todo esto en la institución educativa?

C. Aterrizando.

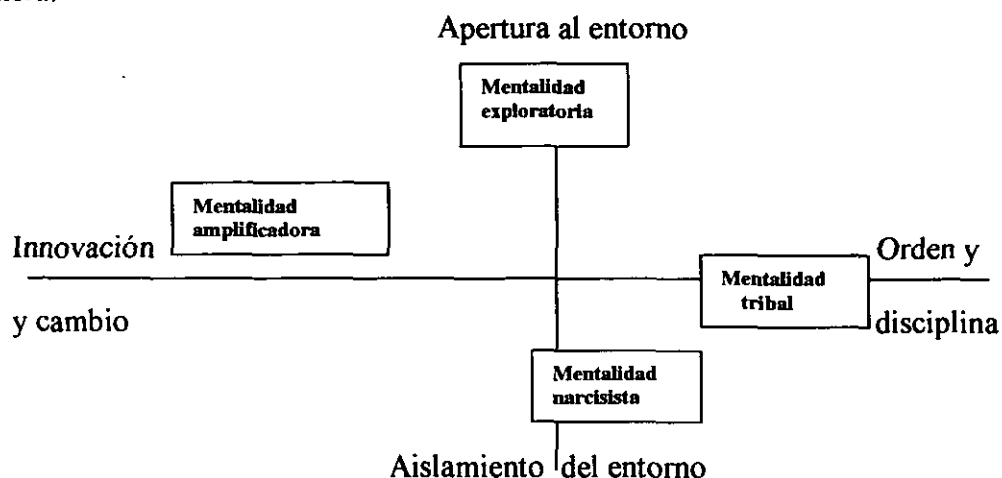
6.-Escaneando con metodologías cualitativas la *autoimagen de las organizaciones educativas* de varias instituciones escolares se ha llegado a conclusiones, relativamente cuantificadas, que pueden resumirse así: *las escuelas con una institucionalidad fuerte*

detentan una u otra cultura, que generan una autoimagen de la organización que permite compartir y consolidar un proyecto educativo, pero también socializar adecuadamente a los miembros nuevos pero ¿con qué mecanismo? (ROYO M. 1994)

Según el antropólogo GOODENHOUGH (1990), “una cultura no es sino una serie de imágenes más o menos compartidas” siendo aquí imagen, una función cerebral determinada. Así pues podríamos adoptar la teoría de que las culturas se forman, se desarrollan, y se implantan en los individuos nuevos a través de mecanismos de comunicación. Así la autoimagen escolar sería “el resultante de muchos mensajes entre los miembros de la comunidad educativa, compartida a cierto nivel de conciencia por los individuos como una forma global con tal consistencia que es capaz de ser transmitida a través del tiempo, que es modificable y que influye en los sentimientos, valores y comportamientos individuales” por mecanismos parecidos a los que hemos descrito, como el troquelado o la identificación con el grupo. Siguiendo con esta visión hay que concluir que el mecanismo de creación y transmisión de culturas organizacionales es la comunicación, y que para crear, interpretar o evaluar una determinada cultura organizativa es necesario atender a la Teoría de la Comunicación.

La autoimagen está relacionada con su realidad o *imagen objetiva*, con su *imagen pública o percibida*, y muy especialmente con su *imagen prospectiva*, que es la proyectada por sus líderes o mantenida por algún grupo interior de referencia. (COSTA 1977:95 que en la institución escolar es la imagen de lo que se quiere ser, del proyecto de escuela y puede estar plasmada en el PEC, como un haz de intenciones de directivos, profesores y padres si es el caso. No se trata de una imagen ideal o utópica sino la confluencia de *posibilidades, oportunidades y deseos* (ROYO 1993:14).

Esa autoimagen organizacional si es positiva, raramente será espontánea: alguien la proyectó y la mantiene a base de los mensajes adecuados amplificados por las diversas instancias de la propia organización. En cualquier caso tiene mucho que ver con su historia, referida sobre todo a su actitud ante la innovación y el cambio, y a su relación con el entorno. (ROYO M. 1992b). Nos sirve perfectamente el gráfico de VILLAFANE (93:168) que clasifica las organizaciones, y también las escuelas, de la siguiente manera:



El llamado “malestar docente” también parece tener un sólido fundamento en la cultura entendida como autoimagen. En efecto, todo el mundo que quiere saberlo sabe que la selección de los profesores y sus recursos del sector público es mejor que en el sector

privado.² También los resultados son mejores, y además es gratuita. En buena lógica debería haber un larga lista de espera para matricularse en la escuela pública, que recogería así los mejores alumnos. ¿De dónde, pues, el malestar?

