

L'EDUCACIÓ EMOCIONAL PER VIURE, APRENDRE I ESTIMAR

Joan Mallart i Navarra
*En el centenari del naixement
de Carl R. Rogers (1902-1987)*

Amb aquest article volem retre un petit homenatge al psicopedagog americà Carl Ranson Rogers, nascut a Illinois ara fa un segle. Amb ell anirà lligat un record entranyable del doctor Miquel Bertran Quera, que fou deixeble seu i que ens va fer interessar per les seves teories. A nosaltres i a tantes generacions de pedagogs. També voldríem recordar conjuntament tots aquells educadors que hem conegut i que coneixem ara mateix, la tasca professional dels quals és una obra ben feta, és a dir, una obra realitzada amb afecte i estimació.

Pot semblar que la temàtica de l'educació emocional ha estat descoberta per Goleman fa quatre dies i popularitzada a partir de la darrera dècada del passat segle XX. No podem menystenir ni volem la seva valuosa contribució. Goleman¹ ha aconseguit que el gran públic s'interessi per la intel·ligència emocional i comenci a considerar la importància d'aquesta dimensió en la vida de les persones. Però, abans de l'esclat dels últims treballs sobre la intel·ligència emocional, de la publicació de tantes obres que han representat veritables *best-sellers*, cal tenir en compte que ja vam conèixer un efecte semblant, però reduït a un públic més especialitzat. Alguns lectors recordaran com, una o dues dècades abans, es va estendre l'escola de l'anàlisi transaccional en psicologia (Berne, 1961; Harris, 1969). L'obra més coneguda d'aquesta escola va assolir també un nombre important de reedicions.² En aquesta breu introducció, és imprescindible afegir-hi els excel·lents treballs d'educació emocional recentment publicats al nostre país (Bisquerra, 2000; Bach i Darder, 2002) i que fan preveure un esclat de la preocupació i l'acció pedagògica que ben segur serà molt profitosa.

1. D. GOLEMAN, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1995. [1997, 19a edició]
2. T. H. HARRIS, *Yo estoy bien – tú estás bien*, Barcelona, Grijalbo, 1969. [1973, 30a edició]

Les teories de Rogers es poden considerar també properes al mateix missatge de valorar la vida emocional de la persona. Encara més, Rogers valorava la persona sencera. Així, doncs, aquest article té dues parts diferents que ens agradaria poder veure com a complementàries. A la primera part es tracta de recordar la vigència de l'obra de Carl Rogers en l'educació, altra vegada i de manera commemorativa en el seu centenari. Especialment, la seva vigència en la didàctica, aplicada a l'ensenyament i a l'aprenentatge, i també a l'orientació educativa. La segona part de l'article proposa alguns breus apunts sobre el paper del món afectiu en l'activitat educativa.

1. CAP A UNA DIDÀCTICA HUMANISTA. CARL RANSON ROGERS (1902-1987)

No dubtaríem de qualificar-lo com el psicopedagog més important dels Estats Units fins al moment actual. Amb tota seguretat, un dels més influents de la història de la psicopedagogia universal. Fou creador de la psicoteràpia conversacional centrada en el pacient, també anomenada *psicoteràpia no directiva*. En realitat, com que no es pot assegurar que hi hagi en la seva doctrina una absència absoluta de directivitat, és més adequada l'expressió *psicoteràpia centrada en el client*. Ell preferí parlar de client no pas amb una mentalitat econòmica, sinó per defugir el terme *pacient* ja que això suposa un paper poc actiu per al veritable subjecte de l'educació, a l'inrevés del que representa la seva proposta. Ja sabem que avui en l'educació no acaba d'agradar la denominació *clients* per als nostres estudiants, però Rogers valorava les persones i el que no volia era anomenar-los *pacients*. Hem d'estar almenys d'acord en reconèixer la necessitat d'un paper més actiu dels educands en el seu propi procés d'aprenentatge i perfeccionament.

Rogers buscà el sentit de la vida i l'existència humana. Rebé la influència de la psicoanàlisi i, així, se'l considera deixeble d'Otto Rank, humanista com Bühler i Maslow. També, se'l considera cofundador de la psicologia humanista. Maslow precisament parla d'ell com de qui inaugurarà l'anomenada *tercera via*, entenent que la primera havia estat la psicoanàlisi i la segona, el conductisme.

S'especialitzà en l'estudi del paper de les relacions humanes. Rogers treballà una pedagogia de l'encontre —*encounter*— i analitzà amb la prova Q d'Stephenson el jo real i el jo ideal, les relacions jo-tu, i també treballà els sentiments subjectius de l'èxit.

Nascut el dia 8 de gener de 1902 a Oak Park, Illinois, en els seus propis escrits qualificà la seva família com a nombrosa, unida i feliç. Era una família

d'unes profundes conviccions religioses. Als dotze anys es va traslladar a viure a una zona rural, cosa que va despertar-li l'interès cap als temes agrícoles. En començar els estudis universitaris, va triar la física i la biologia, amb un gran entusiasme envers el mètode experimental.

Més tard, s'orientà cap a les ciències humanes després d'haver fet estudis teològics. A Nova York, al Teachers College de la Universitat de Colúmbia, va estudiar i treballar en psicologia. Des de les idees de Dewey i Kilpatrick fins a la psicoanàlisi. Conegué personalment Otto Rank i també es pot considerar deixeble seu. Dirigí durant dotze anys una clínica psicopedagògica a Rochester i el 1931 es doctorà a Colúmbia.

