

El sentit de l'alteritat en l'àmbit socioeducatiu.

Estudiant: Carla Torres Danés.

Treball Final de Grau.

Tutora: Genoveva Rosa Gregori.

Grau d'Educació Social. 2014-2015.

Data de dipòsit: 22 d'abril de 2015.

Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés -Universitat Ramon Llull.

El sentit de l'alteritat en l'àmbit socioeducatiu. Resum.

L'ésser humà necessita a l'altre per constituir la seva identitat i assolir la seva essència: ser estimat. En la societat postmoderna, aquesta relació d'interdependència s'ha desvirtuat i substituït per conductes compulsives de satisfacció, via objectes materials. Sent les habilitats socials i l'educació emocional les eines per a l'eficàcia social, la societat necessita formar als ciutadans i generar espais per recuperar l'essència de la interacció.

En l'àmbit socioeducatiu, des d'un perfil professional reflexiu-creador, la competència social i emocional esdevé un pilar fonamental tant en la formació com en la praxis. La vocació és un dels motors que permet transformar aquests paradigmes.

Paraules clau: alteritat, neurociència, habilitats socials, educació emocional, vocació.

El sentido de la alteridad en el ámbito socioeducativo. Resumen.

El ser humano necesita al otro para constituir su identidad y cumplir su verdadera esencia: ser amado. En la sociedad posmoderna, esta relación de interdependencia se ha desvirtuado y sustituido por conductas compulsivas de satisfacción, vía objetos materiales. Siendo las habilidades sociales y la educación emocional los recursos para la eficacia social, la sociedad necesita formar a los ciudadanos y generar espacios para recuperar la esencia de la interacción.

En el ámbito socioeducativo, desde un perfil profesional reflexivo-creador, la competencia social y emocional es un pilar básico tanto en la formación como en la praxis. La vocación es uno de los motores que permite transformar estos paradigmas.

Palabras clave: alteridad, neurociencia, habilidades sociales, educación emocional, vocación.

The sense of otherness in socioeducational contexts. Abstract.

The human being needs the other to constitute his identity and to fulfill his essence: being loved. In the postmodern society, this relationship of interdependence has been underestimated and replaced by compulsive behaviours of satisfaction, via material objects. Knowing that social skills and emotional learning are the tools for social efficacy, the society needs to educate its citizens and to generate spaces to recover the interaction's essence.

In socioeducational contexts, from the reflexive-creator professional profile, the social and emotional competence turns into the basis of both, education and praxis. The vocation is one of the engines which enables the transformation of these paradigms.

Key words: otherness, neuroscience, social skills, emotional learning, vocation.

(...)

*segur com mai que l'única esperança
de sobreviure és estimar amb prou força
per convertir tot el que fem en vida
i acréixer l'esperança i la bellesa.*

(...)

Miquel Martí i Pol (2003). *Lletra a Dolors*.

Sumari.

0. Justificació.....	7
1. Introducció.....	8
2. Marc contextual: d'on venim?.....	9
2.1. Una mirada retrospectiva al Grau.....	9
2.2. Una mirada retrospectiva i actual a la nostra societat.....	21
3. Relació interpersonal: habilitats socials i educació emocional.....	34
3.1. Neurociència de la conducta i de les emocions.....	34
3.2. Habilitats socials i comunicatives.....	50
3.3. Emocions, intel·ligència emocional, pensament creatiu i educació emocional.....	60
3.3.1. Les emocions mouen el món.....	60
3.3.2. La intel·ligència emocional: integració d'intel·ligències múltiples.....	61
3.3.3. El pensament lateral: una perspectiva creativa.....	64
3.3.4. Educació emocional: una nova manera de viure.....	65
3.4. Praxis de les habilitats socials i l'educació emocional.....	71
3.4.1. Generalitats: competència social, lideratge i participació.....	71
3.4.2. La relació d'ajuda: escolta activa, empatia i eficàcia social.....	74
3.4.3. Praxis de l'educació emocional i les habilitats socials en l'àmbit socioeducatiu.....	79
4. Què ens mobilitza cap a l'altre?	84
5. Anàlisi i discussió.....	92
6. Conclusions.....	101
7. Bibliografia i Webgrafia.....	105
8. Annexos.....	¡Error! Marcador no definido.

Sumari de figures.

Figura 1.- Base del marc contextual.....	9
Figura 2.- Base del cos temàtic.....	9
Figura 3.- Parts del sistema nerviós central.....	34
Figura 4.- La <i>frenologia</i> segons Gall.....	37
Figura 5.- Marc conceptual de l'Orientació Psicopedagògica.....	66

Sumari d'annexos.

Annex 1.- <i>Subjective questions, 2012</i>	110
Annex 2.- <i>Inventari d'Assertivitat de Gabriel i Richey. Test d'Assertivitat de Rathus</i>	111
Annex 3.- <i>Elements no verbals en la comunicació del professional</i>	116

0. Justificació.

Al llarg dels estudis del Grau d'Educació Social, m'he sentit especialment atreta i atrapada per les assignatures de caire procedimental que, a banda d'incorporar coneixements teòrics i pràctics com fan totes les altres, m'han guiat en un treball de creixement personal.

Des de sempre m'he sentit captivada per tot el referent a les relacions personals, a les experiències vitals com oportunitats per l'evolució personal i, per tant, a les emocions. Em fascina analitzar com es produeixen les interaccions entre les persones, així com la universalitat dels conflictes humans.

Estudiant aquest Grau, he pogut focalitzar l'atenció en totes aquestes qüestions, que m'han dut a la reflexió de la petitesa humana i de la força de la vulnerabilitat com a motor d'unió i d'empatia entre les persones. És per això, que l'essència del present treball és aprofundir en com i per què es produeixen les relacions humanes, qui sóc jo sense l'altre i amb l'altre i, finalment, com es defineix aquesta relació en l'àmbit concret de les professions socioeducatives.

En aquest exercici de plantejar l'*alteritat*, indagaré la vessant antropològica, psicològica i també neurocientífica que permet explicar la conducta i les relacions humanes. Així doncs, a partir de diversos prismes, adquiriré una mirada eclèctica i integradora que pugui ser aplicada en contextos professionals de l'àmbit socioeducatiu.

A més, partint de la hipòtesi que és necessari formar als professionals d'aquest àmbit en habilitats socials i en intel·ligència emocional, repassaré algunes assignatures de Grau, no vinculades estrictament a la temàtica que presento, però que ofereixen un context de l'objecte d'estudi.

També a partir de la hipòtesi que aquesta necessitat formativa hauria d'aplicar-se a la societat en general per fer-nos més competents en les relacions personals, oferiré una anàlisi del món d'avui, de la societat postmoderna com a societat assedegada per un tracte més humà i menys despersonalitzat i *líquid*.

Amb la il·lusió de cercar respostes tant a la meua inquietud personal de conèixer millor com ens relacionem i per què, com a les hipòtesis plantejades, inicio un camí motivador i que espero que faci emergir nous interrogants.

1. Introducció.

Aquest treball planteja dues hipòtesis principals: la necessitat d'aprendre a ser més eficaços socialment com a ciutadans i ciutadanes de la societat postmoderna que ens ha tocat viure; i la necessitat d'aplicar aquesta expertesa en les relacions i en l'educació emocional especialment en els àmbits professionals on la relació professional-persona usuària és l'eix vertebrador de la tasca professional, tal i com esdevé en el terreny socioeducatiu.

Per tal d'afrontar aquestes dues hipòtesis em plantejo com a objectiu primordial aprofundir en la conducta de la persona a l'hora de relacionar-se i d'experimentar emocions i, a partir d'aquí, desvetllar la complexitat dels recursos personals que es posen en joc i descobrir si poden millorar-se o si van lligats a l'estructura de la personalitat –genètica- de la persona.

Estructuraré el treball en primer lloc en un marc contextual en el qual revisaré assignatures del Grau que configuren l'escenari de la societat actual, així com la societat moderna i el seu trànsit cap a la postmoderna, amb les conseqüències que se'n deriven.

En segon lloc i com a cos temàtic central del treball, estudiaré a nivell científic com es produeixen la conducta i les emocions; analitzaré què són, de què es componen i com es forgen les habilitats socials i, dins d'aquestes, les comunicatives; exposaré el concepte d'intel·ligència emocional, pensament creatiu i educació emocional com a formes contemporànies d'abordatge de la qüestió relacional; i per últim, incorporaré mirades expertes d'aplicació dels conceptes mencionats a la praxis professional de l'àmbit socioeducatiu.

En tercer lloc, complementaré el cos temàtic amb una breu aposta per la perspectiva més reflexiva que planteja l'alteritat des de paradigmes antropològics i metafísics, qüestionant finalment el sentit de les professions socials.

En quart i darrer lloc, relacionaré les diverses parts del treball per a establir un diàleg integrador entre les diferents mirades sobre la mateixa temàtica i poder arribar a unes conclusions que s'allunyin o corroborin les hipòtesis que plantejo com a punt de partida.

Seguiré doncs una metodologia de caire deductiu, centrant-me a l'inici en les generalitats de conducta i emocions per acabar concretant com aquests paràmetres s'apliquen a les professions socioeducatives en forma de programes i d'experiències determinades.

2. Marc contextual: d'on venim?

2.1. Una mirada retrospectiva al Grau.

Al llarg d'aquesta mirada retrospectiva a algunes assignatures del Grau, tot seguit repassaré algunes idees que aniré recuperant al llarg del treball i que confereixen la base del seu marc contextual. La figura següent les resumeix:

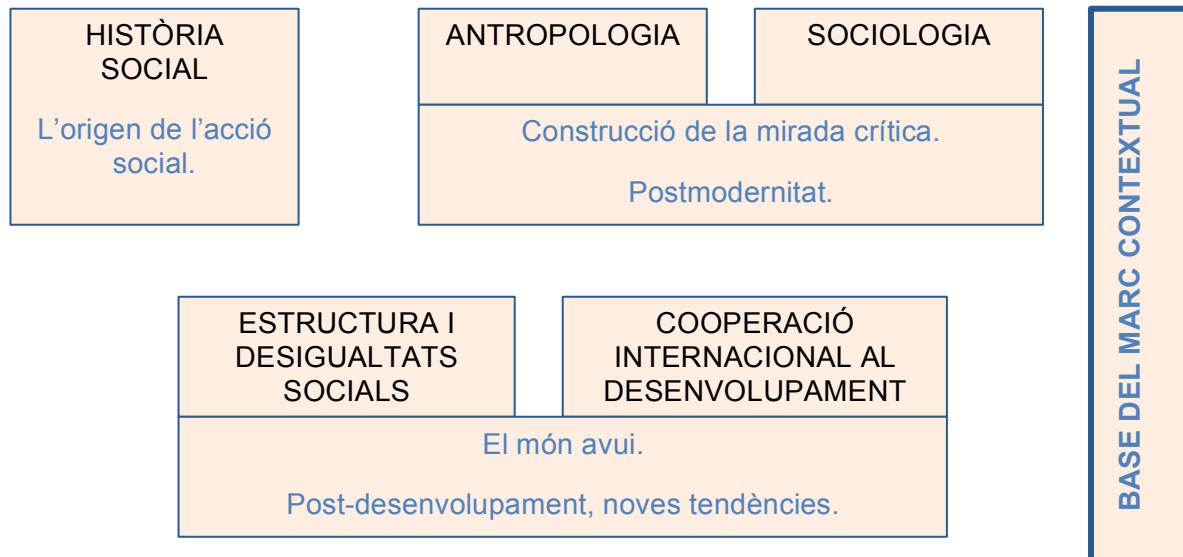


Figura 1. Base del marc contextual.

Font: Elaboració pròpia.

A banda d'aquestes assignatures, que no són l'objecte explícit d'estudi en el present treball, n'hi ha algunes que en constituïran molt directament el cos temàtic, són les de la següent figura:

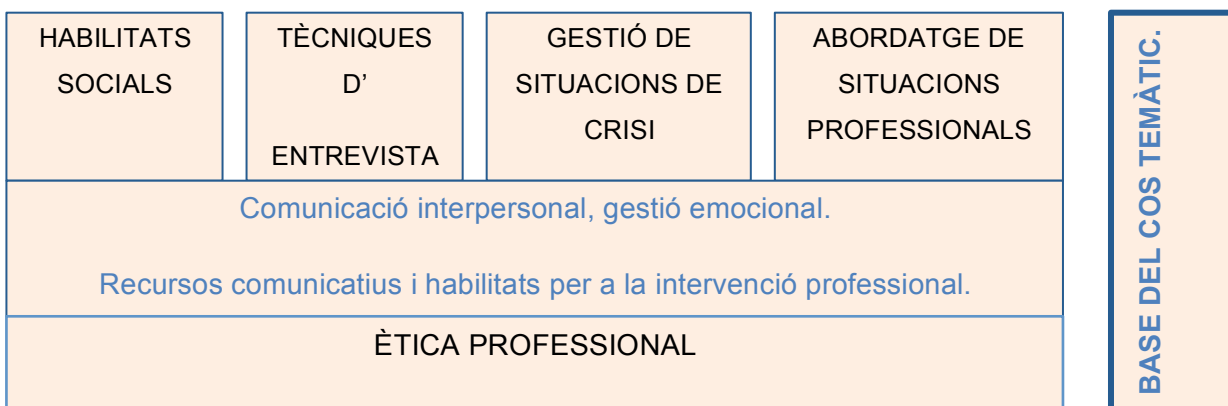


Figura 2. Base del cos temàtic.

Font: Elaboració pròpia.

- **Les desigualtats socials al llarg de la història; *Història social*.**

Conèixer d'on prové la professió social, així com els diversos escenaris històrics que van propiciar el seu naixement, ens permet fixar els orígens de la intervenció social i entendre el dinamisme d'aquestes arrels.

Al llarg de la història l'acció social s'ha anat vertebrant fins arribar a l'estat del Benestar, en el qual apareixen les professions socials –el Treball Social i més endavant , l'Educació Social- que coneixem avui. És interessant repassar com les persones amb necessitats diferents han estat tractades per la història, per tal d'entendre el que a dia d'avui ens motiva a construir i/o mantenir la professionalització de la relació d'ajuda.

La concepció de la pobresa en l'Edat Mitjana, tal i com analitza Álvarez Palenzuela (2002), és un fenomen natural i individual, en el qual ser pobre és una fatalitat i no s'hi pot fer res, és inevitable com la mort. Per això, l'única manera d'ajudar a les persones pobres era mitjançant l'almoina, a la qual van incitar algunes ordres religioses com les Dominiques o Franciscanes, de la mà dels eremites. El fet de ser caritatiu reforçava la vessant cristiana de ser redimit dels propis pecats pel fet d'ajudar al necessitat, el deure d'ajudar com a bon cristià i la preservació de l'ordre social establert, ja que si aquells més desvalguts rebien ajuda dels ciutadans –bàsicament aliments i abric-, aleshores podien seguir treballant com esclaus a les ordres dels senyors feudals.

L'humanista Vives (1985) estudia la forma en què en l'època moderna s'inicia una política de reclusió dels pobres, se'ls tanca en els hospitals generals o cases de misericòrdia (variant la nomenclatura depenent del país) dels quals no se'n pot sortir i on són primerament classificats, i a continuació es regula la seva vida diària: se'ls separa per sexes i edat, es controla la seva higiene, són instruïts i moralitzats mitjançant la religió i treballen a diari. Aquests tipus d'hospitals substitueixen l'almoina de l'anterior etapa i no tenen objectius mèdics, sinó que pretenen mantenir la societat *neteja* d'indigents i pobres i garantir encara l'ordre establert.

Benassar, Blayau, Denis, Jacquart i Lebrun (1980) descriuen com segles més tard, l'ordre públic, la preocupació per les epidèmies, els ideals humanistes i el creixent esperit mercantilista fomenten la idea que la desgràcia prové del pecat i que els pobres i els indigents mereixen ser castigats. La creixent conflictivitat social mitjançant revoltes urbanes i camperoles fan que les transformacions polítiques que van configurant l'Estat modern fomentin el control social, el poder polític i la intolerància davant la diferència. Així doncs, l'Estat protector que seguint la màxima de Hobbes "L'home és un llop per l'home" vol protegir els ciutadans dels seus propis enfrontaments, perseguirà a tots aquells elements diferencials que posin en dubte l'ordre social establert.

Però no és fins la plena expansió del capitalisme com a sistema dominant, en el segle XVIII, que emergeix la Il·lustració i amb ella el pes de la raó en el progrés de les societats i per tant, el pas de la caritat a la beneficència. Fins aquest moment la segregació i reclusió dels pobres és la resposta adoptada pels governs davant la incapacitat de gestionar l'increment de persones famèliques que vaguen pels carrers arrel del desenvolupament de les ciutats.

Amb la Il·lustració, es comença a creure que l'Estat té un paper clau fonamental de procurar la felicitat i el benestar als ciutadans. Aquesta idea del despotisme il·lustrat *tot pel poble però sense el poble* serà essencial pel futur intervencionista de l'Estat que ara comença a gestar-se. D'aquesta manera, els hospitals on en el segle XVI es tancava als pobres malalts per separar-los de la resta de la societat, ara es procura la seva curació real.

Així doncs, l'expansió econòmica, que dóna lloc a un increment de les persones pobres, es compatibilitza amb una idea de caritat que va evolucionant cap a la beneficència, cap a l'amor a l'home –filantropia- i els seus conseqüents drets humans. Es comencen a posar en pràctica diverses reformes assistencials de la pobresa com: la institucionalització –hospitals generals-, la secularització –el control i la iniciativa ja no provenen de l'estament religiós-, la prohibició de demanar almoïna, l'obligació de treballar i la creixent intervenció dels poders públics.