No es difícil: el grupo social de referencia no escoge la escuela pública porque también la escogerán las clases populares, los inmigrantes, etc. Cosa que crea una imagen social muy potente sobre todo cuando incide sobre organizaciones sin cultura institucional propia, sin autoestima, que adoptan la cultura corporativa de un cuerpo funcional, socialmente desprestigiada por poco profesional, asociada a los vicios de la burocracia estatal...y que contamina emocionalmente la autoimagen de la institución y de los profesores. Como ya hemos dicho, el poder de las imágenes sociales es muy grande.

Según VILLAFANE (1993:69) el clima que se crea en una organización cualquiera como consecuencia de una autoimagen o cultura positiva conduce a la satisfacción profesional, un alto nivel de comunicación y altas expectativas y motivaciones. Se puede concluir como contrapartida que cuando la autoimagen es negativa las consecuencias son el malestar, la cultura de la queja, el abandono de la educación y el refugio en los rincones prestigiosos de nuestra actividad: la materia, el saber "universitario", con el que ganamos las oposiciones.

7.-Existen algunas otras conclusiones que quisiéramos detallar brevemente.

7.1.-Analizando correctamente la autoimagen de un claustro de profesores podremos disponer de una cata simple de su cultura a través de su autoimagen (sentimientos, valores, proyectos, disposición anímica...).

Se puede utilizar este cuestionario abierto con cinco preguntas que luego se bareman cualitativamente, agrupando las respuestas por temas, que pueden ser distintas según la institución. Casi siempre pueden ser: dirección, profesores, centro, curriculum, alumnos, padres, comunicación con el entorno...

Un análisis pormenorizado merece un trabajo de entrevistas mucho más técnico, y extenso pero muy interesante. Aplicado a varias escuelas las autoimágenes resultantes se distribuyen en cuatro figuras: 1. *escuela de profesionales*, 2. *escuela dependiente o funcional*, 3. *escuela autónoma y participativa*, y 4. *escuela empresa*.

Cada escuela resulta ser una combinación de distintas proporciones de las cuatro figuras.

- 1.- Valores de nuestra escuela que queremos mantener.
- 2.-Problemas que quremos solucionar.
- 3.-Riesgos que corremos en el futuro.
- 4.-Retos a conseguir.
- 5.-Cambios que deberíamos hacer.

7.2.-¿En qué momentos en que se hace necesario actuar sobre la imagen y autoimagen de una escuela? Adaptando las experiencias de otras organizaciones:

a/ Cuando la imagen pública no refleja adecuadamente la realidad. Este es el caso de la mayoría de escuelas públicas.

² Los profesores públicos son los responsables del 90% de los libros de texto, son los que ocupan el 70% de las clases de formación permanente, las escuelas públicas copan año tras año seis de los diez colegios con mejores resultados en la selectividad, y lo mismo ocurre en la Olimpiada Matemática, en las pruebas Canguro, los premios Baldiri Reixach, o Arnau de Vilanova etc... En las encuestas del CIS la institución escolar aparece siempre en primer o segundo lugar en la lista de instituciones del estado más valoradas por el ciudadano (www.cis.es) valoración que se repite en otras encuestas (ANDRÉS F. SANCHEZ A. 1991)

b/ Cuando la imagen y autoimagen son correctas pero débiles, difusas o estereotipadas, o está ahogada por ruidos de fondo.

c/ Cuando la dirección proyecta cambios importantes que pueden afectar la disposición anímica de los profesores, padres, o alumnos.

d/ Cuando se prevé una crisis, para fortalecer la resistencia de la institución, con energías internas.

c/ Cuando se quiere mejorar el clima de la escuela o impulsar una determinada cultura o proyecto educativo.

Se hace claro que la gestión de la imagen y de la autoimagen constituye una herramienta de gestión muy eficaz y profesional.