El 1940 fou professor a l'Ohio State University fins al 1945. Precisament, en una conferència, el 1940, tractà d'explicar les seves teories, sorgides de la pràctica, cada vegada més originals i alhora més diferents de les idees que imperaven en aquell moment. El 1945 treballà a Chicago fins al 1957. A partir de llavors ensenyà psicologia i psiquiatria a la Universitat de Wisconsin, fins al 1963. Ho va fer amb la idea d'integrar la recerca i la formació en aquestes disciplines, juntament amb el treball social. Finalment, es traslladà a San Diego, a la Universitat de La Jolla, Califòrnia, a l'Institut de Ciències de la Conducta. Ja tenia seixanta-dos anys i aquesta fou la seva darrera universitat.

Va presidir l'*American Psychological Association* (1946-1947) i deu anys més tard rebé la màxima distinció d'aquesta prestigiosa associació. Entre els molts reconeixements i guardons obtinguts, en destaca la proposta per al premi Nobel el mateix any de la seva mort, el 1987.

Per ell, la teràpia consistia a conduir al creixement personal i a la independència o la possibilitat del comportament autònom. Tot i que ell admeté l'existència de processos inconscients, la seva teoria, la no-directivitat, consisteix en l'acceptació per part del subjecte de noves experiències, sense que això signifiqui cap amenaça per a la seva personalitat. Aquestes experiències són acceptades amb major facilitat en la mesura que el si mateix, el jo real, hagi estat acceptat en front del jo ideal. Creu en una mena de lluita personal com a mitjà de realització personal, de superació, i elegeix entre les alternatives que es presenten a cada moment. Segons ell, tota persona es pot arribar a comprendre i pot resoldre els seus problemes. La finalitat educativa es troba en l'assoliment de la maduresa emocional.

El psicoterapeuta, amb la seva actitud d'empatia i acceptació incondicional, arriba a crear una atmosfera de seguretat i caliu que permet al subjecte arribar a l'autocomprensió i arribar, també, a trobar la millor solució per a la seva problemàtica. Aquest sentiment, que ha de tenir tant el psicoterapeuta com l'educador de *consideració positiva incondicional* respecte de la persona de l'educand,

no és altra cosa que l'*estima* per aquesta persona. I l'acceptació incondicional de la persona no vol dir pas, tampoc, que s'hagin d'aprovar incondicionalment totes les actuacions.

La idea de no-directivitat no coincideix amb la d'una permissivitat total ja que això suposa indiferència i no hi havia res més allunyat en la mentalitat de Rogers. En el terreny humà, la neutralitat és impossible. Tota relació interpersonal en el camp educatiu suposa algun tipus de direcció, encara que siguin consells, instruccions o simplement suggeriments.

La idea de llibertat experiencial és una altra idea fonamental de la teoria de Rogers. Es tracta d'una llibertat per viure la pròpia experiència, sentir o pensar, però de cap manera es pot admetre una llibertat per expressar aquests pensaments o sentiments si la mateixa expressió verbal perjudica la pròpia persona o els altres. Tampoc no es pot admetre la llibertat per actuar quan aquesta actuació pot representar un perjudici per a si mateix o per al grup. Es tracta d'un altre tipus de llibertat, una llibertat responsable i amb certs límits.

L'educació, segons Rogers, ha de ser profundament respectuosa i democràtica. La valoració de l'ésser humà i la dignificació de la professió educadora són màximes en una didàctica de la llibertat en què es parteix de la confiança en els estudiants, en la capacitat per autorealitzar-se i perfeccionar-se.

Juntament amb l'obtenció de la maduresa emocional, l'objectiu de l'educació per a aquest autor és el funcionament òptim de la personalitat. I aquest és, al mateix temps, l'objectiu últim de la seva psicoteràpia. El funcionament òptim de la personalitat es caracteritza per:

a) l'obertura a l'experiència, l'actitud oposada al tancament, la defensa o la fugida; es tracta de descobrir i experimentar sentiments, actituds i tendències, i allunyar-se de l'actitud defensiva;

b) viure existencialment l'ara i aquí, viure intensament i de manera plena cada moment amb la seguretat que, encara que es cometin errors, es troba a l'inferior d'un mateix el camí per superar-los, amb autoconfiança;

c) confiar més en els propis judicis i eleccions, dependent menys de l'aprovació o la desaprovació dels altres; i

d) la congruència amb un mateix, tot esforçant-se a ser un mateix, és a dir, a actuar i viure amb autenticitat.

Un altre objectiu de l'educació és l'assoliment de les fites pròpies del jo ideal, les metes perseguides pel nostre procés de creixement personal. Aquest jo ideal ha de contenir totes les qualitats que desitgem en l'ordre de prioritats que cadascú vagi forjant.

Les teories de Rogers han estat aplicades a l'ensenyament i a l'aprenentatge; justament, aquest és el nucli bàsic que ara pretenem presentar. El moviment de l'escola activa també parteix del principi de donar confiança a l'infant, de creure de manera positiva i optimista en les seves possibilitats de millora. L'educador que segueix les idees d'aquest autor —o també els principis de l'escola activa— centra la seva actuació en:

- a) l'estímul de la iniciativa pròpia;
- b) el desenvolupament de la responsabilitat, tot adquirint compromisos i respectant-los —es proposava la pràctica del contracte didàctic—;
- c) el desvetllament de l'esperit crític i constructiu;
- d) la cooperació amb absoluta preferència davant de la competitivitat;
- e) una atenció molt especial per a la creativitat enfront de la repetició; i
- f) la consideració de la dimensió humana personal i social.