En aquest moment, els poders públics no només s'encarreguen de preservar l'ordre social establert mitjançant el control i la reclusió dels pobres i indigents, sinó que els ajuntaments i parlaments comencen a gestionar els fons, administren i dirigeixen les institucions assistencialistes. Davant de l'increment de la pobresa a les societats de l'època que col·lapsa mecanismes d'assistència que funcionen fins el moment els governants ja no poden deixar tota la responsabilitat d'assistència als pobres a l'Església i d'acord amb el seu paper d'Estat protector –Estat que vetlla per evitar els enfrontaments que per naturalesa s'esdevenen entre els ciutadans- decideixen començar a agafar les regnes de les institucions i mecanismes que responen davant les necessitats socials.

A finals del segle XVIII la transformació econòmica deixa de ser compatible amb el model assistencial d'acció social que fins ara havia estat vigent. Després de la Revolució Francesa i de la conseqüent caiguda de l'Antic Règim, es considera que la pobresa és incompatible amb la revolució ja que els pobres són els que l'han dut a terme. Per tant, ja no es tracta de mendicar almoïna sinó de reclamar els drets legítims i inherents a la condició humana, el qual configura l'eix principal del liberalisme clàssic. Aquests drets aniran íntimament lligats als drets dels treballadors, ja que la nova acció social respondrà al canvi dels pobres d'abans als treballadors d'ara.

A mesura que el desenvolupament industrial va configurant un nou ordre social, la classe treballadora comença a fer-se conscient de la seva condició d'explotació en mans dels burgesos. En aquest context apareix l'alternativa del reformisme social com a resposta a la intranquil·litat de les classes poderoses enfront de les possibles revoltes dels treballadors. Aquest reformisme es basa en alternar les mesures repressives constituents en institucions directament contencioses com les presons o els manicomis, o bé de control social, amb la moralització, mecanisme pel qual s'instrueix als obrers per tal d'evitar la seva rebel·lió mitjançant disturbis públics.

Ashford (1989) subratlla la importància del reformisme social en aquest moment històric que, per una banda, significa la reproducció i perpetuació de l'ordre establert, i per l'altra, la primera ruptura amb el plantejament liberal ja que proposa que l'Estat intervingui en qüestions socials. El treball social com a professió emergeix en aquest context i es caracteritza per: pressuposar l'existència d'un espai d'intervenció condicionat per l'assistència dels problemes socials del moment –domicilis, hospicis, hospitals-, anar molt lligat a les mesures reformistes que proposaven els higienistes, estar dominat pel positivisme consistent en esbrinar els elements objectius que causen la problemàtica social i les possibles solucions tècniques que la poden resoldre, apostar per la solidaritat entre els homes sense plantejar el problema d'igualtat que hi ha en el fons, proposar una solució individualitzada a les fractures socials –aquells que no aconsegueixen adaptar-se als canvis de la “Gran Transformació”- i configurar en ell mateix un nou dispositiu de seguretat social, d'ordre social, ja que hi ha algú que dóna resposta als conflictes. Aquest moment d'emergència de la professió del treball social coincideix amb que l'Estat deixa de tenir un paper estrictament repressiu i va passant a ser tutelar.

Ja a principis dels anys 70 sembla que tots els països estan d'acord amb que l'Estat del Benestar és la solució als problemes econòmics, polítics i socials generats pel capitalisme industrial. Aquest tipus d'Estat fa compatibles la democràcia i el capitalisme, promou el benestar de les persones i els permet projectar una visió de futur –la incertesa davant de possibles malalties, accidents o de l'adveniment de la vellesa és substituïda per la protecció de l'Estat-, genera demanda –encara que s'estigui a l'atur, la prestació permetrà seguir consumint-, constitueix una font d'inversió social – l'educació per a tothom assegura que en el futur es generarà riquesa amb el coneixement adquirit- i sobretot, canalitza els conflictes socials –si als anys 30 l'única manera de resoldre els conflictes eren les barricades, ara es pot negociar un conveni amb la patronal-.

La presència de l'Estat del Benestar que assumeix la responsabilitat de garantir un nivell de vida digne i acceptable per a tots els ciutadans i que per aconseguir-ho ofereix una xarxa

pública de seguretat de serveis assistencials –educació, sanitat, habitatge- i una protecció social per les situacions d'exclusió del mercat de treball –malaltia, invalidesa, desocupació, jubilació-, juntament amb una política fiscal que assegurí una redistribució de la riquesa, ha estat un dels majors reptes de la història, tal i com descriuen autors com Ashford (1989).

A mode de conclusió del recorregut històric de la intervenció social, *Utopia* de Tomás Moro (2011), tal i com el títol indica, proposa una concepció d'un ideal irrealitzable basada en l'abolició de la propietat privada, ja que pensa que allò privat no és just. També afegix la idea moderna de no assistir als pobres, sinó de canviar l'estructura social econòmica i política des de l'arrel per tal de fer desaparèixer les desigualtats socials que produeixen pobresa. Per tant, Moro declarà ja en el segle XV que calia actuar des del fons del problema, ja no des de la caritat però tampoc des de la beneficència. És una reflexió que especialment avui segueix en plena vigència.

- **Pinzellades de pensament; Antropologia.**

Preguntar-se sobre el sentit de la vida, interpretar el món que ens envolta i construir una mirada crítica són algunes de les grans propostes de l'antropologia. A continuació presento algunes idees que obliguen a la reflexió sobre l'existència.

Checa i Molina (1997) descriuen els ritus com recursos de l'ésser humà per a presentar-se en societat, com símbols que reforcen el vincle col·lectiu. La força del ritu ve donada per la reunió del grup, l'home els practica per sentir-se part d'un col·lectiu, per fomentar la cohesió social.

És interessant també la frontera entre ritu i costum. Hi ha costums que esdevenen tradicions en la forma de relació d'un individu amb un altre, això succeeix quan rau un subtext al darrere d'aquestes tradicions, que passen a ser ritus. La complicitat que neix en una acció que un fa cap a l'altre -dir bon dia, donar la mà com a presentació, fer un petó- pren la connotació i pes de ritu perquè hi ha un subtext, hi ha una relació que s'estableix amb aquest gest.

Així doncs, els ritus marquen moments efervescents en la vida quotidiana, trenquen i desperten; van més enllà d'allò purament pràctic, els costums van relacionats amb l'eficàcia, en canvi els ritus aporten una significació més. És per això, que pot plantejar-se la idea que l'ús d'algunes habilitats socials i comunicatives com a costums que poden esdevenir ritus. En la trobada de professional de l'àmbit social amb un/a usuari/ària, hi ha certs recursos comunicatius –donar la mà, rebre, convidar a seure, projectar la mirada en l'altre, oferir un mocador- que sovint prenen una significança que podria ser analitzada com a ritu, pel subtext que hi rau i, sobretot, pel punt d'inflexió que pot marcar en la relació d'ajuda entre professional i usuari.

A més, els ritus o costums són i existeixen en funció del context cultural i temporal. Altre cop, aquesta connotació convida a analitzar com la mirada sobre el món dinamitza les relacions humanes, la comunicació. En el camp de l'acció social, de la mateixa manera que passa amb els ritus, el llenguatge no verbal, les habilitats socials i comunicatives prenen una o una altra rellevància depenent de l'escenari on prenguin part.

Aquest darrer punt, a més del subtext que s'amaga rere una acció o una omisió, fan possible la reflexió de les habilitats socials com a quelcom comparable als ritus. Sovint, la relació entre professional i usuari/ària travessa alguns moments de no retorn en la relació que gairebé sempre van acompanyats per habilitats socials i comunicatives, és per això que se'n pot derivar una analogia; els ritus com a símbols culturals que marquen la vida.

L'anàlisi de les característiques del nostre món actual, de la nostra societat, és un altre exercici distintiu de la matèria d'antropologia. Així doncs, podríem dir que la incertesa i la complexitat marquen l'actualitat del nostre món, després dels canvis radicals i accelerats que ha sofert en les últimes dècades, sobretot en l'àmbit de la intercomunicació entre societats i comunitats.

La manera de relacionar-nos amb els altres, amb l'entorn i amb nosaltres mateixos ha generat una complexitat molt gran a l'hora de comunicar-nos. Aquesta és la societat líquida descrita per Bauman (2000) i és la societat de la incertesa, del ritme trepidant i dels canvis, l'anomenada postmoderna que neix a finals del segle XX.

Si la modernitat –del s. XVII al s. XIX- està marcada pel racionalisme i el positivisme, la postmodernitat ho està pel progrés de la ciència, per la llibertat atorgada per aquest progrés i pels nous valors d'igualtat i marxisme. Els tres eixos postmoderns són doncs la felicitat com a progrés científic tecnològic, la felicitat com a llibertat que desemboca en el capitalisme i la felicitat com a valors nous socialistes.

Amb la postmodernitat desapareix l'imperatiu categòric de Kant (Ferrater, Terricabras i Cohn, 1994), segons el qual no s'ha de fer als altres allò que no voldries que et fessin a tu, i emergeix i rep tot el protagonisme l'hedonisme, el plaer i la satisfacció per damunt de tot. Aquestes idees porten desastres tant a nivell humà -guerres-, ecològic i la fractura tecnològica-digital que marca encara més les diferències socials.

És aleshores quan comença l'anomenat *bricolatge ideològic*, pel qual cal ser crític amb totes les visions del món que s'ofereixen. No obstant, hi ha una visió que predomina avui per damunt de les altres, és la del món dionisiac -tot val, la superficialitat domina- en el qual costa arribar al sentit crític a través del nou llenguatge imperant, l'audiovisual, que va directe a les emocions i és difícil rebutjar.

Alguns pensadors com Morin (1995) proposen com actuar davant d'aquest nou món. Ell ho fa proposant l'acceptació de la incertesa, de l'atzar i assumint la petitesa humana. Potser és

una forma d'acceptar les frustracions i gestionar-les des de la pròpia condició humana. Serà interessant veure si avui aquesta ecologia en la comunicació, pot aplicar-se a l'acció social.

Per altra banda, la corrent del construccionisme intenta ser més positiva en l'abordatge d'aquest món postmodern i, tot renegant de l'individualisme, reivindica el retorn de la solidaritat,

Aquesta visió postmoderna que conforma l'escenari actual, serà el context que analitzaré en profunditat com a marc del present treball, tenint en compte la sensibilitat i la capacitat simbòlica de l'ésser humà, que són les que permeten recordar, imaginar, expressar i sentir emocions, projectar-nos a un futur i també, comunicar-nos.

- **Construcció social i interaccions; Sociologia.**

Analitzar i comprendre la realitat és l'objectiu bàsic de la sociologia mitjançant la identificació de teories i autors que estructurin la perspectiva sociològica del món.

Berger (1986) relata com la sociologia sorgeix d'un pensament molt característic de l'època moderna i del món occidental, en els quals els valors canvien i es relativitzen. La primera pregunta que es fa la ciència sociològica és sobre el significat del concepte *societat*, i la conclusió a la que arriba és que el que pren major importància en la seva definició no és la quantitat de persones que formen aquesta complexa unitat, sinó la qualitat de *social* que té la interacció establerta entre elles.

Partint d'aquesta definició, és evident que el sociòleg s'interessa per tot allò que té a veure amb les relacions humanes, però a més, si aquestes relacions mereixen una mínima sospita de poder-se allunyar d'allò esperat, encara són més interessants d'observar. Així doncs, hi ha una necessitat d'anar més enllà d'allò establert, afirmat i cregut per la majoria dels integrants de la societat; el sociòleg no dona res per sabut i vol reinvestigar-ho tot, fa l'esforç intel·lectual de qüestionar-se i esbrinar què hi ha darrere de la realitat visible.

En la societat moderna en la qual neix la sociologia existeix una pluralitat de punts de vista envers les coses, un concepte d'identitat indefinit i canviant i una mobilització social possible que augmenta la sensació de relativisme. Fins al moment, la consciència de relativitat al llarg de la història havia estat pròpia només dels intel·lectuals, ara és pròpia de tots els components de la societat. Així doncs, el desemmascarament, la manca de respecte i la relativització permeten una visió panoràmica que s'obre a les infinites possibilitats que té la vida humana; aquesta visió és l'escollida per la sociologia.

Alguns autors emeten la seva visió de la postmodernitat amb la intenció de canviar el món líquid imperant; és el cas de Durkheim, Marx i Weber (Cardús, 1999) que estudien el nou

capitalisme industrial creat a principis del segle XX a l'Europa occidental on, dècades més tard, la postmodernitat emergeix amb força.

Amb l'esclat de la revolució industrial al segle XIX, es produeixen canvis radicals en la manera de viure tradicional, i apareix la modernitat. Aquests canvis fan que alguns autors plantegin la idea de *l'home comú* com a "valoració d'allò aparentment intranscendent, d'allò que considerem corrent, normal, quotidià" (Cardús, 1999, p. 110).

Amb el canvi de segle, com veurem tot seguit, emergeix la sociologia ja com a disciplina científica que centra el seu objecte d'estudi en la quotidianitat; definint-se així:

"La mena d'estudi que de debò identifica el sociòleg és el que es proposa conèixer el conjunt de relacions que estructuraven l'existència del col·lectiu social sencer. No solament dels rics, dels poderosos o dels famosos, sinó també de les persones normals i corrents en els seus ambients quotidians: la feina, el carrer, la família, el poble o la ciutat..." (Cardús, 1999, p. 111).

Citat pel mateix Cardús (1999), Émile Durkheim centra el seu estudi en la intenció del retorn de l'harmonia social mitjançant la preservació de l'ordre establert; el seu desig és que els ciutadans es conformin amb un ordre social en el qual cadascú desenvolupa un rol i una funció determinada que permet que l'engranatge social funcioni. Durkheim insisteix en la idea d'evitar que el ciutadà es senti desemparat i creu que la manera d'assolir-ho és mitjançant la creació de la consciència col·lectiva.

Precisament arrel del desparat perceptut, ell mateix crea el concepte *anomia* com a sentiment de pèrdua, de soledat, de buit i de manca d'il·lusions d'un individu en societat. Aquest mot convida a replantejar-se el sentit de la vida de l'home com a ésser social, i el mateix autor proposa l'enfortiment de les xarxes socials com a recurs indispensable per combatre l'anomia.

Marx planteja una explosió de l'ordre establert mitjançant l'aniquilació de les classes socials i la igualtat entre les persones com a màxima. Aquestes idees les organitza en la revolució obrera i fa un estudi de la història de la humanitat en base a l'economia, fent una predicció que s'ha acomplert, referent a l'existència d'una franja dominant de classe mitjana en el futur que substituirà la dominant classe treballadora del seu temps.

Marx dóna molta importància als factors materials i per això bateja l'anàlisi dels factors materials d'una societat amb el concepte *materialisme històric*. A partir d'aquest estudi, Cardús (1999) planteja:

“La dialèctica conflictiva entre les forces productives i les relacions de producció. (...) en efecte, la substitució de les relacions de producció velles per les noves no es fa sense que tinguin lloc greus conflictes socials. Això és així perquè al darrere de cada sistema productiu hi ha uns interessos que cal defensar o uns privilegis que s’han de protegir.” (p. 123)

L'autor aplica el concepte *alienació* com allò que la persona sent, fruit de la societat moderna, malalta segons ell, i que l'obliga a viure sota unes relacions socials determinades que no el fan feliç. L'alienació apareix a les societats capitalistes en les quals “com més valor tenen les coses, els productes, menys valor tenen les persones, els productors” (Cardús, 1999, p. 127).

Max Weber postula que el treball és la base per obtenir beneficis i que les idees condicionen l'economia, i no l'economia les idees, com defensa Marx. Weber es centra en la racionalització del món modern mitjançant el càlcul exhaustiu dels mitjans i procediments per aconseguir objectius. Creu en la burocràcia com a racionalització de l'administració pública amb el criteri d'igualtat en el tracte com a base d'actuació. L'autor reflexiona i adverteix sobre el desencantament del món que experimenta l'individu immers en “el progrés constant de la racionalització i de la burocratització” que “pot acabar empresonant l'home en una gàbia d'acer, minant-li la llibertat” (Cardús, 1999, p. 148).

La sociologia proposa que les construccions socials són possibles gràcies a les interaccions socials amb els altres, a partir de les quals canviem les nostres idees. Des de la mirada sociològica cada perspectiva és una invenció fruit de les relacions humanes, si més no un punt de vista poc crèdul que ens obliga a mantenir-nos desperts davant de qualsevol *veritat* i reforça la necessitat dels altres per entendre'ns a nosaltres mateixos.

- **Reptes del s. XXI; Estructura i desigualtats socials.**

Tenir coneixement de l'*status quo* del món actual permet fer una mirada global que resulta coherent amb les capacitats i realitats d'interconnexió del planeta avui. L'assignatura analitza els principals reptes del segle XXI: governabilitat democràtica, desigualtats socioeconòmiques creixents i degradació mediambiental. Així doncs, s'endinsa en la interdependència i interrelació dels processos polítics, econòmics, socials i culturals en el marc de globalització.

Tal i com expliquen Macionis i Plummer (2007), el context de globalització del segle XX i XXI ha convertit el planeta en una *aldea global*, en la qual cada acció duta a terme en un punt

del planeta, té conseqüències immediates en un altre. A més, es tracta d'una globalització neoliberal, que es caracteritza per una societat global de consum i de la informació.

Avui el món experimenta noves correlacions de poder i deixa de ser interpretat en una lògica Nord-Sud, deixant pas a una interpretació en clau planetària i d'interdependència. Des d'aquest punt de vista apareixen els tres grans problemes globals compartits pel segle: l'augment de les desigualtats, tant en el Nord com en el Sud; el ràpid escalfament de l'atmosfera terrestre; i la dificultat d'una governabilitat mundial en el marc global.