7.3.- Dice Lacan que el deseo tiene una estructura especular: lo que realmente queremos es ser queridos. Esta podría ser la raíz última de la autoimagen como fuente de energía. Para que esto imagen provoque aprecio en los usuarios y emulación, autoestima, unidad institucional, sentido de equipo profesional, permanencia de los objetivos, estilo propio, y sobre todo bienestar profesional entre los profesores, debe cumplir algunas condiciones mínimas:

1. Debe ser clara y fácilmente definible, sobre todo la imagen prospectiva.
2. Debe ser positiva y no evitar la participación y la crítica.
3. Debe respetar e incluso enriquecerse con las diferencias personales, el estilo profesional propio, mientras no distorsione esa imagen.
4. Tiene que corresponder a la realidad y no caer en el marketing vacío.
5. Tiene que corresponder a la cultura o ir un poco por delante.
6. Tiene que apoyarse en muchos ritos distintos y con contenido propio (edificio, revista, fiestas, símbolos, asociaciones, relación con el entorno...) pero sobre todo en el boca a boca de los padres y profesores (BEARE 92:285ss).

III.- CONCLUSIONES

Un desenlace abierto: de puntillas sobre brasas.

8.- ¿Podemos intentar un resumen? El tema es demasiado extenso y profundo para que podamos estar demasiado seguros de nada. Así que las conclusiones que siguen suenan demasiado fuertes, poco matizadas, algo atrevidas. De todos modos podríamos asumir, aunque sea con un fuerte carácter de hipotético que:

A/ Las emociones, valores y proyectos personales tiene poderosos componentes culturales o de origen social, fundamentados en la plasticidad esencial del cerebro humano ante los inputs del entorno, sobre todo sociales.

B/ La relación individuo grupo se da durante toda la vida, pero hay momentos especialmente importes: el principio de la infancia, de la adolescencia, y de la profesión.

C/ Las culturas, y también las culturas de las organizaciones, a través de mecanismos de comunicación, a veces muy sutiles, generan una especie de autoimagen

grupal (compuesta de sentimientos, valores, tabúes, ritos, proyectos, etc...) constructo que permite su conceptualización, y, como consecuencia su uso consciente.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ANDRES F. y SANCHEZ F. 1991. *El sistema de valores dels catalans*. Institut Català d'Estudis Mediterranis. Barcelona
- BEARE H., CALDWELL B.J., i MILLIKAN R.H., (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. La Muralla. Madrid.
- COSTA, J. (1977) *La imagen de empresa*. Ibérico Europea de Ediciones. Barcelona.
- COWEN, E. et al. (1973) "Longterm Follow-up of Early Detected Vulnerable Children" en *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 41.
- GOLEMAN D. (1996) *Inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.
- GREENSPAN, S. (1997) *El crecimiento de la mente y los oscuros orígenes de la inteligencia*. Barcelona. Paidós.
- LEON G.R. et al. (1993) "Personality and Behavioral Vulnerabilities Associated with Risk-Status for Eating Disorders in Adolescents Girls" en *Journal of Abnormal Psychology*, 102.
- MORIN, E. (2001) *La mente bien ordenada*. Seix Barral. Barcelona.
- PEIRÓ J.M. (1986) *Psicología de la organización*. Uned. Madrid.
- ROYO, M. (1992) "La escuela, pieza o microcosmos" en *Escuela Española*, nº 3097. Mayo 1992.
- ROYO M. (1992) "El Centro educativo, lugar de la dirección", en VILLA, A. (coord) *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- ROYO M. (1993) "Avaluació i gestió de centres docents per l'autoimatge institucional" *Butlletí del Forum Europeu d'Administradors de l'Educació. Gener 93*. Barcelona.
- ROYO M. (1994) "Imagen y autoimagen de los centros educativos." En VILLA, A.- *Autonomía Institucional de los centros educativos*. Deusto. Bilbao.
- ROYO M. (1995) "Sobre la imatge d'escola" en *Butlletí del Forum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya*. Barcelona.
- TSCHANN, J. (1994) "Initiation of Substance Abuse in Early Adolescence", en *Health Psychology* 4.
- VAUGH C. y LEFF J, (1985) *Expressed Emotion in families*. The Guilford Press. USA.
- VILLAFANE, J. (1993) *Imagen positiva. Gestión estratégica de la imagen de empresa*. Pirámide. Madrid

OTRAS LECTURAS DE REFERENCIA

- ARONSON, Elliot. (1987) *El animal social*. Alianza ed. Madrid.
- ETKIN, J. SCHVARSTEIN, L. (1989) *Identidad de las organizaciones*. Paidós, Buenos Aires.
- FRITJOF Capra (1998) *La trama de la vida*. Anagrama. Barcelona
- VARELA F. y MATURANA M. (1982) *Los sistemas autopoieticos. Una característica de la organización viviente*. GESI. Buenos Aires.