En relació amb l'aprenentatge, Rogers creia que l'objectiu de l'ensenyament era alliberar la curiositat intel·lectual o, dit d'una altra manera, desenvolupar l'esperit de recerca a partir dels propis interessos. Com que tot està en procés de canvi, tot es pot posar en dubte, en qüestió.

L'aprenentatge, per Rogers, ha de ser experimental i significatiu ja que compromet tota la personalitat sencera. L'aprenentatge que influeix més realment és el que representa allò que hom descobreix per un mateix, allò que ningú no ens pot comunicar. Els elements d'aquest aprenentatge són:

- a) el compromís personal,
- b) el desig de saber i comprendre,
- c) el canvi de comportament,
- d) l'autoavaluació, i
- e) la significació.

La funció del professor és la de *mediador* o *facilitador de l'aprenentatge*. El professor perd, així, totes les prerrogatives que havia tingut de ser l'única font de coneixements. Per poder ser un veritable *facilitador*, les qualitats que ha de posseir són:

- a) l'honestedat,
- b) l'autenticitat,
- c) la confiança en l'aprenent, i
- d) la comprensió empàtica.

La confiança total en l'aprenent li fa mostrar-se convençut de les possibilitats de la persona humana per trobar el seu camí de perfecció i autodirigir el seu procés d'aprenentatge. L'aprenentatge és més valuós quan l'estudiant s'adona que es troba en relació directa amb els seus propis projectes personals; només aprenem allò que considerem necessari per a la nostra vida. Només aprenem allò que considerem important i significatiu en funció del *jo*.³ Per tal de ser significatiu, l'aprenentatge s'ha de desenvolupar en una situació en què les amenaces al *jo* siguin les mínimes.

Es poden resumir així els seus principis sobre l'aprenentatge:

- a) l'ésser humà posseeix una potencialitat natural per a l'aprenentatge;
- b) l'aprenentatge significatiu s'esdevé quan l'estudiant percep que el tema d'estudi és important per als seus objectius;
- c) el tipus d'aprenentatge que implica un canvi en l'organització d'un mateix és amenaçador i hom tendeix a rebutjar-lo.
- d) els aprenentatges que amenacen el *jo* es perceben i s'assimilen més fàcilment si les amenaces externes són reduïdes;
- e) quan no existeix cap amenaça al *jo*, resulta més fàcil l'aprenentatge;
- f) la major part de l'aprenentatge significatiu s'aconsegueix mitjançant la pràctica;
- g) l'aprenentatge es facilita quan l'alumne participa de manera responsable en el procés; i
- h) l'aprenentatge autoiniciat és més perdurable i profund.

La didàctica centrada en l'alumne suposa un clima de calor humà, de seguretat, en el qual es dóna per suposada, des del principi, l'acceptació total i incondicional de la persona. Resulta, com acabem de veure, que aquestes idees coincideixen, en molt bona part, amb els principals postulats de l'escola activa, així com amb no pocs principis sostinguts per l'existencialisme. No obstant això, Rogers no esmenta en cap moment aquesta coincidència; com a molt, se sent deixeble de Dewey.

La idea central de Rogers de la impossibilitat de poder ensenyar res a ningú, coincideix plenament amb les paraules del poeta Khalil Gibran (1981, p. 81-82):

Cap home no us pot revelar res, fora del que ja rau mig adormit a l'alba del vostre coneixement.

3. Per Rogers, el *jo* equival a l'estructura d'un mateix.

El mestre que passeja a l'ombra del temple entre els seus deixebles no els dóna part de la seva saviesa, ans de la seva fe i a seva tendresa.

Si realment és savi, no us demanarà que entreu a la casa de la seva saviesa, sinó que us menarà fins al llindar de la vostra pròpia ment...

Car la visió d'un home no deixa les seves ales a un altre home.

Aquesta idea la desenvolupa Rogers amb les paraules de Martin Heidegger:

Ensenyar és més difícil que no aprendre perquè ensenyar significa deixar aprendre. Més encara: el veritable mestre no permet aprendre res més que el «fet d'aprendre».

Aquestes paraules foren pronunciades cap al 1950, en una conferència que fou publicada el 1964 sota el títol *Què significa pensar?*

L'ideal d'un mateix, el jo ideal està constituït pels models de rol, herois i heroïnes que hom prefereix, aspiracions, valors, filosofia de la vida o cosmovisió (*Weltanschauung*), estadis vitals i de la carrera, motivacions, etc. Tot això associat amb el poder d'una visió o una imatge positiva.

2. EDUCACIÓ DE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL, AMOR I EMPATIA

L'amor és l'única cosa que creix quan es reparteix. (Antoine de Saint-Exupéry)

La intel·ligència emocional (IE) consisteix en l'habilitat de manejar els sentiments i les emocions, discriminar entre elles i utilitzar aquests coneixements per dirigir els nostres pensaments i accions. Salovey i Mayer (1990) ens aporten aquesta definició per començar. Aquests mateixos autors, i també Goleman (1995), indiquen que la IE es pot subdividir en cinc capacitats:

- a) el reconeixement de les pròpies emocions,
- b) la competència per manejar les pròpies emocions,
- c) la utilització del potencial existent per automotivar-se,
- d) la capacitat de posar-se en el lloc dels altres —l'empatia—, i
- e) la creació de les relacions socials.