Macionis i Plummer (2007) descriuen com avui, la fractura social és un element transversal a tot el planeta que té tendència a un ser un procés d'igualació a la baixa -al Nord empitjoren els drets laborals, socials i hi ha decreixement econòmic, mentre que al Sud s'inicien aquests drets i el creixement econòmic-.

Per altra banda, existeix una concentració de rendes a nivell mundial, que no impedeix la sortida de la pobresa de molts països del Sud –països emergents-, amb la conseqüència ecològica que això comporta –menys pobresa significa més consum-. Precisament aquest augment del consum es fa palès en les emissions de metà, diòxid de carboni i d'òxid nítrós generades pel bestiar que s'acumulen a l'atmosfera contribuint a l'escalfament global.

En termes ecològics, cada cop augmenta més la consciència de la *petjada ecològica* dels habitants del món, sent aquesta un càlcul resultant de l'impacte d'una persona, ciutat o país, sobre la Terra, per satisfer el que consumeix i per absorbir els seus residus (Centre for sustainable economy, 2014).

Els principals reptes del segle XXI conformen un món canviant que modula també la seva forma d'abordar la comunicació interpersonal i les habilitats socials, tal i com analitzaré en aquest treball.

- **Noves definicions de “desenvolupament”; Cooperació internacional al desenvolupament.**

Conèixer les diferents maneres d'articular el concepte *desenvolupament* en el món d'avui em permetrà donar una altra dimensió al tema principal d'aquest treball, ja que depenent de quin sigui l'estímul de la societat, la seva manera de relacionar-se i liderar col·lectius, serà una o una altra.

Fernández, Piris i Ramiro (2013) conclouen que cada societat i cada època tenen la seva pròpia formulació de què és el desenvolupament i que aquesta respon a les conviccions, expectatives i possibilitats que predominen en cadascuna de les societats i èpoques.

Sovint, el desenvolupament es relaciona amb la idea de projecció de futur que té un col·lectiu humà com a fita primordial. Aquesta idea de millorar, de desenvolupar-se, normalment va lligada al procés d'ampliació de les opcions i capacitats de les persones, que es concreta en una millora de l'esperança de vida, la salut, l'educació i l'accés als recursos necessaris per a un nivell de vida digne.

Avui, afirmen els autors, el creixement comença a no ser l'objectiu principal del que es persegueix com a *desenvolupament* i és només un referent que pren altres sentits més enllà del creixement econòmic. Els Informes Anuals publicats pel Programa de Nacions Unides pel Desenvolupament (Naciones Unidas, 2014) s'han convertit en la referència fonamental de l'enfocament del concepte *desenvolupament humà*.

Aquest nou significat de *desenvolupament* que no pretén només el creixement exponencial en termes econòmics sinó en dignitat humana, en accés a la sanitat i l'educació i, sobretot, en uns ideals de felicitat que no postulïn allò material com a eix central, són els que caracteritzen l'anomenat *post-desenvolupament*.

A continuació citaré alguns dels exemples més coneguts a nivell internacional que avui busquen assolir aquest nou concepte de *desenvolupament* creient fermament que altres models no basats en el creixement econòmic, són possibles.

El *happy planet index* és un indicador inventat per Nic Marks (Happy Planet Index, 2014) que mesura la felicitat experimentada per un país no en termes econòmics, sinó basant-se en tres ítems: la petjada ecològica, l'esperança de vida i el benestar experimentat per les persones que hi viuen. Es tracta d'un indicador que es planteja el *desenvolupament* com equivalent a la *felicitat*- satisfacció personal- i no *al creixement econòmic*.

Buthan també aporta una nova visió de *desenvolupament* incloent en el seu pla d'actuació governamental el concepte de *Felicitat Interior Bruta*, que es basa en els pilars del desenvolupament socioeconòmic sostenible i equitatiu, la preservació i promoció de les cultures, la conservació del medi ambient i el que ells anomenen el *Bon Govern*. (Centre For Bhutan Studies & GNH Research, 2014).

A l'Annex 1 *Subjective questions, 2012*, adjunto alguns ítems del qüestionari realitzat l'any 2012 que el país utilitza per mesurar la Felicitat Interior Bruta dels seus habitants. Alguns dels ítems que s'hi poden trobar són sobre: el sentit de la vida, el suport social que ofereixen

les persones del voltant, l'espiritualitat, la salut percebuda, pensaments suïcides, el coneixement de la cultura popular, els valors, l'opinió de la tasca del govern, el voluntariat que realitza un mateix, la consciència ambiental, etc. En relació directa amb la temàtica principal d'aquest treball, criden l'atenció molts ítems que posen el mateix èmfasi, per exemple, en l'accessibilitat a un hospital –ítem indubtable- que al tracte que una persona rep de la seva comunitat, de la seva xarxa social –ítem que en algunes societats no sembla equiparable a l'anterior-.

A partir de la nova aportació de Buthan, altres països com Equador i Bolívia apliquen el que anomenen model del *Bon Viure*, que vol ser una filosofia de vida en plenitud, integrada en les constitucions dels països i que lluiten per una vida sostenible i un desenvolupament més just. Consisteix en buscar i crear les condicions materials i espirituals per construir i mantenir la vida harmònica amb la naturalesa. Les comunitats indígenes són els qui defensen aquest concepte de manera més aferrissada. (Buen vivir, plan nacional 2013-2017, 2013).

Com a últim exemple de noves aplicacions del *desenvolupament*, trio el concepte *decreixement*, encunyat per autors com Serge Latouche (Decrecimiento, 2014) i Carlos Taibo (2014), que apel·la a la disminució de producció del model mercantil com a mesura necessària i integradora dins el sistema econòmic actual.

Latouche (Decrecimiento, 2014), afirma que si seguim aquest ritme trepidant de creixement sense escrúpols, estem condemnats a la catàstrofe com a humanitat i com a planeta. Per aquest motiu proposa el *decreixement* com a corrent de pensament tant polític, com econòmic i social, que permeti regular la producció econòmica de manera sostenible.

En el Decrecimiento, el documental (2014), Santiago Niño Becerra explica com hem arribat a aquest punt de insostenibilitat i alhora, d'infelicitat tan profunda en les societats occidentals.

A l'estat espanyol, el màxim representant del *decreixement* és Taibo (2014), que investiga com establir una nova relació d'equilibri entre l'ésser humà i la natura i també entre els mateixos éssers humans.

Totes aquestes aportacions no deixen de ser propostes de supervivència tant amb el medi ambient, el planeta, com amb la resta d'éssers humans. Sembla que ja és evident que el creixement material ens ha abocat a una superficialitat com a estil de vida de la que alguns, volen defugir.

2.2. Una mirada retrospectiva i actual a la nostra societat.

Per a poder fer una mirada al món d'avui de les societats europees o dels països anomenats *desenvolupats* del globus, és necessari repassar les tendències antropològiques i socials dels últims dos segles. Especialment centraré la mirada en el final de l'era moderna i l'inici d'una època difosa que alguns han anomenat postmodernitat i que avui, impera de manera flagrant i sembla que dona lloc, lentament, a nous paradigmes.

La modernització sorgida a partir de la Revolució Industrial i instal·lada com l'era moderna a partir de la segona meitat del segle XVIII, tal com explica Picó (1988), va significar el fracàs de l'estat burgès en el qual l'estat tenia un paper conciliador entre els interessos individuals i els interessos col·lectius. A partir d'aleshores i del segle XIX ençà, es començà a qüestionar si el progrés anava vinculat a la vulneració dels drets de les persones.

És en aquest canvi de paradigma, sorgeix l'anomenat projecte il·lustrat de la humanització, que caracteritzarà de manera emfàtica l'era moderna, i que si bé significarà l'època gloriosa de la ciència i els descobriments, també donarà tal rellevància a l'home com epicentre de tot allò que descobreix, que arribarà a produir una certa visió individualista del moment històric.

Ja a meitats del segle XIX, alguns pensadors com Weber observen que l'ésser humà està quedant atrapat en un excés de "racionalización, burocratización y cientificación de la vida social" (Picó, 1988, p. 17)¹. Els pensadors del moment comencen a divulgar la idea d'interpretar la modernització com a racionalització progressiva dins de les institucions de la societat, amb el consegüent empresonament de l'home en un sistema deshumanitzat, en el qual cada activitat o afer social implica una cadena burocràtica i esquemàtica de funcionament que posen en perill l'espontaneïtat i, potser, la llibertat.

Aquest insidiós malestar que deriva d'una època gloriosa en la qual la ciència, el saber i la intel·lectualitat imperaven, anirà creixent al llarg del segle XIX i meitat del segle XX, quan serà ja posat en dubte l'anomenat humanisme il·lustrat com una època envejable marcada pel progrés, però també per un creixent individualisme en la societat que serà l'eix central de la post-modernitat. Picó (1988) fa una radiografia de l'evolució de l'època moderna:

La situación en la que nos encontramos -modernización de la sociedad industrial- pertenece a dos siglos distintos durante los cuales el mundo ha cambiado como nunca había ocurrido antes. (...) Los peligros se convierten en polizones del consumo normal. Viajan con el viento y con el agua, están presentes en todo y atraviesan con lo más necesario para la vida (el aire, el alimento, la ropa, los muebles) todas las

¹ Les cites en castellà no seran traduïdes, només ho seran les d'altres idiomes.

zonas protegidas de la modernidad (...) este riesgo existente realmente tiene en la
inimaginabilidad e imperceptabilidad del peligro sus cómplices más poderosos. (p.13)

Així doncs, l'autor subratlla la idea que la modernitat era en un principi l'eliminació de barreres per a realitzar-se un mateix com a individu, però que aviat aquest excés de buscar només el creixement i l'experimentació, desemboca en l'individualisme, el qual comporta perills que seran realitats en el segle següent.

Ja situats a finals de segle XIX i, més tard, en ple segle XX, la post-modernitat comença a exercitar-se com un nou malestar creixent que es qüestiona l'estat de les coses i que, poc a poc, pren consciència de com el desig de segles passats de dominar amb la raó i al ciència tot allò que l'ésser humà tenia a l'abast, s'ha tornat en contra d'ell mateix.

Ja fixats en la nova era, alguns sociòlegs com Beck (1998), busquen termes per a definir-la –aquest autor ho fa amb l'expressió *la societat del risc*- i descriu:

(...) los mercados se hunden. Domina la carencia en la sobreabundancia. Se desencadenan riadas de pretensiones. Los sistemas jurídicos no captan los hechos. Las preguntas más evidentes cosechan encogimientos de hombros. Los tratamientos médicos fracasan. Los edificios científicos de racionalidad se vienen abajo. Los gobiernos tiemblan. Los votantes indecisos huyen. (...) Este es el final de siglo XIX, el final de la sociedad industrial clásica." (p. 13-14)

L'autor reflecteix un escenari decrepít que es desmunta davant els ulls d'aquells qui van confiar-hi com a època de resolució de les dificultats, com a època de desenvolupament i de recerca de millors formes de vida i, sobretot, de sentir-se satisfets amb aquesta nova vida. No obstant, sembla que la industrialització, les comoditats i les necessitats més bàsiques cobertes, no van ser un aturador per aquells que buscaven més, volien més en una societat on l'ambició ja era el valor primordial.

Des d'aquest creixement que comença a ser imparabile però que sembla no satisfer del tot als ciutadans, apareix l'època post-moderna, batejada així anys després, tal com explica Beck (1998):

Post es la clave para el desconcierto que se enreda en las modas. (...). *Pasado más post* es la receta básica con que en una incomprensión rica en palabras, pero pobre en conceptos, nos confrontamos con una realidad que parece desvencijarse. (p. 15)

Així doncs, ja som a la post-modernitat, una societat i un temps que encara avui perduren. Ja a finals del segle XX, Beck i altres pensadors enceten el debat teòric al voltant de la crítica a la modernitat, que dóna lloc a l'anomenada etapa post-moderna, caracteritzada per:

En política asistimos al final del Estado del Bienestar y la vuelta a posiciones conservadoras de economía monetarista, en ciencia presenciamos el boom de las tecnologías (...), en arte se ha llegado a la imposibilidad de establecer normas estéticas válidas y se difunde el eclecticismo que, en el campo de la moral, se traduce en la secularización sin fronteras de los valores. (...) La posmodernidad se convierte así en un discurso de varias lecturas (...) que no acaba nunca de conseguir un consenso unitario, pero que se confiesa como la primera tarea que trata de describir el mapa del universo cultural resultante de la desintegración, cada vez más completa, del mundo tradicional. (Beck, 1998, p. 13-14).

Aquesta tensió entre el progrés i la sensació de confusió és la que descriuen alguns escriptors que s'avancen als temps com si es tractés d'una premonició. Baudelaire afirma que, tant en la seva producció literària com en la seva vida personal, lluita "contra la confusió que significa identificar el progrés material amb el espiritual, una confusió que persisteix encara en els nostres dies" (Beck, 1998, p. 21).

De fet, aquesta mateixa cita esdevé una premonició per doble partida, ja que l'escriptor realitza una afirmació que, escrita en l'actual context, no perd de cap manera el sentit. Ell mateix s'avança no només a la sensació percebuda, sinó a la definició conceptual del que més endavant s'anomenarà postmodernitat, tot i ser coetani de l'era moderna: "la modernitat, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable" (Beck, 1988, p. 19).²

La nova forma de viure, d'experimentar la nova realitat social, és interpretada per Baudelaire des d'una visió que va més enllà de la simple crítica a l'avenç; ell subratlla la necessitat d'acompanyar aquesta avenç amb una vessant de reflexió que eleva la condició humana no només a ser capacitada per al progrés tècnic-científic, sinó també per al progrés que té en compte l'essència humana, de percepció i de gestió del que esdevé.

Així doncs, en aquesta definició de postmodernitat, Baudelaire fa una invitació a la vessant més positiva del terme, ressaltant el valor intrínsec d'allò transitori, unit al present i no al

² "La modernitat és allò transitori, fugaç, contingent, la meitat de l'art, l'altra meitat el qual és allò etern i immutable".

futur, d'allò que ens omple de vida i de llibertat. No obstant, aquesta mirada més optimista de la postmodernitat queda eclipsada per la força del caos que aquesta porta intrínseca:

El entrelazamiento entre progreso técnico y social permite (...) tratar los efectos negativos debastadores del progreso desbordado. (...) Se tambalean los pilares que sustentan ese consenso sobre el progreso tecnológico y político (...) y ello no es casual ni debido a giros culturales, sino que responde al propio proceso de modernización. (Beck, 1998, p. 256).

Un exemple paradigmàtic d'aquest trontollar de la nova era són tots els dilemes ètics que es deriven de les noves praxis en ciència i medicina, que, sortosament, portaran més endavant a l'aparició de la bioètica.

Ja en el segle XX doncs, el postmodernisme es caracteritza per perdre la fe en allò que abans es creia que facilitaria la clau de la felicitat del nou segle. La manca de satisfacció produïda pel progrés, col·loca l'individu en posició de desprestigiar la previsió de futur i viure amb plenitud el present: "El hedonismo se ha convertido en el valor central de nuestra cultura (...) el placer y el estímulo de los sentidos se convierten los valores dominantes de la vida corriente." (Beck, 1998, p. 38).

Ferrater, Terricabras i Cohn (1994) descriuen que amb la postmodernitat desapareix l'imperatiu categòric de Kant segons el qual no s'ha de fer als altres allò que no voldries que et fessin a tu, i obté tot el protagonisme l'hedonisme, el plaer i la satisfacció.

Aquesta és la fórmula que l'individu postmodern aplica en el seu intent de viure el present i desangoixar-se pel futur, una fórmula que encara avui es dona per vàlida. Beck (1998) analitza la nova era buscant una possible justificació en èpoques passades, en què la societat va alimentar l'obediència i el conformisme com valors primordials que asseguraven un futur satisfactori. Potser l'excés d'obsessió per a estructurar el món ens ha portat a l'altre extrem.

Algunes vegades s'empra la terminologia *postmodernitat* de forma poc concreta, precisament seguint amb coherència la confusió i l'ambigüitat que la caracteritzen. No obstant, diversos pensadors i analistes socials s'esforcen a conceptualitzar la nova era i exprimir-ne els seus trets distintius. A continuació, ens servirem de l'antropòleg Navarro Cantero (2008), del sociòleg Bauman (2006) i dels filòsofs Argullol i Trias (1992) per a identificar els elements essencials d'aquest moment històric vigent.

Tots els autors estan d'acord en definir com a postmodernes les societats europees de finals del segle XX fins a l'actualitat. Per tant, insisteixen en la idea que no es tracta d'un paradigma que defineix universalment el món d'avui, sinó que cal ser conscients que en tot

moment es parla dels països desenvolupats, del primer món o d'Occident; sent les tres nomenclatures problemàtiques i difícils d'aplicar en un món en què el desenvolupament comença ja a no entendre's només com a creixement econòmic, sorgeixen una sèrie de països emergents que obliguen a qüestionar quins són els del primer món i, finalment, Occident i Orient no poden ja separar-se de forma radical com a principis del segle anterior. Abans d'avançar en l'essència de la post-modernitat segons els diversos autors citats, escoltem aquesta dicotomia en emprar els termes *Occident* i *Orient* per a parlar del món d'avui, termes que ja fa uns anys estan clarament en desús o en alerta de caducitat: "La nomenclatura Orient i Occident, no té sentit avui, sinó que és un eufemisme per parlar dels països més rics i dels que estan en via de desenvolupament." (Argullol i Trias, 1992, p. 26-27).