El sentiment o l'emoció més important que hi ha és l'amor. La necessitat de l'amor en l'educació és com la de l'aire que respirem. Sempre ens cal algú que

ens estimi. Ser estimats és més necessari que ser alimentats. En canvi, dels sentiments com l'amor, ens pot avergonyir parlar-ne, als educadors. I, encara que no en parlem, l'amor és present a la nostra educació encara que sigui relegat en una part ignorada del currículum ocult. Si és així, com ho podem fer per educar correctament? No és possible oblidar les dimensions més humanes que tenim.

La síndrome hospitalària dels infants tractats en institucions, abandonats per llurs famílies, va ser prou estudiada per René Spitz. Les conclusions són definitives. Aquells infants, amb els quals no es parlava, als quals no s'abraçava ni s'estimulava constantment o amb prou freqüència durant els primers mesos de vida, es desenvolupaven malament i, fins i tot, alguns morien.

Hem de reconèixer que, a la nostra societat, s'abusa del terme *amor*. La literatura, el cinema, el teatre, la lletra de les cançons, etc., tracten a bastament sobre sentiments i emocions. No sempre ho fan de la mateixa manera; al costat de veritables obres mestres, positives i profundes, n'hi ha que no mereixen ser llegides, vistes o escoltades. Perquè es banalitza el concepte de l'amor. Tothom no entén el mateix amb aquest nom. Què volem dir quan pronunciem aquesta paraula? Ja sabem que hi ha diversos components: un de sensual o corporal, un d'afectiu —*eros*—, un d'amistós —*filia*— i un d'espiritual —*àgape*? Sabem, també, com són d'indestriables aquests components la majoria de les vegades?

a) l'amor romàntic(?) Afecte tendre i apassionat per una altra persona, quan sorgeix l'atracció sexual;

b) l'amor com a voluntat de contribuir al desenvolupament de l'altre.

En l'educació, no ens referim al primer, sinó al segon. No es tracta d'un impuls o un desig de possessió, ni tan sols buscar la companyia d'una persona perquè s'està bé amb ella, sinó procurar el bé de l'altre sempre i d'una manera gratuïta, generosa i abnegada.

S'ha d'estar alerta, en l'educació, a expressions que hem sentit repetidament com «és pel teu propi bé» o «a mi em fa més mal que a tu». No sempre representen visions encertades de l'amor veritable. Moltes vegades justifiquen maneres d'educació violentes, agressives o poc respectuoses per a la personalitat de qui s'està educant.

En la teoria de les necessitats humanes més coneguda, la de Maslow, hi ocupa un lloc molt especial, en les àrees personal i social, la necessitat d'amor i pertinença, autoestima i autorealització. Quan arribin els moments de dubte, de dificultats, cal que pensem «tu tens dret a ser aquí. Tots tenim un lloc on podem ser més o menys útils». I correspon a l'orientació, com a part de la tasca educativa, trobar aquest lloc on cadascú pot realitzar-se millor i ser més útil.

Per últim, l'amor en l'educació és un tema genuí de la pedagogia catalana més valuosa i coneguda pels estudiosos: de la necessitat que l'educador estimi, el Dr. Lluís Folch i Camarasa en parlava sovint; tots li hem sentit dir més d'una vegada. Joaquim Xirau ens deixà l'obra *Amor y mundo*, inspirada en fonts i arrels tan pregones com les de l'ordre amorós de Ramon Llull i pròxima a la tradició franciscana. En foren models el *Llibre d'amic e amat*, o *El càntic dels càntics* de *La Bíblia* que, a la vegada, ha inspirat els místics Santa Teresa i Sant Joan de la Creu o, fins i tot, el mateix Verdaguer (*Idil·lis i cants místics*).

L'amor —pedagògic— ben entès no és:

- a) paidofília, ni erotisme, ni enamorament o amor romàntic;
- b) ni un amor sentimental o sensible;
- c) ni una simple simpatia per les coses infantils, com si el mestre fos un nen molt gran;
- d) ni voler canviar les persones per fer-les com ens agradaria que fossin i no com són o com poden esdevenir amb el seu desenvolupament personal; i
- e) tampoc no és la renúncia a exercir una acció educadora positiva.

En canvi, l'amor pedagògic és:

- a) una tendència racional de voler sempre el bo i el millor per la persona estimada. És ser generós, sense esperar res a canvi, sense actuar a la percaça d'un profit econòmic o personal;
- b) una joia i un goig compartits;
- c) una confiança en la capacitat de perfeccionament de tot ésser humà, fet que significa una consideració positiva incondicional;
- d) l'empatia —posar-se en el lloc de l'altre— equivalent a una percepció correcta del quadre de referència de l'altre, amb els harmònics subjectius i els valors personals que hi acompanyen. És percebre el món subjectiu de l'altre «com si» fóssim l'altre, sense perdre de vista que es tracta d'una situació anàloga —«com si»— i mantenint-nos en el lloc propi (Rogers).

Per Spranger (1960, p. 71-92), l'amor és «la comprensió amb la qual ens acostem al contingut valuós de l'ànima dels altres i la comunitat de valors en què aquest fet es fonamenta». És un sentiment noble que obliga a un compromís i a una actuació decidida envers aquells que ens necessiten, que són més petits, més febles.

Per això, la primera característica que Spranger demana a l'amor pedagògic per no confondre'l amb altres tipus d'amor és aquesta: un amor que exigeix; que no ens deixa quiets i insensibles. A continuació, la segona característica consisteix

a saber veure en l'educand aquell ésser que esdevindrà per les seves possibilitats pedagògiques. L'educador que estima ha de ser necessàriament optimista.