Navarro Cantero (2008) destaca tres fets que incideixen de manera decisiva en la configuració de la societat postmoderna:

- 1- "La intensificació de les migracions i moviments humans" (p. 10) com a fet rellevant que té un gran impacte en les societats des de l'última meitat del segle XX, dibuixant un nou escenari on l'heterogeneïtat de procedència és la norma.
- 2- "El final del patriarcat, o el procés que condueix a aquest final, en el qual l'home perd el control de la sexualitat femenina" (p. 11). Aquest fet, ja sòlid a finals del segle XX i en el nou mil·lenni, suposa canvis que marquen un punt sense retorn en l'estructura social.
- 3- "Les societats europees viuen en un estat de transformació i modernització vertiginosa, que moltes vegades ningú no sap què és ni cap on va" (p. 11). Els avenços científics i, sobretot, tecnològics modifiquen les formes de vida i de relació entre els ciutadans d'aquestes societats.

Aquests tres fets codifiquen el tipus de societat que Bauman (2006) qualifica de *modernitat líquida* i que més endavant exposaré amb més detall. Aquesta societat es caracteritza per "un gran i greu sentiment d'inseguretat, de confusió i d'ambivalència (...) La pèrdua de cohesió, de fragilització social i de pèrdua d'identitat col·lectiva i comunitària" (Navarro Cantero, 2008, p. 11).

L'autor reivindica el paper de la globalització i d'Internet, dins aquest món global, com a fonaments dels altres tres fets que porten a desembocar en l'era postmoderna. En el moment en què ell escriu sobre aquest tema –fa uns cinc anys–, el fenomen de la globalització es traduïa en la manca de moviments o plataformes socials, tal com afirmaven també Argullol i Trias (1992) en les seves primeres visions de la nova època: "La pasividad es una característica fundamental para definir al hombre de nuestra época" (p. 52).

No obstant, en cinc anys, la percepció de l'associacionisme i els moviments ciutadans han canviat substancialment; si Navarro Cantero afirmava el 2008 que malauradament no podia parlar-se, a Catalunya per exemple i per extensió, al món Occidental, d'un moviment associatiu cooperatiu articulad com per a exercir poder social, avui, i a arrel d'esdeveniments clau com el moviment dels indignats del 15M del 2011 o de moviments organitzats des de la ciutadania com per exemple, la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (2015), podem afirmar que la cultura associativa ha fet un gir que poc a poc està produint canvis diferencials en la societat, arribant, fins i tot, a exercir poder sobre algunes sentències judicials, tal i com fa la darrera organització citada.

En aquest deixar d'assumir l'ordre establert de les coses i erigir-se com a protagonistes del canvi, a Catalunya algunes persones com l'economista Arcadi Oliveres (2006), la filòsofa i fundadora de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (2015) Ada Colau i la monja benedictina Teresa Forcades, lideren moviments socials que proposen altres formes de vida contràries al neoliberalisme:

Entre la complicitat cap a un sistema que no ens agrada i la possibilitat de discrepar-ne hi ha un espai de consciència que ens ha de permetre veure que ni tot està perdut, ni tot és impossible. (...) Per conèixer el món en el qual vivim i saber què hi podem fer necessitem convertir-nos en actors i agents d'aquest canvi. (Oliveres, 2006, p. 6-8).

La societat postmoderna és insatisfeta per naturalesa, transitòria i contingent i això té conseqüències greus en les persones: "La nostra és una societat clarament generadora de patologies. Les xifres de pobresa a casa nostra són alarmants: una de cada cinc persones viuen sota el llindar de la pobresa. Això és la injustícia o la violència social." (Forcades i Tort, 2012, p. 98). A més, persegueix uns ideals centrats en el guany econòmic i en el creixement constant sempre lligat als mercats, que semblen no deixar marge de maniobra als qui no volen sentir-se exclosos en una societat que no frena:

El pensament únic ho tenyeix tot. El pensament únic no només ens intenta ensinistrar dient que el capitalisme és l'únic sistema econòmic viable i (...) ens intenta uniformitzar en les maneres de gaudir, de pensar, en la ideologia com si fóssim xais sense alternatives." (Oliveres, 2006, p. 137)

Aquí descansa la base dels moviments socials actuals, del ciutadà que deixa de ser passiu resignat, al que s'aixeca i comença a ser crític i actiu en el desmantellament d'una societat que sembla estavellar-se. Aquesta empenta de combatre la injustícia social i de vetllar pel respecte als drets i deures de les persones en societats en què el mercat i el creixement exponencials són prioritaris pels dirigents, defineix també avui la postmodernitat que potser aviat deixarà d'anomenar-se així per a encunyar una nova terminologia que defineixi que es busquen alternatives en el caos postmodern.

Dins d'aquest món caòtic i màximament heterogeni, alguns autors es plantegen que les noves formes d'expressió i d'associacionisme que volen donar resposta a la manca de confiança en els dirigents i al món capitalista imperant, demostren que "la única manera de hallar soluciones duraderas realmente eficaces a los problemas de ámbito mundial es mediante la renegociación y la reforma del tejido de interdependencias e interacciones globales" (Bauman, 2006, p. 201).

Així doncs, la ciutadania es rebel·la cada cop amb més convicció i de forma més organitzada contra el sistema, sumant-hi la crisi econòmica, que ha incidit de forma aguda esquerdant encara més l'ordre establert i animant la presència i emergència dels moviments socials. La inquietud d'actuar des de noves idees s'ha materialitzat també en l'àmbit polític amb el naixement de partits com la Candidatura d'Unitat Popular –CUP- al Parlament de Catalunya o Podemos al Parlament Espanyol.

Tot seguit reprenc l'anàlisi de la societat postmoderna, ara des d'una mirada més centrada en la seva vessant reflexiva, antropològica i contemplativa, i no pas l'empírica que he aportat en l'anterior bloc.

Zygmunt Bauman (2000, 2006) és un sociòleg polonès que des del 1950 s'ha dedicat a reflexionar de manera crítica envers la societat que s'ha anat configurant al llarg d'aquests anys. Així doncs, la modernitat i la post-modernitat, així com les classes socials, el consumisme i la globalització, són els temes centrals de la seva obra. El pensador és des de ja fa anys molt conegut per la nomenclatura que ha donat a aquesta nova societat, que ell sempre titlla de *moderna* –no discernint entre l'etapa moderna i la postmoderna-, i que ha batejat com *modernitat líquida*:

La vida líquida es una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante. (...) Es una sucesión de nuevos comienzos, pero, precisamente por ello, son los breves e indoloros finales (...) los que suelen constituir sus momentos de mayor desafío. (2006, p. 10)

Amb l'adjectiu *líquid*, l'autor convida a una analogia entre les propietats físiques d'un material i les propietats antropològiques d'una forma de vida. Així doncs, les propietats d'adaptació a un context i alhora, de fuga, ens transporten a entendre que en el món d'avui ens adaptem constantment als canvis del recipient que en aquest cas és la societat, i que, alhora, cadascuna de les accions o moments viscuts, tenen la tendència d'escapolir-se, de relliscar com ho fa una pastilla de sabó entre les mans:

Los fluidos se desplazan con facilidad. Fluyen, se derraman, se desbordan, salpican, se vierten, se filtran, gotean, inundan, socian, chorrean, manan, exudan; a diferencia de los sólidos, no es posible detenerlos fácilmente. (...) la fluidez o liquidez son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual (...) la nueva historia de la modernidad. (Bauman, 2000, p. 8)

La modernitat líquida es conceptualitza a partir d'idees clau com són el consumisme, l'individualisme, la inestabilitat i la confusió. Al mateix temps, es tracta de conceptes que es retroalimenten entre ells i afavoreixen la seva perpetuïtat. Sobre el consumisme exacerbat en la societat d'avui, Bauman (2006) afirma: "*Consumidores y objetos de consumo* son los polos conceptuales de un continuo a lo largo del cual se distribuyen y se mueven a diario todos los miembros de la sociedad" (p. 20).

L'autor dota de significat aquest ritme de consum i es fixa en per què consumim com ho fem, i en què deriva d'aquest acte de consum exagerat:

La sociedad de consumo justifica su existencia con la promesa de satisfacer los deseos humanos como ninguna otra sociedad pasada logró hacerlo o pudo siquiera soñar con hacerlo. Sin embargo, esa promesa de satisfacción solo puede resultar seductora en la medida en que el deseo permanece insatisfecho o, lo que aún es más importante, en la medida en que se sospecha que ese deseo no ha quedado plena y verdaderamente satisfecho. (p. 109)

Efectivament hi ha un desig darrere de l'acte de consumir, un desig de sentir-nos satisfets, que era el desig que va sobrevolar l'època moderna a partir de la industrialització, quan hom pensava que els avenços industrials portarien d'alguna manera, a la felicitat. El que passa és que en la nostra societat, el consumisme es vertebrava sobre uns desitjos que són molt lluny de ser desitjos interiors, d'evolució o creixement personal. Es tracta de desitjos

bàsicament materials que, mitjançant els grans monstres de la publicitat i els mitjans de comunicació, acaben semblant imprescindibles per a seguir en voga en la societat.

En el per què del consumisme, però, i seguint sempre allunyats del consumir per cobrir les necessitats bàsiques –per aquest motiu es parla en tot moment de consumisme exagerat-, també hi ha emmascarat un desig antropològic comú a tots els temps: el de ser reconegut.

Així doncs, Bauman (2006) construeix la idea del consumisme com un acte de reclamar ser singulars, ser diferents, de no ser invisibles i de ser reconeguts pels altres:

La singularidad se ha convertido actualmente en el principal motor tanto de la producción *en masa* como del consumo *de masas*. Pero para poner ese anhelo de singularidad al servicio de un mercado de consumo de masas (y viceversa), una economía de consumo debe ser también una economía de objetos que envejecen con rapidez, (...) así como de exceso y de despilfarro. (...) Ser un individuo en la sociedad cuesta dinero, mucho dinero; la carrera por la individualización tiene el acceso restringido y polariza a aquellas personas que cuentan con las credenciales necesarias para entrar en ella de las que no. (p. 37-39)

En aquesta cita apareix el consumisme com a mecanisme per a cobrir la necessitat bàsica de ser estimat, de ser reconegut per l'altre. Es dibuixa un escenari en el qual l'ésser humà segueix tenint les mateixes necessitats humanes que en tots els temps, però ara són manipulades de tal manera que es presenta el fet de ser poderós en termes econòmics, com via única d'assoliment d'aquesta necessitat primària de ser reconegut.

Som conscients en tot moment que tot canvia d'un moment a l'altre, que tots, per tant, som intercanviables i això ens provoca una por immensa de no sentir-nos gens imprescindibles: "*Instantaneidad* significa una satisfacció immediata, *en el acto*, pero también significa el agotamiento y la desaparición inmediata del interés. (Bauman, 2000, p. 127)

La mateixa sensació plaent immediata que busquem en allò material, la busquem en les persones. Els adjectius *flexible* i *adaptable* actuen d'eufemismes per a descriure realitats que vulneren els més bàsics drets socials:

La *flexibilidad* es el eslogan del momento. Augura empleos sin seguridades inherentes, sin compromisos firmes y sin derechos futuros, ofreciendo (...) despidos sin preaviso ni derecho a indemnización (...) en ausencia de una seguridad a largo

plazo, la *gratificación instantánea* resulta una estrategia razonablemente apetecible. Lo que la vida tenga para ofrecer que lo ofrezca *hic et nunc* –aquí y ahora-. ¿Quién puede saber lo que nos depara el mañana? La postergación de la gratificación ha perdido su encanto. (Bauman, 2000, p. 172)

Si en aquesta societat, la individualitat o, més ben dit, l'individualisme, és un privilegi, aleshores cal preguntar-se pel sentit últim de la necessitat que rau darrere aquest desig de ser reconegut per l'altre. Així doncs, el desig de ser singular i de ser capaç d'aportar quelcom de nou i de diferent a la societat, és mal interpretat i es creu que l'aportació pròpia que ens defineix com a éssers singulars que aleshores mereixen ser reconeguts i estimats, pot ser només possible mitjançant l'adquisició de béns materials en un temps immediat, sense tenir en compte el futur i, per tant, sense lloar l'esforç pel demà.

Aquesta idea connecta de forma directa amb la primera de desig de satisfacció permanent que no és cercat en el consumisme exagerat permanent. Per tant, la idea inicial de voler sentir-se estimat i inclòs en una societat, acaba esdevenint en viure per a obtenir els diners necessaris per a consumir; una cadena que no afavoreix gens les relacions humanes i que acaba centrant-se en com poder ser més solvent per a consumir més, oblidant l'objectiu originari de ser reconegut i estimat: "La relación del hombre con su entorno ha adquirido una agresividad de características nuevas. No únicamente con respecto a los demás hombre sino también con el mundo material" (Argullol i Trias, 1992, p. 53).

A més, el consumisme duu intrínsecament una sèrie de conseqüències no només en les persones sinó també en el planeta, tal com recorda Oliveres (2006): "Amb el ritme de consum que portem, amb aquest creixement desmesurat, el que fem és també *gastar* el planeta. Cada cop més es nota la petjada ecològica." (p. 75). Efectivament, la capacitat del planeta d'autoregenerar-se en funció de l'ús que els humans hi fem, cada cop és més precària, un fet que, ja sigui per solidaritat amb les generacions futures, ja sigui per solidaritat amb el planeta, és cabdal en aquest nou mil·lenni.

D'aquesta manera el ciutadà/ana d'aquest nou món acaba abduït per una espiral individualista –en relació amb les altres persones i també amb la natura- on un mateix és el principi i el fi i on, a vegades, arriba a creure que és també autosuficient i no dota de valor les relacions amb les altres persones, sinó que les malmet:

La vida líquida dota al mundo exterior (...) de un valor fundamentalmente instrumental; o despojado de valor propio, ese mundo deriva toda su valía de su

servicio a la causa de la autorreforma y tanto él como cada uno de sus elementos son luego juzgados en función de su aportación a la misma. Aquellas partes del mundo no aptas para servir o que ya se han vuelto inservibles quedan fuera del ámbito de lo relevante y, por tanto, desatendidas, o son activamente descartadas y erradicadas. (Bauman, 2006, p. 21)

En aquesta cadena de confusions, un comença a oblidar-se del valor dels altres i comença a utilitzar-los només com mitjans per l'autocomplaença: “El consumismo es una economía de engaño, exceso y desperdicio. (...) el trecho desde el comercio hasta el cubo de basura debe ser corto y la transición muy rápida.” (Bauman, 2006, p. 111). El mateix que fem amb els objectes materials fem sovint amb les persones, com si elles també tinguessin per a nosaltres una data de caducitat en funció del servei que ens fan; tot esdevé qüestió de modes:

Las modas van y vienen a una velocidad vertiginosa, todos los objetos de deseo se vuelven obsoletos, desagradables y hasta producen rechazo incluso antes de haber tenido tiempo de ser gozados plenamente. Los estilos de vida que hoy pueden parecernos muy chic mañana serán motivo de escarnio. (Bauman 2000, p. 172)

Avui, la individualitat és vista com a autonomia, com a responsabilitat única dels propis actes i per tant, d'assumpció de drets i deures personals no comunitaris. Bauman (2006) alerta sobre les nefastes conseqüències que la manera de viure la individualitat com individualisme, és a dir, com egoisme, comporta a la societat actual:

Mientras que los beneficiarios de nuestra peligrosamente desequilibrada, inestable y poco equitativa globalización consideran su libertad sin freno el mayor medio para alcanzar su propia seguridad, sus víctimas directas o colaterales sospechan que su mayor obstáculo para ser libres (...) radica en la inseguridad, que viven como algo horrible y lamentable. (p. 55)

Vivim en una societat en què els qui la dirigeixen tenen com a prioritat arribar a un creixement econòmic tal, que ha de pal·liar sobradament les necessitats dels ciutadans/es i, sobretot, generar beneficis econòmics. Després d'anys d'estar immersos en ella, podem

desmentir que la primera part de la premissa sigui certa, i ens trobem amb una catastròfica conseqüència de la societat líquida, que és la de la inestabilitat permanent:

El terreno sobre el que supuestamente descansan nuestras perspectivas de vida es sin duda inestable, como también lo son nuestros empleos y las empresas que los ofrecen, nuestro compañeros/as y nuestra redes de amigos, la situación de la que disfrutamos en la sociedad, y la autoestima y la autoconfianza que se derivan de aquella. (Bauman, 2006, p. 93)

La vida s'ha tornat volàtil, les accions, caduques i per això costa decidir, costa arriscar-se, potser per la por de perdre la poca inestabilitat que ens queda: "Ninguna otra época anterior se había sentido de manera tan acuciante la necesidad de hacer elecciones, de decidir." (Bauman, 2006, p. 158). L'autor remarca la importància que tenen avui les decisions i la manca de determinació de l'ésser humà per a prendre-les, degut al terreny trencadís sobre el que es sustenta.

Precisament en aquesta por a la decisió i davant d'un ventall cada cop immens de possibilitats, l'educació adopta, forçosament, un paper fonamental. Per saber què triar i poder desxifrar-ne les conseqüències, cal ser autònom i alhora, ser conscient de la intrínseca sociabilitat de l'ésser humà.

L'escenari de la societat líquida presenta un ésser humà que cada cop més sent el vertigen i la buidor en les relacions i en ell mateix; un ésser humà que corre, que va de pressa gairebé sempre, sense saber ni el per què. "La indiscriminada apología del presente acostumbra a derivar en una apología del vacío y, por tanto, en una forma más o menos consciente de encubrimiento del nihilismo" (Argullol i Trias, 1992, p. 90-91).

En la societat líquida res té sentit i es pot perdre la motivació per a cercar-lo. En un món en què aparentment podria tenir-se tot, l'ésser humà sent la buidor de la soledat i de la insatisfacció més profunda; Argullol i Trias (1992) descriuen aquest món aparentment feliç i superficial:

A grandes rasgos ese mundo feliz es un mundo encerrado en su fortaleza, tiene un miedo terrible a las tinieblas exteriores. A la amenaza. (...) uno de los aspectos más decisivos es el declive, primero subterráneo, luego abierto, del mito del progreso. (...) el progreso es la piedra angular de la construcción racionalista-ilustrada que sostiene la civilización moderna. (p. 42-43)

Berger (1986) defineix que depenent del marc de significació des del qual ens situem davant dels esdeveniments que conformen la nostra vida, decidim la seva importància, la seva rellevància. És evident que per sentit comú, quan mirem enrere ho estem fent sempre des de l'avui i aquest avui és un marc de referència que condiona la nostra mirada. Així doncs, l'autor descriu que el que anomenem maduresa és un estat psicològic que justifica el fet d'haver triat uns camins o d'haver-ne destriat uns altres perquè molt sovint hem sigut conscients de les nostres capacitats i de la realitat, i hem rebaixat les ambicions.

A partir de la teoria del rol del mateix autor, immersos en la modernitat líquida, cadascú juga un paper depenent de la situació en la que es troba i de les expectatives que té. Aquest paper és per tant la resposta que l'individu dóna davant d'una situació, sent el rol, la seva pauta a seguir. Però la sociologia afirma que aquesta resposta està definida, tipificada socialment i que l'individu només ha de tenir la disciplina d'adoptar el rol que cal segons la societat en què viu.

Per tant, des d'aquesta teoria, la identitat és proporcionada, mantinguda i transformada socialment. Així doncs, podem preguntar-nos si la societat no només determina el que fem sinó el que som. Segons la trajectòria que hem descrit de l'últim segle i escaig, es pot derivar la gran força que la societat exerceix en l'individu i en la configuració de la seva identitat.

No obstant, l'autor creu que els controls socials, exercits tant a nivell extern –societat- com intern –dins d'un mateix- no són els únics que conformen la nostra identitat i que per tant, la llibertat individual té també un paper rellevant en la definició de qui som i on som. Ell afirma que existeix la llibertat humana davant dels determinants socials; ho fa des de la no ciència estrica sociològica, ja que aquesta premissa no es pot demostrar científicament, però insisteix en la necessitat de creure en la llibertat humana.

Per tal d'endinsar-nos en el món de les habilitats socials i comunicatives de les persones, en especial de les persones que exerceixen professions socials, prendré com a base no només la societat líquida com a context indispensable, sinó també aquest marge subjectiu de llibertat humana que esdevé un pessimisme d'esperança.

3. Relació interpersonal: habilitats socials i educació emocional.

3.1. Neurociència de la conducta i de les emocions.

Per a comprendre com intervé el cervell en la conducta és indispensable conèixer quines parts l'integren i com funcionen en connexió entre elles. En aquesta secció, abordaré de quina manera el sistema nerviós gestiona les relacions interpersonals, la percepció de l'entorn i les emocions que se'n deriven.

La ciència que aporta algunes respostes sobre aquesta mirada purament científica vers la conducta humana, és la neurociència, que Kandel, Schwartz i Jessell (1997) defineixen així:

La tarea de la Neurociencia es aportar explicaciones de la conducta en términos de actividades del encéfalo, explicar cómo actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influenciadas por el medio ambiente, incluyendo la conducta de otros individuos. (p. 5-6)

Cal conèixer els elements que componen el sistema nerviós per tal de poder identificar-los en la seva implicació en la conducta. Kandel *et al* (1997) defineixen de manera clara el sistema nerviós central afirmant: "es bilateral y esencialmente simétrico, consta de siete partes principales: la medula espinal, el bulbo raquídeo, la protuberancia, el cerebelo, el cerebro medio, el diencefalo y los hemisferios cerebrales" (p. 9) tal i com s'observa a la Figura 3.

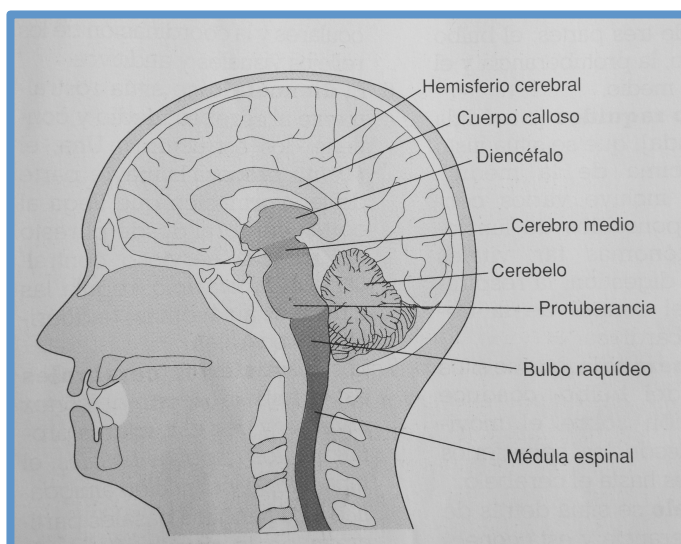


Figura 3. Parts del sistema nerviós central.

Font: Kandel *et al* (1997, p. 9).

El cervell o encèfal es divideix en hemisferis i també en lòbuls:

En cada uno de los dos hemisferios del encéfalo, el còrtex que los rodea se divide en cuatro lóbulos anatómicamente distintos: el frontal, el parietal, el occipital y el temporal. Los lóbulos, denominados originalmente por los huesos específicos del cráneo que los cubren, tienen funciones especializadas. (p. 10)

Els lòbuls tenen replegaments característics que són el resultat d'una estratègia evolutiva per a possibilitar el fet de tenir més superfície en menys espai, el que és equivalent a més matèria gris o més cossos neuronals. El còrtex té dues característiques principals: la primera, que cadascun dels hemisferis s'ocupa dels processos motors i sensorials del costat oposat o contra lateral del cos; la segona, que els hemisferis no són sempre iguals en els éssers humans, és a dir, ni tenen tots una estructura absolutament simètrica ni tenen una funció exacta si els comparem.

A continuació assenyalo les funcions bàsiques de cadascun dels lòbuls cerebrals i dels components del sistema nerviós central:

- Lòbul frontal: implicat en el control dels moviments i en la planificació futura dels esdeveniments.
- Lòbul parietal: responsable de la sensació tàctil i de la propiocepció -imatge corporal objectiva que una persona té d'ella mateixa-.
- Lòbul occipital: responsable del control de la visió.
- Lòbul temporal: responsable del control de l'audició, de considerables aspectes de l'aprenentatge, de les emocions i de la memòria.
- Medul·la espinal: processa la informació sensorial i controla els moviments de les extremitats i el tronc.
- Tronc cerebral -format pel bulb raquidi, la protuberància i el cervell mig-: conté àrees especialitzades en els sentits específics com l'oïda, l'equilibri i el gust, així com de l'estat d'alerta i de consciència.
- Hemisferis cerebrals: formats pel còrtex cerebral i les estructures profundes següents: ganglis basals, hipocamp i amígdala. Els ganglis regulen la conducta motora, l'hipocamp s'encarrega de l'emmagatzematge de la informació i l'amígdala coordina les respostes automàtiques i endocrines de les emocions.

- Còrtex o escorça cerebral: capa superficial del cervell que cobreix els hemisferis cerebrals.

També és important saber que el sistema nerviós es compon pel sistema nerviós central i el sistema nerviós perifèric, tal i com expliquen detalladament els mateixos autors. El sistema nerviós central està format pels elements assenyalats anteriorment en la Figura 3, mentre que el perifèric ho està tant pel sistema nerviós somàtic o esquelètic –el que controla el sistema múscul esquelètic-, com pel sistema nerviós autònom –el que controla les funcions dels òrgans viscerals i els vasos sanguinis-.

El sistema nerviós autònom també es coneix com sistema nerviós vegetatiu i es caracteritza per controlar les accions involuntàries del cos humà, en contraposició al sistema nerviós somàtic. El sistema nerviós central transmet impulsos nerviosos cap a la perifèria, és a dir cap al sistema nerviós perifèric, que en el cas de l'autònom, actua sobre processos involuntaris com són la freqüència cardíaca i respiratòria, la contracció i dilatació de l'aparell circulatori, la digestió, la secreció glandular –salivació, suor-, l'acomodació visual o l'excitació dels òrgans sexuals.

Així doncs, la majoria d'accions de l'autònom són de caràcter involuntari, també anomenat inconscient o automàtic, tot i que en el cas de la respiració, per exemple, el seu control és compartit amb el sistema nerviós somàtic –voluntari i conscient-.

Per a parlar dels processos cerebrals que donen lloc a la conducta, cal focalitzar l'atenció en el còrtex cerebral, la part del cervell que significa l'evolució última dels primats i que determina els processos més complexos de la conducta humana.

Per últim, cal saber què són els *neurotransmissors*, les substàncies produïdes per les cèl·lules nervioses que permeten la comunicació entre elles. Habib (1998) els descriu com substàncies químiques que responen a quatre criteris ben diferenciats: són presents a l'interior de la cèl·lula nerviosa; a l'espai sinàptic –entre l'axó d'una neurona i el cos d'una altra- hi ha els enzims necessaris per a la seva inactivació; és possible reproduir els seus efectes si s'introdueix una substància sintètica anàloga a l'espai sinàptic; i finalment, és la substància protagonista en l'espai sinàptic en el moment d'estimulació elèctrica de les cèl·lules nervioses.

Tot i que existeixen molts tipus de neurotransmissors i alguns encara no han estat descrits, tot seguit assenyalo els bàsics en el funcionament cerebral, descrits pel mateix autor:

- Acetilcolina: S'encarrega de la unió neuromuscular, del sistema nerviós simpàtic i parasimpàtic.

- Catecolamines: Inclouen la dopamina, la noradrenalina i l'adrenalina. Controlen els moviments i la postura, els estats de son i de vigília i l'estrès.
- Serotonina: Encarregada del cicle de son i de vigília.

Al llarg de la història de la humanitat, hi ha hagut diversos moments en què alguns científics han intentat posar en relació la biologia i la psicologia, per tal de donar explicacions científiques a l'origen de la conducta.

No va ser fins a finals del segle XVIII que el metge i neuroanatomista Joseph Gall (Kandel *et al*, 1997) va proposar que cada zona determinada del cervell controlava funcions específiques de la conducta de l'ésser humà. El científic definia el cervell com un conglomerat de petits òrgans, cadascun d'ells encarregat d'aspectes mentals concrets -tant cognitius com emocionals- que es materialitzaven en prominències del crani. Segons la forma d'aquestes prominències, es determinava la personalitat d'un individu. Aquesta teoria va rebre el nom de *frenologia* i es representava tal i com mostra la Figura 4.

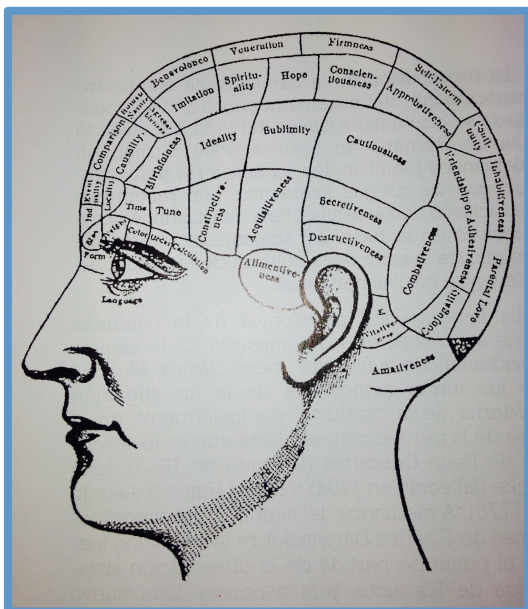


Figura 4. La *frenologia* segons Gall.

Font: Kandel *et al* (1997, p. 9).

Kandel *et al* (1997) descriuen les aportacions rellevants dels altres científics que van investigar en el mateix àmbit d'estudi. A principis del segle XIX i fins a mitjans del mateix, es va acceptar la nova teoria *del camp agregat de l'encèfal*, ideada pel neuroanatomista Pierre Flourens a base de fer experiments amb animals, dels quals els extirpava les zones determinades per Gall. Així, va comprovar que no totes les facultats humanes eren controlades per zones específiques, sinó que pel contrari, la majoria provenien d'una gestió relativa a tot el cervell.

A mitjans del segle XIX, el neuròleg Hughlings Jackson va fer estudis clínics de l'epilèpsia per acabar demostrant que diferents processos sensorials i motors es localitzen a diferents parts del còrtex cerebral. A finals de segle i a principis del segle XX tres científics -Wernicke, Sherrington i Ramón y Cajal- van denominar la seva teoria conjunta el *connexionisme cel·lular*. Segons les seves investigacions, les neurones són les unitats principals de l'encèfal que, connectades de manera precisa, controlen la conducta i els seus diversos matisos.

A finals del XIX Pierre Paul Broca va descriure una àrea cerebral, que ara es coneix amb el seu nom, que controla el llenguatge. Pocs anys més tard, Carl Wernicke i altres neuròlegs van argumentar que només les funcions mentals més bàsiques de percepció i de funció motora, tenen una localització concreta en el còrtex, però que les activitats intel·lectuals més sofisticades depenen de les interconnexions entre diferents àrees. D'aquesta manera, Wernicke va acabar ideant una teoria sobre el llenguatge que implica no només l'àrea de Broca, sinó també les àrees encarregades de les percepcions auditives i visuals.

Amb el temps, al llarg del segle XX i en l'actualitat, s'ha conclòs que la teoria *del camp agregat de l'encèfal* i la del *connexionisme cel·lular*, no són excloents ni antagòniques, sinó que efectivament algunes funcions mentals són controlades per zones específiques del cervell, mentre que en general, totes elles provenen de la interacció de les diverses zones i les seves connexions sinàptiques.

Les emocions s'experimenten conscientment, en gran part, la qual cosa fa afirmar que hi ha implicació de l'escorça cerebral en elles. No obstant, també van acompanyades de respostes automàtiques, molt menys conscients, que es tradueixen en respostes endocrines o motores que serveixen per a preparar-se per a l'acció i per a comunicar les emocions als altres. Aquest segon nivell d'acció de les emocions depèn sobretot de l'amígdala, el tronc cerebral i l'hipotàlem.

L'any 1937 James Papez (Goleman, 2006) va descobrir que la part cortical més implicada en les emocions és una regió anomenada *sistema límbic*, que inclou diversos nuclis de matèria gris anomenats, entre ells amígdala i que en l'actualitat ja és un terme en desús. Es tracta d'una zona cerebral situada al centre, al *cor* del cervell, i que com va descriure Papez, es comunica tant amb la part cognitiva –còrtex- com amb l'hipotàlem.

L'element central del sistema límbic, doncs, és l'amígdala, formada per neurones que estan connectades directament amb l'hipotàlem. L'amígdala permet la representació cognitiva –el reconeixement conscient- de l'emoció procedent d'altres parts del cervell, és a dir, dóna lloc a l'experiència conscient de les emocions: processant-les i emmagatzemant-les. Podria

afirmar-se que l'amígdala és el radar cerebral, a mode de sistema d'alerta, que ens activa sobre allò emfàtic que passa a l'entorn. En rebre els missatges captats, els circuits neuronals reproduïxen l'emoció captada en el propi cos i l'amígdala valora si podem confiar o no en algú, actua protegint-nos. Habib (1998) afirma que "la amígdala es la clave neuroquímica de las relaciones amorosas y comprometidas" (p. 296), ja que valora si aprofundir en una relació o desentendre-se'n.

L'òrgan amigdalí funciona a partir d'associacions estímul-resposta com els proposats pel famós experiment de Pavlov. Aquesta estructura aprèn el reforç de l'estil de resposta segons l'estímul de l'entorn, i per això acaba associant un tipus d'estímul a un tipus d'emoció experimentada.

L'hipotàlem, en la seva representació ínfima del cervell humà, conté els circuits neuronals protagonistes que regulen les funcions vitals i que varien segons les emocions experimentades. El cos humà tendeix a l'homeòstasi, és a dir, a l'equilibri, de forma natural; per això aquest òrgan cerebral s'ocupa del resultat final de la modulació de la temperatura, la ingesta d'aigua i d'aliments, la freqüència cardíaca i la respiratòria, la pressió sanguínia, etc.

L'hipotàlem –situat al diencèfal, en un punt central i medial del cervell- actua sobre el sistema nerviós autònom (sistema nerviós simpàtic, parasimpàtic i entèric) modulant un conjunt de circuits reflexos de les vísceres, que a la vegada són controlats des del tronc cerebral.

Aquest òrgan cerebral conté dos tipus de cèl·lules nervioses o neurones: les que s'encarreguen del sistema nerviós vegetatiu i les neurosecretores, que regulen la secreció d'algunes hormones alliberades posteriorment al torrent sanguini. Amb aquesta combinació neuronal, Habib (1998) conclou que l'hipotàlem:

Ejerce su acción de manera conjunta mediante dos mecanismos complementarios: uno que utiliza la vía humoral y logra la secreción en cantidad variable de diversas hormonas por la hipófisis y las otras glándulas endocrinas (tiroides y suprarrenales), y otro que utiliza la vía neuronal y modifica el funcionamiento de diversas vísceras por medio de estructuras que constituyen el sistema nervioso vegetativo. (p. 148)

Com he dit anteriorment, el sistema nerviós vegetatiu és el que produeix les reaccions fisiològiques d'augment o disminució de la freqüència cardíaca, de funció respiratòria, de secreció sudorípara, de vasodilatació o constricció i digestiva. Aquestes reaccions són les

que doten de manera característica les emocions traslladades a nivell somàtic i les que són produïdes per la doble tipologia neuronal de l'hipotàlem.