I ara, reflexionem sobre el que ens diu Xirau (1983):

Educar no és sinó descobrir amb mirada delicada les aptituds i les capacitats de l'educand i posar l'esforç necessari per fer-les efectives, portant-lo a la plenitud dels seu ésser i fent-lo esclau de la seva pròpia llei immanent. Tal és el descobriment de la vocació, l'educació del caràcter i la formació de la personalitat.

L'amor, en el sentit *agàpic* del terme, és l'arrel de la llibertat autèntica i sense llibertat no hi pot haver educació (Rogers). Però, no hi ha llibertat en un ambient de desigualtat. Cal, doncs, mobilitzar una pedagogia de l'alliberament autèntic basada en sentiments positius i l'afecte sincer.

Per Pestalozzi, l'educació suposa necessàriament un clima d'amor. Necessitem més amor en l'educació. Sempre ha estat així, però avui més que mai. La capacitat d'estimar és una capacitat educable. I no tenim gaire receptes. Almenys en tenim una: compartir els moments que ens toca viure amb els nostres alumnes, de manera semblant a com van fer amb nosaltres.

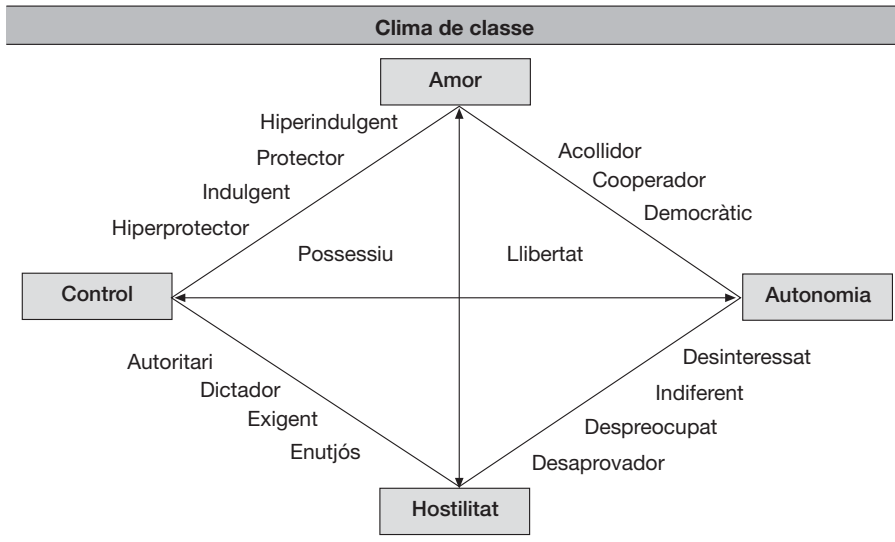
Lazarus (1969) va elaborar un quadre interessant (vegeu la pàgina següent) que ha estat reproduït per diferents autors i que serveix per exemplificar les relacions que es poden desenvolupar en una aula entre alumnes i mestres. En aquest quadre tenim, com a pols oposats la llibertat o l'autonomia enfront del control i l'amor al davant de les reaccions —potser inconscients— d'hostilitat.⁴

Per crear el millor clima de classe possible l'educador necessita, a més d'estimar, actuar sempre amb un comportament empàtic. Tot i que la noció d'empatia s'atribueix generalment a Rogers, no és ni un concepte que ell hagués creat, ni tampoc utilitzat exclusivament. Però, sí que és l'autor més rellevant i el qui millor va contribuir a divulgar-ne l'ús a la pràctica psicològica i educativa.

Titchener, el 1909, va introduir el terme en utilitzar-lo com la traducció de l'alemany *einfühlung*. L'original alemany va ser usat per primera vegada per Robert Vischer, el 1873, en un tractat d'estètica. Algunes traduccions anteriors a l'any 1900 utilitzaven la paraula *simpatia*. Però, ja veiem la diferència que hi ha entre:

a) Sentir amb (simpatia), sentir juntament amb, participar dels sentiments d'una persona, o tenir els mateixos sentiments que ella, una mena de compassió. És a dir, arribar a sentir malestar si l'altre també en sent.

4. LAZARUS (1969), citat per DUPONT (1984, p. 79), BISCARRI (1985, p. 72-73), i TEJADA (1996, p. 13-14).



b) Sentir a l'interior l'(empatia), un procés de comprensió dels altres amb una presa de posició activa en allò que els concerneix. Se sent el món afectiu de l'altre, però des de les nostres pròpies referències, així com des de les pistes que l'altre ens ofereix.

L'empatia és una resposta emocional que brolla de la comprensió de l'estat emocional de l'altra persona, de la nostra percepció. Qui té el sentiment empàtic comprèn com se sent l'altre, es fa càrrec de la seva situació anímica, potser per la captació de diverses claus externes perceptibles o bé per la comprensió de la situació global. Potser és una experiència vicària, però no és un sentiment idèntic al que té el subjecte.

No suposa, doncs, només una reproducció dels sentiments de l'altre, ni tampoc fer-ho amb la mateixa intensitat que l'altre. Ajudarem malament els educands si sentim la mateixa pena, tristesa, ràbia o desesperació que ells. De cap manera es podria acceptar la falta de control de l'educador a què poden portar aquests sentiments quan s'experimenten en un grau força elevat.

Es tracta de comprendre els altres, de saber posar-nos en el seu lloc per veure com se senten, però mantenint-nos en el nostre lloc que és el de la persona adulta, emocionalment madura, professional i que sap com comportar-se en aquestes situacions. Això no vol dir una actitud freda o distanciada, ni tampoc una manca d'implicació o afecte.

Segons Rogers, la comprensió empàtica és molt diferent de la comprensió avaluativa del tipus «comprenc les teves deficiències». Quan hi ha una comprensió empàtica autèntica, l'alumne respon amb el model «per fi algú comprèn com em sento i com sóc, sense voler analitzar-me ni judicar-me. Ara puc prosperar, créixer i aprendre».

També ens diu Rogers que aquesta actitud de «posar-se en el lloc de l'altre, de veure el món des del punt de vista de l'estudiant és quasi inaudita a l'aula tradicional, on és possible sentir milers d'interaccions sense trobar un sol exemple de comunicació clara, sensible i empàtica. Però quan això ocorre, té un efecte de total alliberament» (Rogers, 1996, p. 189).

Dos últims comentaris sobre l'empatia que ens sembla que poden ser d'utilitat. En primer lloc, el coneixement empàtic no és una mera intuïció. És cert que la pràctica ens pot donar moltes claus per poder interpretar l'estat d'ànim dels alumnes, però hi ha una tècnica i un coneixement fonamentat científicament, com en tot procés d'observació. I també cal fer notar que ens podem equivocar en la interpretació, no és un coneixement infal·lible. Sempre en el món educatiu i especialment en relació amb els afectes, s'imposa una extremada prudència a fi de no perjudicar mai a ningú.

3. APORTACIONS DE LA NEUROCIÈNCIA: ASPECTES NEUROLÒGICS DE LES EMOCIONS

El cervell funciona com un magnetòfon que grava juntament amb les nostres experiències o vivències —*erlebnis*— totes les emocions que vam sentir en aquell moment. Així, tenim una memòria dels fets juntament amb les emocions que hi correspongueren. I no podem destriar-les, de manera que quan recordem una cosa o un fet, també revivim la mateixa emoció que experimentàvem en aquella situació. Aquest és, en síntesi, el descobriment de Penfield.

El cervell és l'objecte més complex que podem trobar a l'univers. Només té un quilo i quart de pes, però molts milions de neurones. El seu funcionament és més complex que el d'una estrella. Potser, per això, s'ha dit que sabem més coses dels astres que del nostre propi cervell. Tot just ara ja comencem a comprendre com funciona. No pas massa, però els avenços que hi ha hagut a l'anomenada *dècada del cervell*⁵ són considerables, sobretot pel que fa a la comprensió del paper de les emocions a la nostra vida.

5. Rep el nom de *dècada del cervell* el darrer període a partir de l'any 1990, en el qual el nombre d'articles sobre el tema en revistes especialitzades superà la xifra de vint-i-cinc mil. Ja se n'havia començat a adonar Alexandre Sanvisens quan va escriure *Relacions entre el cervell i la ment. Importància pedagògica*, Barcelona, Facultat de Pedagogia, 1993.

Podem distingir tres parts del cervell:

- a) el bulb raquidi, el cervell antic on resideixen els instints i les funcions vitals;
- b) el sistema límbic, el veritable cervell emocional; i
- c) el neocòrtex o l'escorça, el nucli del pensament o el cervell racional.

El còrtex és l'escorça arrugada que recobreix el cervell. Tot i ser relativament prim, té sis capes successives de neurones. El còrtex prefrontal, situat sobre els ulls, dirigeix els processos cognitius complexos. Tant els lòbuls prefrontals com els frontals tenen una intervenció preponderant en l'assimilació de les emocions.

El sistema cerebral límbic és una xarxa de neurones que facilita la connexió entre l'hipotàlam, l'escorça i la resta de l'encèfal. Aquest sistema límbic té a veure amb la passió i, sobretot, amb les emocions, però també amb la memòria i l'aprenentatge. A través d'ell es transmeten les sensacions de gana, set i desig sexual.

L'amígdala, part essencial del sistema límbic, se centra en la passió i el significat. Es tracta d'un petit conjunt de tretze nuclis enterrats a cada lòbul temporal. S'anomena així per la forma d'ametlla i és l'element més important de tota la vida emocional. Genera emocions a partir de les nostres percepcions i sentiments. Se li atribueixen, entre altres, la por, la ràbia i la conducta agressiva. També forma part del sistema límbic l'hipocamp, la funció del qual se centra en la memòria —la memòria emocional— i en el seu context, i contribueix al mateix temps en el procés de neurogènesi.

Els missatges sensorials van al tàlam, que es connecta amb l'amígdala a través d'una sola sinapsi. Un altre senyal va del tàlam al neocòrtex. Però, calen múltiples sinapsis per enriquir el neocòrtex. Això fa que l'amígdala pugui reaccionar molt abans que ho faci el cervell racional, perquè el neocòrtex tracta la informació rebuda de manera més lenta, a través de diferents nivells de circuits cerebrals. LeDoux va descobrir que es reacciona de manera emocional davant de determinats estímuls externs abans que el neocòrtex pugui arribar a treure conclusions intel·lectuals de la situació.

Les tres principals descobertes de la passada dècada en el camp de la neurociència i en relació amb la intel·ligència emocional han estat les següents:

- a) el fet que sentim abans de pensar (cap al 1992),
- b) la neurogènesi (1998), i
- c) la asimetria en el còrtex prefrontal (2000).