Seguint un esquema establert, en primer lloc els estímuls s'originen a l'amígdala, que desencadena respostes autònomes i endocrines, que són integrades per l'hipotàlem, i que preparen el cos humà per a fugir, atacar, tenir una experiència sexual, o qualsevol conducta adaptativa.

És a dir, l'amígdala pot considerar-se el centre d'operacions primari, mentre que l'hipotàlem, que coordina la resposta del cos en funció d'allò captat, seria el secundari. Per últim, les senyals enviades pels dos primers cap al còrtex, fan que aquest decideixi quina és la intensitat de l'emoció per a prestar-li o no atenció a nivell conscient –còrtex prefrontal-.

La neuropsiquiatra Louann Brizendine (2008), porta anys dedicada a la recerca en l'àmbit de la neurociència aplicada a la conducta i diferenciada segons el gènere. Després de molts estudis, conclou que homes i dones tenen les mateixes funcions cognitives, però les executen des de circuits cerebrals diferents.

L'autora afirma "si eres mujer, has sido programada para garantizar que mantienes la armonía social" (p. 47), concebut el gènere femení com a estructura perfeccionada per a la relació amb els altres, en comparació amb el masculí. La recerca corrobora que el cervell femení és expert en "leer caras, interpretar tonos de voz y analizar los matices emocionales durante las relaciones interpersonales" (p. 166).

Els homes, en canvi, es demostren molt menys perfeccionats a nivell cerebral per a llegir expressions facials i interpretar-les, especialment les de tristesa, conclou l'autora; per això les dones ploren amb quatre vegades més facilitat que ells, ja que com a mecanisme de supervivència necessiten fer-se visibles a ells, que només reaccionen davant d'un plor colpidor. En aquest sentit, la neuropsiquiatra fa l'analogia entre els circuits cerebrals d'ambdós gèneres comparant els d'ells, amb carreteres comarcals i els d'elles, amb autopistes; posant èmfasi amb la directe retransmissió de l'emoció en el gènere femení.

A més, afegeix la dada que a l'hipocamp, l'àrea cerebral encarregada de la memòria, s'ha demostrat que la dona reté moltes més experiències que l'home, per això activarà molt més ràpid respostes emocionals que ell i serà més eficaç en les relacions interpersonals.

Sabent que l'amígdala és el centre operatiu de l'agressivitat, la ràbia i la por, i sabent que el còrtex prefrontal dota de consciència i de control de la situació, allò que prové d'altres òrgans cerebrals, s'ha comprovat que l'amígdala és en els homes més gran que en les

dones i que té nombrosos receptors de la seva hormona principal, la testosterona; mentre que el còrtex prefrontal és més gran en les dones.

Per això les respostes colèriques són molt més freqüents en els homes –la mida de l'amígdala i receptors endocrins- que en les dones i aquestes eviten les situacions de conflicte –la mida del còrtex prefrontal les fa més ràpides en la presa de control i de consciència de l'emoció percebuda-.

Existeix també una relació directa entre la percepció de l'entorn, la conducta i les emocions i la secreció hormonal o endocrina, tal com exposaré a continuació. Seguint amb les diferències constatades entre gèneres en aquest àmbit, s'ha observat com la depressió i, en general, l'estat de vulnerabilitat emocional, estan exacerbats per l'hormona femenina de l'estrogen; per això les dones hi tenen més propensió que els homes.

No obstant, hi ha científics que desmenteixen aquestes diferències empíriques entre els cervells d'ambdós gèneres. Baron-Cohen (Goleman, 2006) inicialment va investigar els cervells exclusivament d'un gènere o de l'altre, i va determinar que en el femení, els circuits neuronals de l'empatia estaven molt desenvolupats, mentre que els dels sistemes –ciències pures-, ho estava en els masculins, sent així contraris, ja que en ells el circuit de l'empatia estava atrofiat. Anys més tard ho va desmentir afirmant que cervells totalment propis d'un gènere eren inexistents i demostrant-ho en casos concrets d'homes molt empàtics o de dones expertes en sistemes.

Tot i que no hi hagi consens absolut, sembla que les generalitats cerebrals entre ambdós gèneres que apunta Brizendine (2008) com a científica especialitzada en l'àmbit, entre tants altres, sí que es donen en una majoria de la població, tot i que, evidentment, en terrenys neurocientífics la relació causal exacta és inexistent.

L'hipotàlem, en la seva tasca primordial en la conducta i les emocions, segrega substàncies endocrines al torrent sanguini: hormones. Algunes d'aquestes substàncies que tenen relació directa amb les emocions són, com he citat anteriorment, les hormones sexuals –estrogen, progesterona, testosterona-; l'oxitocina – hormona del vincle i del plaer sexual i també, de l'amor maternal, ja que és alliberada durant el part i la lactància-; o la vasopressina – hormona del vincle entre les persones, responsable de les primeres impressions i encarregada, per tant, d'activar o no el mecanisme de la desconfiança; les cèl·lules fusiformes tenen múltiples receptors d'aquesta hormona-.

Goleman (2001) s'erigeix en l'actualitat com un expert en la temàtica de la intel·ligència emocional, recollint també amb bases sòlides científiques, com es produeix la conducta i explicant-ho de manera molt divulgativa. Ell fa servir el concepte *cervell social* per a definir

“el conjunto de circuitos cerebrales que orquestan nuestras relaciones interpersonales” (p. 115), i unifica en el seu discurs, tots els descobriments que han esdevingut essencials per a identificar els circuits neuronals que operen mentre ens relacionem.

En els darrers anys, els avenços en mètodes de neuroimatge han permès avançar bastant en els descobriments del funcionament del cervell humà en les interrelacions. Així, s’han identificat regions cerebrals que controlen les dinàmiques de relació entre les persones, seguint amb la lògica del *conneixonisme cel·lular*.

Goleman (2006) afirma que:

Las emociones intensas constituyen el equivalente neuronal de un resfriado y se *contagian* con la misma facilidad con que lo hace un rinovirus. (...) De este modo, las explosiones emocionales pueden convertir a un mero espectador en la víctima inocente del estado negativo de otra persona. (...) Nuestro cerebro busca automáticamente indicios de peligro, provocando un estado de hipervigilancia generado sobre todo por la activación de la amígdala, una región (...) que desencadena las respuestas de lucha, huida o paralización ante el peligro. El miedo es el principal movilizador de la amígdala. (p. 27-28)

Com he exposat anteriorment, la neurociència estudia des de fa dècades els òrgans cerebrals, però només des de fa poc temps investiga la funció social d’aquests òrgans. L’autor focalitza la seva atenció en aquesta funció social, sobretot a partir de la distinció fisiològica entre: la *via inferior* i la *via superior* del cervell. La primera, es refereix a tot allò que el cervell opera de forma automàtica i que, per tant, no és conscient; la segona, opera de manera més lenta i deliberada i és conscient. La *via inferior* és la protagonista de la vida afectiva d’una persona, mentre que la *via superior*, de la vida racional, sistemàtica o planificadora de l’acció.

Cal evitar la confusió entre la distinció de sistema nerviós central i sistema nerviós autònom que s’ha fet a l’inici d’aquesta secció, ja que les dues vies que ara s’exposen, tenen lloc en el sistema nerviós central.

La *màgia* intrínseca de la *via inferior* explica l’anomenat *contagi emocional* i també el flux interactiu entre les persones, a nivell de sentiments, sense que racionalment elles puguin argumentar perquè es senten millor, pitjor, més o menys atretes o còmodes amb una persona o una altra.

La sinceridad es la respuesta por defecto del cerebro. (...) Nuestro sistema nervioso transmite todos los estados de ánimo a la musculatura facial, evidenciando de inmediato nuestros sentimientos. Este despliegue emocional es automático e inconsciente, razón por la cual su represión exige un esfuerzo deliberado y consciente (...) que rara vez consigue completamente su objetivo. (p. 37)

D'aquesta afirmació s'extreu la potencialitat i el domini de la *via inferior* en la majoria de situacions, i per tant, ens revela com a éssers amb una forta vessant emocional que no sempre la raó i al consciència són capaces d'apaivagar.

En l'acte de mentir, per exemple, per tal que sigui eficaç, el llenguatge verbal i el no verbal han de projectar la mateixa informació i ser coherents entre ells. No obstant, i si no es tracta de persones entrenades per a fer coincidir aquests dos llenguatges deliberadament a l'hora de mentir, "nuestro rostro contradice lo que estamos diciendo. A fin de cuentas, la vía superior encubre, mientras que la inferior revela" (p. 41). L'autor insisteix en que el fet de mentir requereix un important esforç mental, ja que es tracta de fer prevaldre la *via superior* sobre la *via inferior*, que pel seu automatisme sempre s'imposa amb més facilitat sobre la primera.

Des de l'àmbit de la neurociència es suggereix que el cervell humà, degut a la seva morfologia, ens predisposa amb major intensitat envers els sentiments positius que no envers els negatius. Goleman (2006) corrobora que "la Naturaleza tiende a fomentar las relaciones positivas (...), no nos hallamos inicialmente predispuestos hacia la hostilidad, con independencia del importante papel que desempeñe la agresividad en los asuntos humanos" (p. 66). En la mateixa línia dels sentiments positius com a tendència humana, el mateix autor conclou "ciertamente, la risa puede ser la distancia más corta entre dos cerebros, provocando un contagio irrefrenable, (...) un vínculo social inmediato" (p. 66-67).

Habib (1998) defineix com les interaccions positives i negatives emocionals defineixen si una relació interpersonal és o no sana i com aquestes tenen influència directa en el sistema immunitari. Per exemple, l'estrès dona protagonisme a la via inferior, ja que els desafiaments en un primer moment posen en marxa la via superior, però quan la persona veu desbordada la seva capacitat cognitiva, la via inferior s'imposa i es generen totes les respostes neurovegetatives típiques de l'estrès.

En conclusió, si ja hem vist que les emocions s'imposen en primer instància sobre els processos cognitius, ara descobrim que les emocions que proporcionen satisfacció, ho fan per sobre de les que provoquen malestar o dolor.

Les *neurones mirall* són el tipus de neurones que s'activen quan l'amígdala està en alerta captant algun missatge de l'entorn. Aquestes neurones són les responsables del *contagi emocional*, ja que provoquen que el cos mimitzi allò observat i, en conseqüència, la persona receptora senti emocions semblants a les captades de l'entorn.

En el moment en què les *neurones mirall* proporcionen informació a ambdues vies cerebrals, aleshores cadascuna d'aquestes actua, una de manera voluntària i l'altra, involuntària. La barreja d'ambdós impulsos condueix a l'ús de les habilitats comunicatives i socials per part del subjecte. Així doncs, depenent del ventall de competències que la persona domini serà possible aplicar les que siguin més oportunes en cada situació.

S'ha comprovat que les habilitats socials i comunicatives de les persones depenen de les *neurones mirall*. Connectar amb els altres, empatitzar-hi, ens proporciona una informació valuosa de caire social que extraiem del mateix acte de la interacció amb ells, la qual ens predisposa a actuar d'una manera o d'una altra envers ells.

És per aquets motiu, que en l'aprenentatge que es produeix durant l'etapa infantil, aquest tipus de neurones constitueix la base de la imitació, mecanisme a través del qual l'infant va adquirint competències en habilitats socials i comunicatives.

A banda dels mecanismes purament cerebrals protagonitzats per l'amígdala i les dues vies diferenciades, l'autor especifica la importància dels processos de socialització en l'acció de la *via superior*. Així doncs, depenent de en quins valors familiars, escolars, socials haguem estat socialitzats, tot i que l'amígdala ens alerti de quelcom emfàtic al voltant, a vegades existeix un procés d'assumpció tan interioritzat d'algunes conductes, que el propi cervell ens farà restar impertèrrits o respondre de manera exagerada a alguns estímuls. La socialització i els patrons de conducta modulen a nivell neuronal la nostra percepció del món, més enllà dels propis mecanismes fisiològics, ja que aquests patrons en la majoria de casos s'assumeixen de tal manera que no requereixen de la *via superior* per fer-se presents, sinó que són fruit automàtic de l'impuls de la *via inferior*.

La resposta vers els estímuls de l'entorn també pot restar capacitat de connectar amb els altres, per exemple en el cas que la *via superior* tingui un paper excessiu, com en els moments en què estem centrats en nosaltres mateixos de manera excessiva i el món passa per davant dels nostres ulls sense adonar-nos-en:

El ensimismamiento (...) dificulta el establecimiento de la empatía y nos impide también, en consecuencia, experimentar la compasión. Cuando nuestra atención se centra en nosotros mismos, nuestro mundo se contrae, al tiempo que nuestros problemas y preocupaciones adquieren dimensiones amenazadoras. Cuando, por el contrario, centramos la atención en los demás, nuestro mundo se expande. (Goleman, 2006, p. 80).

Per qüestió de mera supervivència, el cervell dels éssers humans està dissenyat per a estar atents als estímuls que es produeixen a l'entorn, per tal de ser capaços de manera automàtica, de generar respostes que permetin escapir-nos de situacions de risc, per exemple. En aquest exercici de centrar-nos en excés en nosaltres mateixos, de dedicar els esforços a auto observar-nos, es produeix una conducta desadaptativa que ens fa molt més vulnerables.

El fet d'estar atents, d'estar oberts al que passa al nostre voltant, és un mecanisme fisiològic que promou la relació amb les altres persones, ja que ens fa participants de la vida social que té lloc al nostre voltant i, alhora, ens protegeix de possibles riscos de l'entorn.

Així doncs, es pot afirmar que aquesta capacitat d'atendre a l'entorn i, per tant, a l'altre, sigui un tret característic humà que proporciona una millor adaptació al medi, tenint en compte que necessitem als altres per a sobreviure. Goleman (2006) afirma que "es muy probable que un rasgo tan valioso en la lucha por la existencia haya acabado integrándose en la estructura misma de nuestros circuitos cerebrales" (p. 83). El funcionament del cervell inclou les relacions interpersonals i, en concret, la compassió o tendència a ajudar al pròxim, com a mecanisme per a la supervivència; sempre, a partir de la capacitat d'empatia:

La psicología actual emplea la palabra *empatía* en tres sentidos diferentes: *conocer* los sentimientos de otra persona, *sentir* lo que está sintiendo y *responder compasivamente* a los problemas que le aquejan, tres variedades diferentes de la empatía que parecen formar parte de la misma secuencia (...), le reconozco, siento lo mismo que usted y actúo de un modo que pueda ayudarle. (p. 85)

És per això que no només es tracta de percebre el que sent l'altra persona, sinó de ser capaços de respondre, d'actuar en conseqüència. Per això, l'autor insisteix en la importància de la base neurocientífica de l'empatia, afirmant que "los circuitos neuronales de la

percepción y de la acción comparten, en el lenguaje cerebral, un código común que permite que lo que percibimos nos conduzca casi de inmediato a la acción apropiada” (p. 88).

El mateix autor repassa els postulats de Darwin, que ja al 1892, va considerar l'empatia un mecanisme de supervivència, descrivint com cada emoció predisposa a la persona a actuar d'una determinada manera, per exemple:

El miedo nos paraliza y nos conduce hacia la huida; la ira nos moviliza hacia la lucha; la alegría nos prepara para el abrazo (...). La activación provocada por una *determinada* emoción estimula el correspondiente impulso a actuar. (...) La vía inferior permite que el sentimiento-acción nos lleve a establecer vínculos interpersonales y a partir de ellos, a actuar en consecuencia. (p. 89)

El fragment torna a referir-se al contagi emocional que no només es limita a transmetre sentiments, sinó que activa en el cervell els circuits indispensables per a promoure una acció en resposta al sentiment experimentat. El cas de l'habilitat social paradigmàtic és el de l'empatia, ja que permet la connexió primera amb les emocions de l'altre.

La zona del còrtex orbito frontal és indispensable en l'activació del circuit que posa en marxa les dues vies descrites anteriorment. Així, aquesta estructura és la que ràpidament connecta per exemple, l'olor o allò que transmet la mirada d'algú, amb l'amígdala, que transmet a l'hipotàlem la necessitat de si cal estar o no alerta a aquell estímul. Finalment, el tronc cerebral activa l'acció motora que es deriva de l'estímul originari: “La corteza orbitofrontal ejerce una influencia moduladora *descendente* sobre el funcionamiento de la amígdala, fuente de impulsos y oleadas emocionales ingobernables” (p. 106).

Per això, la zona del còrtex modula la primera resposta, que és purament de la via inferior, i dóna protagonisme a la via superior afavorint el discerniment, la pausa i la valoració del que està passant a nivell cognitiu. Habib (1998) descriu algunes de les funcions bàsiques del còrtex frontal en relació a les reaccions emocionals. Aquestes conclusions parteixen d'experiències concretes de persones o primats que han patit lesions en les zones corresponents i en els quals s'ha observat una important diferència en relació a la seva resposta emocional i social, per exemple:

Las lesiones de la corteza frontal paralímbica en el mono son responsables sobre todo de un déficit en las interacciones sociales (...) lo que conduce a un aislamiento social completo. (...) Las lesiones de la corteza orbitofrontal provocan una alteración

de las respuestas emocionales a un estímulo determinado (...). No existe adecuación entre el estímulo y la reacción que provoca. (p. 164)

Així doncs, a nivell general, el còrtex frontal desenvolupa una important tasca en l'adequació de la reacció emocional segons l'estímul i la conseqüent adaptació al medi, mitjançant l'acció.