Quan té lloc una experiència, *sentim i pensem al mateix temps*, però en moltes situacions fins i tot sentim abans de pensar. Independentment del cervell racional, pocs mil·lsegons després d'una percepció, comprenem de què es tracta i decidim si ens agrada o no.

La *neurogènesi* ens indica que els humans podem desenvolupar un nou teixit neural al llarg de tota la vida. Però l'estrès atura aquest procés a través d'una secreció d'hormones que dirigeix la pèrdua de memòria i inhibeix el nou creixement neural.

Finalment, a més de la coneguda asimetria de les funcions atribuïdes al predomini de l'hemisferi dret o de l'esquerre, ara s'hi ha d'afegir una altra asimetria. Mentre el còrtex prefrontal esquerre funciona quan pensem amb confiança en les nostres possibilitats, de manera positiva, el còrtex prefrontal dret intervé preferentment quan pensem en termes de crítica, obstacles, a la defensiva, i amb experiències depressives. En aquest últim cas, es produeix una reacció d'estrès que disminueix la memòria i afecta negativament el creixement neural.

Ja no és només, doncs, que els pensaments i les emocions poden influir en les defenses enfront de les malalties; a través dels neurotransmissors, hi ha un intercanvi d'informació entre el cervell i el sistema immunològic. Les persones emocionalment sanes i vitalistes també tenen menys propensió i més defensa davant de la malaltia física. Però, ara sabem també que, a més a més, si es pensa positivament, amb confiança, encara hi ha més raons psicobiològiques per estar físicament bé.

4. L'ASSERTIVITAT, UN PROJECTE PERSONAL DE CONDUCTA POSITIVA

Si l'educador té en l'empatia un veritable paradigma de conducta desitjable, també ha de donar exemple d'assertivitat perquè aquest hauria de ser el capteniment final de l'alumnat per tal d'esdevenir ciutadà educat, cordial i positiu, saludablement útil per a la societat i per a ell mateix.

El terme *assertivitat* procedeix del llatí tardà *assertum*, participi passiu d'*asserere*, que vol dir *afirmar*. *Assertus* és l'afirmació de la certesa d'alguna cosa. *Assertiu* vol dir, per tant, afirmatiu.

Assertiva és la conducta d'aquella persona que fa i que diu allò que ha de fer i que ha de dir a cada moment, procurant mostrar-se sense inhibicions i també sense agressions. Es tracta d'una habilitat social per mostrar-se el més adequatament possible, sense agressivitat envers ningú i sense inhibició dels propis sentiments. Es podria resumir dient que és un comportament social adequat.

Pot correspondre amb el sentit de la frase: «viu com aquell que no vol ser amo ni esclau de ningú»; un projecte per esdevenir autènticament lliure.

Per Salter (1949), assertivitat era un estat de llibertat emocional, tot i que en un principi no el va lligar a la participació social. Joseph Wolpe, a l'obra *Psychotherapy by reciprocal inhibition* de 1958, fa referència a aquelles conductes interpersonals d'autoafirmació i expressió dels propis sentiments, en defensa dels drets personals sense negar els drets dels altres. De manera extensiva, també s'ha aplicat el terme a les habilitats socials, però la veritat és que només en representa una part.

Aquest darrer autor, Wolpe, d'una manera encara més breu, va afirmar que l'assertivitat és l'expressió apropiada de qualsevol emoció. Pensar assertivament equival a pensar en positiu, amb participació, mai en contra, sempre a punt i sempre endavant, de manera constructiva.

Han estat ja molts els autors que han reprès aquesta idea característica pròpia de les personalitats equilibrades. Entre molts, es pot esmentar Lazarus (1965), Rathus (1975) o Kirschner (1976). L'obra de Baer i Fersterheim s'intitula *Viva sin temores; no digas sí cuando quieras decir no* i *El aprendizaje asertivo puede cambiar su vida* (1980). I l'obra d'Smith porta per títol *Cuando digo no, me siento culpable* (1979). Així mateix, *Tus zonas erróneas*, de Dyer, es pot considerar dintre del mateix grup.

Per obtenir com a resultat del procés educatiu aquest tipus de conducta, cal experimentar amb tècniques de comportament orientades a millorar les pròpies relacions socials. Es tracta, efectivament, de veritables habilitats socials. Com que està molt relacionada amb la personalitat, l'assertivitat té les característiques següents:

- a) l'expressió d'emocions positives i negatives segons les circumstàncies;
- b) la defensa dels drets legítims;
- c) la capacitat de saber demanar favors sense que això impliqui una tensió psicològica;
- d) la negativa a accedir a peticions no raonables, mal formulades o amb pretensions inadequades;
- e) l'aprenentatge de dir que no quan calgui, amb el somriure als llavis, com un diplomàtic; i
- f) el comportament personal i social adequat a cada circumstància.

En resum, l'alumnat ha de poder expressar idees, judicis o sentiments tant positius com negatius davant de qualsevol persona, situació o circumstància. Ha de poder sentir-se i, sobretot, arribar a ser realment lliure tot i que ha d'actuar

amb la màxima prudència, implicació, responsabilitat i compromís social. De manera que res que sigui humà no ens pugui semblar estrany, com deien els antics. Aquest és un noble objectiu de l'educació emocional i social que ja va proposar Carl Rogers i que segueix vigent avui després de cent anys del seu naixement.