La primera valoració rapidíssima i gairebé instantània que fem d'algú en un primer contacte –sobretot modulada per la via inferior– corre a càrrec de les *cèl·lules fusiformes*, que produeixen directament la sensació agradable o desagradable que proporciona la interacció amb una altra persona desconeguda.

D'aquesta manera, la sincronia amb els altres opera a través de la via inferior i de les cèl·lules mirall, i la valoració instantània, a través de les cèl·lules fusiformes. La capacitat de sincronia consisteix en saber captar el ritme de l'altre, el que vol i espera de nosaltres i de l'entorn, i saber-se implicar en una mateixa dansa en la qual un escolta, l'altre rep i així simultàniament i inconscientment –en la major part del procés– fins que la comunicació interpersonal ja és existent.

La comprensió del món social és una capacitat que requereix més protagonisme de la via superior per operar, ja que es tracta de saber com comportar-se en cada ocasió i en cada entorn determinat, i no només guiar-se pel primer impuls proporcionat per la via inferior. Una bona comprensió social facilita moltíssim les relacions interpersonals.

Diversos autors han investigat com és possible educar la intel·ligència social, és a dir, la via inferior per tal de ser més hàbil en les relacions interpersonals. Ekman (Goleman, 2006) és un d'aquests investigadors que a partir de la base neurocientífica, ha intentat idear mètodes amb aquesta finalitat.

Ell va implementar el mètode de les microexpressions, detectant que abans que es produeixi una expressió facial característica d'un sentiment, la precedeixen moviments petitíssims i rapidíssims que ens poden ajudar a detectar de manera automàtica què sent l'altra persona. Per això, va crear un programa informàtic amb el que calia entrenar-se memoritzant expressions facials per acabar detectant-les abans que fossin explícites, és a dir, en les microexpressions prèvies. L'estudi va demostrar que aquelles persones entrenades, milloraven notablement les seves habilitats socials perquè podien anticipar-se a ser empàtiques, és a dir, la seva via inferior era més ràpida.

Seguint amb la necessitat de recolzar-se en l'altre i de relacionar-s'hi, alguns psicòlegs parlen de la *relació instrumental*, consistent en “ver a los demás como medios para el logro de nuestros objetivos” (p. 148). Buber (1994), filòsof concentrat en la filosofia del diàleg a nivell existencialista, va idear la teoria del *yo-ello* per referir-se a aquesta relació gairebé egocèntrica, mancada d'empatia i caracteritzada per ser instrumental: “Uno de los rasgos distintivos del compromiso *yo-tú* es la *sensación sentida*, es decir, la sensación clara de ser objeto de empatía de la otra persona (...) la otra persona sabe lo que estamos sintiendo y nos sentimos reconocidos” (p. 150).

Aquesta visió de l'altre com a instrument per a satisfer les pròpies necessitats i interessos, tot i que antagònica a nivell de finalitat amb l'anteriorment exposada, comparteix de la mateixa manera la base neurocientífica de les relacions interpersonals. “Conocer a alguien significa, a nivel neuronal, resonar con sus pautas emocionales y sus mapas mentales” (p. 153); a partir d'aquesta connexió, capacitat d'empatia o consciència d'instrumentalització, els éssers humans ens sincronitzem, sigui quina sigui la necessitat vertadera d'aquesta sincronia.

A nivell de desenvolupament, aquesta capacitat de connectar amb l'altre, està supeditada a l'edat de les persones. La capacitat de saber què pensa i sent l'altra persona a partir del fenomen del contagi emocional, s'adquireix i es desenvolupa a partir dels 4 anys d'edat, ja que requereix no només identificar-se i tenir consciència d'una mateix, sinó també de l'alteritat, de diferenciar entre un mateix i els altres. La visió mental, doncs, és la capacitat bàsica per a poder ser una persona empàtica.

Les emocions bàsiques com la ira, la por, l'alegria o la tristesa estan integrades en circuits neuronals des del naixement, en canvi la vergonya o la culpa, són emocions socials que requereixen del reconeixement i la consciència d'un mateix, capacitat que comença a forjar-se als voltants dels 14 mesos fins als 2 anys, quan el bebè es reconeix a ell mateix al mirall. A partir d'aquest moment el nadó serà capaç d'averkonyir-se, de posar-se vermell si no està satisfet amb allò que fa, abans però, hi haurà tot una sèrie d'emocions –les emocions socials- que no podran tenir lloc en la persona degut al primari desenvolupament del seu cervell.

Així doncs, les emocions socials tenen lloc en l'ésser humà primer, a partir d'un desenvolupament complex del cervell i segon, a partir de la relació amb l'entorn i els altres. “Las emociones sociales funcionan como una especie de brújula moral” (p. 183); permeten modificar el nostre comportament, adaptar-nos millor a l'entorn i ser, en definitiva, més intel·ligents socialment.

Per acabar aquesta revisió a la base científica de la conducta i de l'origen de les emocions, cal destacar l'epigenètica, com a disciplina que es planteja la responsabilitat real que el codi genètic té en la conducta i, fins i tot, les patologies humanes. Fabio Celnikier (2007) és un psiquiatra de Buenos Aires referent en aquest àmbit de la investigació, que realment va ser originat als anys 40, però fins la darrera època no ha adquirit una rellevància internacional.

La disciplina de l'epigenètica obliga a replantejar-se el valor limitat del codi genètic. A partir de múltiples recerques, sobretot de les posteriors a la seqüenciació completa del genoma humà l'any 2000, s'està demostrant que la informació genètica emmagatzemada al nucli cel·lular no és determinant en l'expressió de conductes i morfologies en l'ésser humà. Per contra, s'ha descobert que les membranes plasmàtiques contenen uns receptors proteics que en funció de l'entorn –l'*ambióma* en paraules de Celnikier (2007)- silencien o fan que s'expressin uns o uns altres gens del nucli.

Així doncs, el psiquiatra explica que no som víctimes dels nostres propis gens, sinó que depenent de l'estil de vida que portem, de les nostres relacions interpersonals i del nostre entorn, s'expressen uns gens o uns altres. Aquestes proteïnes que activen o desactiven els dispositius que desencadenen o silencien seqüències genètiques, donen resposta a empirismes com que els bessons univitel·lins, que tenen una informació genètica idèntica, es comporten diferent, senten diferents emocions davant els mateixos estímuls.

Es tracta d'una perspectiva que canvia radicalment el paradigma de la psiquiatria, i amb ell, també el de les habilitats comunicatives i socials i el de la gestió emocional, ja que subratlla i emfatitza la capacitat de modelar la nostra conducta i les nostres habilitats, més enllà dels gens potencials que hi puguin intervenir.

Celnikier (2007) insisteix en la vessant responsabilitzadora que representa aquesta nova disciplina, donat que si la interacció amb l'ambient és la que acaba possibilitant unes conductes o patologies –s'està demostrant la seva incidència directa en el càncer, la malaltia d'Alzheimer o la diabetis- i no unes altres, tenim alguna cosa a fer al respecte i també al respecte dels altres, ja que la nostra acció repercuteix directament en la seva expressió genètica, segons criteris epigenètics.

Aquesta perspectiva implica que la part genètica que inclou les capacitats comunicatives i socials de les persones pot desenvolupar-se al marge d'aquest potencial, en funció del seu exercici en la societat. No deixa de ser una porta d'entrada a una perspectiva neurocientífica molt més integradora que l'exclusiva visió de la genètica.

3.2. Habilitats socials i comunicatives.

Després de conèixer la base científica de l'origen de la conducta i de les emocions humanes, revisaré les *habilitats socials i comunicatives* a nivell conceptual, com mecanismes bàsics de les relacions interpersonals.

Segons Trevithick (2010), Maslow, el fundador de la psicologia humanista, en la seva proposta de piràmide de necessitats, va situar a dalt de tot, al darrer nivell, la necessitat d'autorealització com "la necesidad que tienen los seres humanos de desarrollar todo su potencial" (p. 51). Maslow era partidari de la inviabilitat de cobrir aquest tipus de necessitat sense tenir les altres, les més bàsiques –fisiològiques, de seguretat, d'amor i pertinença, cognitives, estètiques- cobertes.

No obstant, en aquest treball la necessitat d'autorealització, que implica la necessitat de desenvolupar habilitats per a relacionar-se amb els altres, teixeix un mateix sentit final juntament amb la necessitat d'amor i pertinença que Maslow inclou en el tercer nivell a la piràmide. Aquesta darrera necessitat, es basa en formar part de la xarxa social, en ser reconegut pels altres i ser capaç de rebre i donar afecte; per això, concebant que la autorealització no és possible sense els altres, crec que el darrer nivell esdevé un dels primers de la jerarquia i que ser competent o eficaç socialment esdevé una necessitat humana de primer ordre.

Segura (2002) afirma que les habilitats socials són conductes perquè es manifesten externament i de manera estable en una persona, i les defineix de la següent manera: "son conductas que facilitan la relación interpersonal, de forma no agresiva ni inhibida, sino asertiva" (p. 22).

El fet que la pròpia definició d'habilitats socials inclogui l'entorn com element que contribueix de manera molt activa en les relacions interpersonals, fa que les conductes socialment hàbils s'hagin de definir sempre en funció de la seva eficàcia en una situació concreta i en un context social determinat. Així doncs, una habilitat aplicada en un context, serà considerada eficaç, mentre que en un altre context, podrà no ser la més idònia per la situació.

La competència social és la que es concreta en l'ús de les habilitats de socialització i de comunicació que permeten les relacions humanes. Aquesta competència implica capacitats cognitives, de coneixement, de control emocional i també un cert control motriu. No obstant, el denominador comú que requereix és, per una banda, una maduresa de tipus moral i, per una altra, una capacitat introspectiva.

Ballester i Gil (2002) defineixen les habilitats socials així:

Las habilidades sociales consituyen una herramienta enormemente útil de la que se sirven los seres humanos a lo largo de toda su vida. Las habilidades sociales nos permiten acceder al infinito abanico de posibilidades que nos ofrecen los demás para cubrir nuestras necesidades. (p. 9)

En el procés d'aprenentatge i de desenvolupament de la persona, les habilitats socials són els mitjans fonamentals que s'adquireixen per assaig i error de la pròpia experiència vital. És important no confondre-les amb les normes socials de cada cultura, però mai oblidar en quin context cultural tenen lloc, ja que aquest matisarà el seu ressò i el seu significat.

Gil i León (1998) afegeixen el següent matís a les definicions exposades pels altres autors: "Las habilidades sociales constituyen recursos indispensables para realizar actividades fundamentales en la vida, como son relacionarnos con los demás, realizar amistades y desarrollar redes sociales, trabajar en equipo, prestar servicios profesionales a clientes, etc." (p. 11). Exposen també que les habilitats fan referència a capacitats o aptituds posats en pràctica per un subjecte quan interactua amb altres subjectes.

Algunes de les habilitats socials més comunament utilitzades són: saber escoltar, saber elogiar, disculpar-se, dir que no, queixar-se, mostrar-se en desacord, negociar, expressar els propis sentiments. Aparentment poden semblar massa òbvies i assumides en la quotidianitat, com per arribar a ser objecte d'estudi científic; però això que Segura Morales (2002) explica de manera tan simple "tener habilidades es ser persona, relacionarse bien con los demás, ser asertivo y auténtico. Nada menos" (p. 23), no deixa de ser tan complex com ho és la ment humana i, per tant, requereix ser matèria d'estudi.

Aquesta definició està plena de sentit i de dificultats, si tenim en compte que mantenir la pròpia idiosincràsia sent capaç de conjugar-la amb una bona aplicació de les habilitats socials, no és matèria fàcil ni assequible per a tothom de manera autodidacta.

Seguint amb la definició de què són les habilitats socials, considerant-les equivalents a les competències socials, de relació, de les persones, apareixen segons Ballester i Gil (2002) tres conceptes: *consens social* –el grup social de referència decideix si un comportament és o no satisfactori-, *efectivitat* –es tracta de definir si una conducta és *hàbil* o no, en funció de si permet assolir els objectius plantejats o no-, i *caràcter situacional* –segons l'entorn, una conducta es considerarà adequada o no- (p. 11).

A partir d'aquests tres paràmetres es pot definir com a persona hàbil socialment aquella que:

Es capaz de expresar sus sentimientos y/o intereses de una forma tranquila consiguiendo que se tengan en cuenta sus demandas y se minimice la probabilidad de futuros problemas en diferentes situaciones gracias a un amplio conocimiento de los modos de expresión socialmente aceptados. (p. 12)

Seguint en la línia de l'expressió i l'assoliment dels propis interessos sense malmetre els dels altres i cooperant amb ells, es pot afirmar que les habilitats socials poden gairebé resumir-se en l'assertivitat. Si l'assertivitat és "decir o hacer lo que sinceramente pienso, lo que me parece justo, però sin faltar a los derechos de los demás" (Segura Morales, 2002, p. 24); aleshores podríem dir que ensenyar habilitats socials es basa en ensenyar a ser assertiu, ja que n'és l'essència.

Els mateixos autors conclouen que les característiques bàsiques de les habilitats socials són:

- Són susceptibles de ser apreses.
- Són complementàries unes amb les altres.
- Impliquen el punt de vista propi, de l'altre i la projecció de l'autoimatge.
- S'adapten a les diferents situacions socials.
- Són sinònim de l'eficàcia del comportament interpersonal.
- La seva mancança dóna lloc a conductes i estratègies desadaptatives per a abordar conflictes.

Goldstein *et al.* (1989) agrupen les habilitats en la següent classificació:

- Primeres habilitats socials: escoltar, iniciar una conversa, mantenir-la, fer preguntes, donar les gràcies, presentar-se, presentar altres persones, fer un compliment a algú.
- Habilitats socials avançades: demanar ajuda, participar, donar instruccions, disculpar-se, convèncer als altres.
- Habilitats socials relacionades amb els sentiments: conèixer els propis sentiments, expressar-los, comprendre els aliens, enfrontar-se a l'enuig de l'altre, expressar afecte, enfrontar-se a la por, autorrecompensa-se.
- Habilitats socials alternatives a l'agressió: demanar permís, compartir quelcom, ajudar als altres, negociar, autocontrolar-se, defensar els propis

drets, saber respondre a les bromes, evitar tenir problemes amb els altres, no participar en baralles.

- Habilitats socials per afrontar l'estrès: queixar-se, respondre a la queixa aliena, no enfadar-se en el joc, resoldre la pròpia vergonya, tenir recursos al sentir-se exclòs, defensar a un amic, respondre a la persuasió i al fracàs, enfrontar-se als missatges contradictoris, a les acusacions i a la pressió de grup.
- Habilitats socials de planificació: prendre decisions, discernir sobre la causa d'un problema, establir objectius, determinar les pròpies habilitats, recollir informació, resoldre i relativitzar els problemes, concentrar-se en una tasca.

Ballester i Gil (2002) desglossen els components bàsics de les habilitats socials en: components conductuals (el component verbal –discurs- i el component no verbal –actitud i to-), components cognitius i components fisiològics. Els dos elements dels components conductuals constitueixen els eixos principals de la comunicació entre les persones i són producte d'un procés d'aprenentatge que implica la interacció amb l'entorn.

Dins del component no verbal, la comunicació no verbal té una gran importància i serveix per emfatitzar allò que diem, per a substituir paraules o bé per a contradir-nos a nosaltres mateixos –quan cos i discurs són contraposats-. El factor cultural és predeterminant a l'hora d'observar i també de dotar de significat a qualsevol manifestació no verbal. Així doncs, dependent de la situació –emmarcament de l'acte comunicatiu-, del sexe, edat, bagatge cultural dels interlocutors, de la ubicació geogràfica, del període històric, etc., el component no verbal prendrà una dimensió o una altra en el receptor; tal i com també ho farà el component verbal, de manera més òbvia.

Dins del component verbal, hi ha una sèrie d'elements que acompanyen la manera d'emetre el missatge verbal; són els components paralingüístics, que els autors classifiquen en:

- El volum: l'objectiu prioritari és que el missatge arribi al receptor; per això cal assegurar un volum suficient i adaptat a l'entorn. Si és massa baix, dona informació de por per part de l'emissor i si és massa alt, d'agressivitat. A més, jugar amb diversos volums facilita la presa d'atenció vers l'emissor.

-El to: defineix el missatge final que capta el receptor. Dependent de l'entonació, unes mateixes paraules poden tenir un significat o un altre.

-La fluïdesa: l'ús de falques i de silencis ha de ser coherent amb el discurs. Abusar d'aquests o bé ometre'ls i intensificar paraula rere paraula, és contraproductiu per la recepció del missatge.

-La velocitat: com en el cas de la fluïdesa, el ritme i les pauses afegeixen significat al missatge, i cal ser-ne conscient.

A més, poden distingir-se diversos aspectes principals implicats en la conversa, com a eina verbal bàsica en la interacció personal. Aquests aspectes són:

- La durada de la parla: es considera convenient parlar aproximadament la meitat del temps que l'interlocutor, compartint així el pes de les intervencions i no monopolitzant la conversa.

- La retroalimentació: és necessari tant per l'emissor com pel receptor, rebre senyals del seu interlocutor que li indiquin que l'acte comunicatiu està tenint lloc amb èxit. Genera molta inseguretat no obtenir cap mena de *feedback* dels interlocutors.

- Les preguntes: cal usar-les més enllà de l'obtenció d'informació, per a donar fluïdesa, ritme, iniciar, derivar d'un tema a un altre la conversa. Les preguntes obertes possibiliten l'expressió dels interlocutors mentre que les tancades, limiten el curs de la interacció.

Dins del component no verbal, els mateixos autors ofereixen una classificació dels components bàsics del llenguatge no verbal, que són:

- L'expressió facial: en el cas que aquesta no sigui coherent amb el missatge que s'emet verbalment, l'interlocutor sempre retindrà la informació no verbal. Per això, cal ser coherent amb ambdues parts.