5. BIBLIOGRAFIA

- BACH, Eva; DARDER, Pere (2002). *Sedueix-te per seduir*. Barcelona: Edicions 62.
- BARRETT-LENNARD, G. T. (1998). *Carl Roger's Helping System. Journey and substance*. Londres: Sage.
- BERNE, E. (1961). *Análisis transaccional en psicoterapia*. Buenos Aires: Psique.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul (1995). Carl Rogers. A: Houssaye, Jean: *Quinze pedagogos. La seva influència, avui*. Barcelona: Proa, p. 247-257.
- BISQUERRA, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- COHEN, D. (1997). *Carl Rogers. A critical biography*. Londres: Constable.
- COULSON, W. R.; ROGERS, C. R. (ed.) (1968). *Man and the science of man*. Columbus: Charles Merrill.
- DE CARVALHO, Roy José (1991). *The Founders of Humanistic Psychology*. Nova York: Praeger.
- GIBRAN, Khalil (1981). *El profeta*. Barcelona: Pomaire.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nova York: Bantam. [Traducció castellana: GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. 19a edició. Barcelona: Kairós]
- HANNOUN, H. (1972). *La pédagogie non-directive de Carl Rogers*. París: ESF.
- HARRIS, T. H. (1969). *Yo estoy bien. Tú estás bien*. 30a edició. Barcelona: Grijalbo.
- KIRSCHENBAUM, Howard (1979). *On Becoming Carl Rogers*, Nova York: Delacorte Press.
- (1995). «Carl Rogers». A: MELVIN, M. (ed.). *Positive Regard: Carl Rogers and Other Notables He Influenced*. Palo Alto, Califòrnia: Science and Behavior Books, p. 1-102.
- KIRSCHENBAUM, H.; HENDERSON, V. (ed.) (1989). *Carl Rogers: Dialogues. Conversations with Buber, Tillich, Skinner, Bateson, Polyani, May, and others*. Boston: Houghton Mifflin.
- (1989). *The Carl Rogers Reader*. Boston: Houghton Mifflin.
- LAZARUS, Richard S. (1969). *Patterns of adjustment*. Nova York: McGraw-Hill.
- PAGES, Max (1965). *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. París.
- PERETTI, A. de (1974). *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse: Privat.
- (1976). *El pensamiento de Carl Rogers*. Madrid: Atenas.

- ROGERS, C. R. (1931). *Measuring personality adjustment in children nine to thirteen years of age*. Nova York: Teachers College.
- (1939). *The clinical treatment of the problem child*. Boston: Houghton Mifflin.
- (1942). *Counseling and psychotherapy: New concepts in practice*. Boston: Houghton Mifflin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia: fundamentos de un enfoque centrado en la persona*. Madrid: Narcea]
- (1945). *Counseling with returned servicemen*. Washington: United Services Organization.
- (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1981). *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós]
- (1959). «A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework». A: KOCH, S. (ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol. III. *Formulations of the person and the social context*. Nova York: McGraw Hill.
- (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. 17a edició. Barcelona: Paidós]
- (1967). «Autobiography». A: BORING, E. W.; LINDZEY, G. (eds.). *A history of psychology in autobiography*. Vol. v. Nova York: Appleton-Century-Crofts.
- (1967). «The interpersonal relationship in the facilitation of learning». A: LEEPER, R. *Humanizing Education*. Washington: NEA, p. 1-18.
- (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus: Charles Merrill. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1996). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema no directivo*. 3a edició revisada i ampliada. Barcelona: Paidós]
- (1970). *Encounter Groups*. Nova York: Harper & Row; Londres: Penguin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1987). *Grupos de encuentro*. Madrid: Muguía; Buenos Aires: Amorrortu]
- (1972). *Becoming partners: Marriage and its alternatives*. Nova York: Delacorte Press.
- (1976). *Inventario de adaptación personal*. Barcelona: Paidós.
- (1977). *Carl Rogers on personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. Nova York: Delacorte Press. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1980). *Carl Rogers, el poder de la persona*. Mèxic: El Manual Moderno]
- (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós]
- (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus: Charles Merrill. [Traducció castellana: ROGERS, C. R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los 80*. Barcelona: Paidós]

- ROGERS, C. R. [et. al.] (ed.) (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University Press.
- (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas, teoría y práctica de la terapia no directiva*. Barcelona: Alfaguara. 2 v.
- (1967). *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*. Madison: University of Wisconsin Press.
- (1968). *Person to person: The problem of being human*. Lafayette: Real People Press. [Traducció castellana: ROGERS, C. R.; STEVENS, B. (1980). *Persona a persona*. Buenos Aires: Amorrortu]
- (1984). «Client-centered psychotherapy». A: KAPLAN, H.; SADOCK, B. (ed.). *Comprehensive textbook of Psychiatry*. Vol. IV. Baltimore: Williams & Wilkins, p. 1374-1388.
- (1993). *Freedom to Learn*. 3a edició. Nova York: Merril.
- ROJAS, Enrique (1987). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa Calpe.
- SALOVEY, Peter; MAYER, J. D. (1990). «Emotional intelligence». A: *Imagination, Cognition and Personality*, núm. 9, p. 185-211.
- SOPENA, Andrés (1967). «Las teorías de Carl Rogers». A: *Educadores*. Vol. 9, núm. 45, p. 707-734.
- SPRANGER, Eduard (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelusz.
- THORNE, B. (1992). *Carl Rogers*. Londres: Sage.
- WOLPE, Joseph (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press. [Traducció castellana: WOLPE, Joseph (1998). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. 5a edició. Bilbao: Desclée de Brouwer]
- XIRAU I PALAU, Joaquim (1983). *Amor y mundo*. Barcelona: Península.