- La mirada: és clau en les interaccions humanes i actua recolzant el component verbal. Mantenir el contacte visual incideix directament en la capacitat persuasiva del missatge, però fer-ho en excés, intimida i obstaculitza la comunicació.

- El somriure: la seva presència és substancial per a indicar a l'interlocutor un interès envers aquell acte comunicatiu. A més, predisposa a que el missatge emès sigui rebut amb més eficàcia i serveix a l'emissor per rebre o no la comprensió del receptor.

- La postura corporal: a banda de tota la informació que la nostra manera de moure'ns, de caminar, de seure, aporten als altres –dóna informació del nivell de confiança amb un mateix-; el fet d'anar canviant de postura durant la conversa, afavoreix la fluïdesa i la comoditat dels interlocutors.

- Els gestos: sobretot es realitzen amb les mans i amb la cara i el cap i acompanyen el discurs verbal. Són un element amb marcat pes cultural. Un dels exemples paradigmàtics és que moure el cap de costat a costat és en gran part del planeta símbol de negació, mentre que a la Índia, ho és d'afirmació.

- La proximitat: també té un important pes cultural i, en aquest cas, també de gènere -entre dones acostuma a haver-hi menys distància que entre homes-. El grau de proximitat entre els interlocutors dóna informació sobre el tipus de relació que tenen o que estan establint. Així, autors com Fuertes, Martínez, Daroca i de la Gándara (1997) diferencien entre la distància íntima, la interpersonal (60 cm. aproximadament), la social (2 m.) i la pública (4 m.). L'adaptació a situacions específiques facilita major proximitat entre interlocutors que en la quotidianitat no existiria; per exemple compartir espais públics reduïts, celebrar esdeveniments compartits, etc.

- L'aparença personal: l'atractiu físic suscitat per una persona es basa sobretot en la cara, els cabells, les mans i la indumentària. En un primer moment d'interacció, aquest atractiu l'afavoreix o la dificulta, tot i que més endavant, va perdent el seu poder.

Quan parlem d'habilitats socials, gairebé sempre incloem les comunicatives, ja que aquestes són un subgrup dins de les primeres. En la concreció de les habilitats comunicatives, hi juguen fonamentalment els components verbals i no verbals que he anomenat anteriorment, ja que l'acte comunicatiu per definició, és el que té per objectiu intercanviar informació.

Tal i com exposen Fuertes *et al.* (1997), quan algú emet una informació, hi ha una altra persona que la rep i, en conseqüència, n'emet una altra, ambdós actes incloent components verbals i/o no verbals. La quantitat d'informació que s'intercanvia pot ser il·limitada, i no sempre es transmet allò que els emissors tenen la intenció de transmetre de manera conscient i voluntària. Per això es distingeix entre el contingut informatiu –què es diu- i el contingut relacional dels missatges –com es diu-, que són inseparables entre ells.

El contingut relacional dels missatges seria equiparable als components no verbals, mentre que el contingut informatiu, als components verbals; tot i que com he exposat anteriorment, allò que s'expressa de forma conscient i voluntària està contingut en els dos tipus de contingut i de components, de la mateixa manera que allò que s'expressa sense intenció, també pot estar present en els dos tipus de missatges.

La manca de coherència entre allò que s'expressa amb intenció i allò que s'expressa sense adonar-nos-en, provoca incongruència en els missatges, malentesos i obstacles

comunicatius. No obstant, els mateixos autors destaquen alguns elements *facilitadors de la comunicació* que aporten fluïdesa i contraresten les incongruències en l'acte comunicatiu, com per exemple: les habilitats socials d'escolta activa, d'empatia, d'expressió adequada dels sentiments; fer preguntes obertes, partir d'estats emocionals facilitadors i oberts a la comunicació, demanar l'opinió, acomodar el contingut en funció de les necessitats de l'interlocutor, etc.

Els components cognitius estan determinats per les característiques de la persona –l'edat, el sexe i la cultura- i per les percepcions de l'ambient –si és un ambient formal, privat, distant, familiar, càlid, etc.-. Es tracta d'elements objectivables que influencien la relació interpersonal provocant efectes previsibles en aquesta.

Els components fisiològics són aquells derivats de les característiques de l'estat corporal dels interlocutors, com per exemple: la taxa cardíaca, la pressió sanguínia, la respiració i, en general, totes les respostes del sistema nerviós neurovegetatiu –suor, temperatura- que es produeixen en reacció a la relació interpersonal de manera involuntària.

Així com la resta d'elements que integren la conducta humana, tots els agents socialitzadors són els responsables de l'adquisició de les habilitats socials i comunicatives. Ja fa anys que diversos estudis han demostrat que a banda de la càrrega genètica, el comportament es forja a mesura que la persona aprèn a *ser* i, per tant, a relacionar-se, en un ambient social. Els mateixos autors afirmen:

Las habilidades sociales se aprenden. (...) En este aprendizaje hay dos variables implicadas: *la propia conducta* –lo que la persona hace, dice, piensa, etc.- y *las conductas de los demás* –la reacción del entorno ante lo que el individuo hace-. (p. 13)

En la mateixa línia de pensament, Gil i León (1998) confirmen:

Las habilidades sociales no son una característica de la persona, sino de la conducta de ésta, y que como cualquier otro comportamiento son susceptibles de aprendizaje. Además no son patrones rígidos de comportamiento, sino reglas de actuación útiles en diferentes situaciones y contextos. (p. 13-14)

Ballester i Gil (2002) exposen que el procés d'aprenentatge de les habilitats socials es regeix per les lleis bàsiques de l'aprenentatge social definides pels mateixos autors. Aquestes lleis

es basen en la consolidació o desaparició d'una conducta en funció de les recompenses que s'obtenen seguidament d'aquesta. A més, la manera bàsica d'aprendre es realitza per imitació.

L'aprenentatge i desenvolupament de les competències socials acostuma a tenir lloc en la infància, tot i així, a qualsevol etapa vital es pot reincidir en el procés de millora de les pròpies habilitats socials. Així doncs, per a promoure i facilitar l'adquisició d'habilitats socials els autors expliquen que es requereix:

- Oferir un model adequat que faciliti la gestió dels conflictes mitjançant l'ús del diàleg.
- Aprendre a valorar els aspectes positius de les persones: no retreure el mal ús d'habilitats dels altres, reforçar l'ús de conductes que promouen les habilitats, reforçar els assoliments de competències socials de l'altre i permetre l'error en l'aprenentatge.
- Generar l'espai per a un tipus de pensament divergent, no unilateral en la societat.

Entre les causes majoritàries de la manca d'habilitats socials que es presenten com la deficitària i insatisfactòria interacció amb els altres, destaca tant el fet de no comptar amb un repertori d'habilitats suficient, com el fet de no saber-lo aplicar a cada situació. A més, també pot existir una manca de motivació en la implementació d'habilitats que es coneixen i es tenen integrades, però que no s'empren en la vida quotidiana per alguna raó. Normalment la manca de motivació ve donada per la manca de coneixements suficients de l'aplicació pràctica de les pròpies competències relacionals.

Gil i León (1998) afirmen que a dia d'avui, qualsevol rol professional que desenvolupi una persona requereix dominar algunes habilitats socials com a base per a relacionar-se amb els altres de manera satisfactòria. Els autors creuen que les habilitats s'adquireixen en gran part amb la pràctica professional i es mostren clarament en contra dels autors que defensen que aquestes depenen en gran part de les característiques personals de cadascú.

A banda de la pràctica professional com a terreny natural d'entrenament, també assenyalen l'experiència vital que es desprèn de la vida quotidiana, com a terreny bàsic per a l'aprenentatge, mitjançant assaig i error, de les habilitats socials.

Així doncs, la majoria d'experts en la temàtica creuen fermament en la possibilitat d'entrenar les habilitats socials per tal d'aconseguir una millora en les relacions interpersonals. Els autors proposen, al marge de l'entrenament que es produeix de manera gairebé inconscient

en la vida quotidiana personal i laboral, enfocar aquest entrenament focalitzant-se en diferents objectius que s'aborden sessió a sessió amb un/a psicoterapeuta/coach, i que es basen en l'anàlisi i l'autoavaluació de les pròpies habilitats, en l'aprenentatge de la solució de problemes interpersonals, en la motivació i en l'execució de noves conductes com alternatives a d'altres automàtiques poc adaptatives.

Els mateixos autors puntualitzen que és molt important promoure la millora o el desenvolupament de les habilitats socials, ja sigui entrenar-les de zero com millorar-les, en el cas que ja existeixin en el repertori de la persona. Per a fer-ho, recomanen plantejar cada interacció personal com una interacció social que sempre conté objectius, tot i que no sempre siguin explícits ni conscients. Entrenar les habilitats socials permetrà doncs, que en aquesta interacció les persones assoleixin més fàcilment els seus objectius, que moltes vegades seran bàsicament establir un contacte satisfactori amb l'altre.

A l'hora de millorar les pròpies habilitats socials, caldrà que el component cognitiu tingui molta importància per tal de prendre consciència d'allò que és convenient fer o deixar de fer davant d'una situació. Una vegada s'hagi conferit aquesta presa de consciència, l'estratègia d'habilitats serà aplicada cada cop de manera més automàtica i inconscient, ja que el fet d'obtenir immediatament un reforç positiu derivat del bon ús de les habilitats en les relacions interpersonals, farà que la persona repeteixi la conducta o l'elimini per a l'obtenció de les conseqüències desitjades.

Tant per a plantejar un entrenament en habilitats socials com per valorar com s'està produint el procés, avaluar les habilitats socials és una tasca imprescindible i també complexa, que requereix, en primer lloc, definir criteris sobre què són les habilitats socials ben aplicades. Per això, Ballester i Gil (2002, p. 41) detecten tres tipus de dificultats essencials en la interacció social que classifiquen així:

- Globals: incapacitat per aconseguir objectius personals; insatisfacció subjectiva en les interaccions personals; conflictes freqüents en les relacions interpersonals; poques relacions socials; manca d'amistats íntimes.
- Intermèdies: manca d'habilitats socials; ansietat social; percepció social inadequada; manca d'oportunitats per a relacionar-se; aparença física desagradable; trastorns mentals greus; pensaments inapropiats.
- Específiques: manca de discriminació d'estímuls; manca de coneixements sobre les relacions socials; mancances en el component verbal i no verbal; excés d'autoconsciència; autopercepció negativa.

Per tal d'analitzar aquestes dificultats i millorar les habilitats socials, els autors conclouen que el mètode de l'entrevista és el que permet una major adquisició d'informació.

López, Navarro i Rosa (2014) declaren que “Los instrumentos más utilizados para evaluar las habilidades sociales son las entrevistas, los registros sociométricos, los auto y heteroinformes, y los registros de observación” (p. 28).

Dins d'aquests instruments, existeixen diverses rúbriques d'autoinforme i d'autoregistre de les pròpies habilitats socials, generalment s'anomenen *inventaris sobre habilitats socials* o *inventaris sobre l'ansietat social*, així com rúbriques i qüestionaris per avaluar les habilitats socials dels altres, com per exemple el *Cuestionario de Habilidades de Aprendizaje Estructurado* de Goldstein (p. 51) i *Proves estructurades d'interacció discreta o breu*, com per exemple el *Test de Interacción Social Simulada* de Carrant (p. 55).

Un exemple d'autoregistre és *l'Inventari d'Assertivitat de Gambrill i Richey*, creat l'any 1975 (Universidad Católica de Valencia, 2015). Es tracta d'un test clàssic que permet avaluar tres tipus d'informació: el grau d'ansietat social que té una persona davant diverses situacions socials, la probabilitat de la mateixa persona de tenir una actitud assertiva i la identificació de situacions on la persona voldria poder ser més assertiva.

L'inventari es concentra en 40 situacions socials diferents que es poden categoritzar en les següents:

- Ser capaç de dir que no.
- Ser capaç d'expressar autocrítica.
- Ser capaç d'iniciar contactes amb persones.
- Ser capaç d'expressar sentiments positius.
- Ser capaç d'encaixar crítiques i de fer-ne als altres.
- Ser capaç d'expressar desacord vers l'opinió dels altres.
- Ser capaç de mostrar assertivitat als qui ofereixen serveis.

El test s'inclou a l'Annex 2 juntament amb el *Test d'Assertivitat de Rathus*, que és també un autoregistre, però aquest té com ítems situacions socials concretes en què la persona ha de ser capaç de ser assertiva, és a dir, d'expressar el que sent o pensa sense ferir als altres.

Diversos autors experts en l'avaluació de les habilitats socials assenyalen com són de rellevants els qüestionaris que mesuren l'ansietat social, ja que aquest és un concepte

Íntimament lligat a les habilitats socials, tal i com hem vist a l'*Inventari d'Assertivitat de Gambrill i Richey*. Aquest tipus d'instrument mesura ítems com la tendència a respondre amb ansietat davant de situacions d'interacció personal o l'ansietat que suscita parlar en públic o intervenir en una reunió de persones. Clarament quan aquests ítems resulten alterats, és a dir, quan l'ansietat té un paper important en les relacions interpersonals, les habilitats socials es veuen alterades i condicionades en sentit negatiu.

És important avaluar les habilitats socials d'una persona per a poder aprofundir en aquest àmbit de recerca de l'avaluació, per poder disposar d'informació fiable i rigorosa. Per tant, cal dissenyar indicadors i protocols concrets per a poder valorar quin ús es fa de les habilitats i evitar deixar l'avaluació en mans de criteris poc científics.

3.3. Emocions, intel·ligència emocional, pensament creatiu i educació emocional.

3.3.1. Les emocions mouen el món.

Les emocions són quelcom intrínsec a l'ésser humà que, tot i que el món d'avui moltes vegades s'encarrega de reprimir. Vivim en un món que pugna per demostrar la vivència de la felicitat i que amaga els sentiments de dolor.

Bach i Darder (2010) confirmen l'evidència emocional, indiscutiblement humana, afirmant: "la primera relació de l'infant amb el món no és de naturalesa cognitiva, sinó de naturalesa emocional o afectiva" (p. 51). Aquí rau la importància de les emocions en l'ésser humà, i és que les emocions mouen el món, per això és interessant escoltar-les.

Al llarg d'aquest treball, utilitzo indistintament els termes *emoció* i *sentiment*. Tot i així, voldria recordar, tal com ho fan els autors, la subtil diferència que separa els dos termes:

El terme *emoció* abasta el procés complet i engloba el component fisiològic-corporal, l'avaluatiu-cognitiu i el conductual-social, mentre que el terme *sentiment* és d'abast més restringit i fa referència únicament a una de les parts del procés, la valorativa-cognitiva. (...) Un sentiment és una emoció feta conscient, que identifiquem, classifiquem i valorem gràcies al domini del llenguatge. (p. 76)

Els autors conviden a la distinció entre les *emocions primàries o innates*, que tenen un paper originari i clau en la supervivència i les *emocions secundàries*, associades a les primàries i

matissant-les. Les primàries són percebudes com estats corporals i mentals intensos, com per exemple la por, la tristesa, l'alegria, etc. A partir de l'experiència que acumula l'ésser humà al llarg de la seva vida, va desenvolupant un repertori d'emocions secundàries que amplien les primàries i, alhora, apareixen les *emocions de fons*, que són "emocions menys espectaculars i a la vegada també menys perceptibles o més difícils d'identificar, però molt més arrelades i força més determinants en la nostra trajectòria vital" (p. 19).

Les emocions conformen les reaccions singulars que cadascú té davant de les situacions que la vida li presenta. Per això, les emocions són font constant d'aprenentatge tant per qui les sent com per qui n'és testimoni i, d'alguna manera, conformen la nostra identitat.

3.3.2. La intel·ligència emocional: integració d'intel·ligències múltiples.

La intel·ligència, segons el Dr. Howard Gardner (1987) investigador de la Universitat de Harvard, és la capacitat de resoldre problemes, de generar nous problemes per a resoldre i de crear productes valuosos dins d'un àmbit cultural concret. Ell postula que hi ha vuit intel·ligències diverses que cal potenciar de manera integradora i eclèctica, per tal que les persones puguin desenvolupar millor les seves connexions neurològiques. Aquesta és la teoria de les intel·ligències múltiples.

Les vuit intel·ligències són: la lingüística, la música, l'espacial-visual, la lògico-matemàtica, la cinètico-corporal, la naturalista, la intrapersonal i la interpersonal. Tothom necessita tots els tipus i totes són igualment importants i es combinen de forma única en cada persona, de manera que cadascú les té en diferents graus de desenvolupament. És molt comú que una persona sigui considerada intel·ligent en un àmbit, i gens, en un altre, depenent de quin dels subtipus estigui posant en pràctica.

La comprensió d'un mateix, de qui som i de què desitgem, quines són les nostres virtuts i els nostres punts febles són capacitats que procedeixen de la *intel·ligència intrapersonal*, que permet tenir una capacitat introspectiva que afavoreix l'autoconeixement i la relació amb l'entorn. El treball personal de saber qui som i quines febleses i forteses tenim com a persones, ens aporta seguretat i estabilitat emocional.

Entendre a l'altre, plantejar-se com funciona, com puc ajudar-lo, com resol els conflictes; són capacitats pròpies de la *intel·ligència interpersonal*, també anomenada social. Aquest tipus d'intel·ligència permet tant fer-se entendre als altres com entendre'ls, sense que es produeixin conflictes. Aquests dos tipus d'intel·ligència són imprescindibles en l'anàlisi de les habilitats socials i comunicatives i del món emocional i relacional de les persones.

El mateix autor ha realitzat nombrosos experiments al llarg de més de 30 anys de recerca per concloure que la utilització integrada de les intel·ligències múltiples dona els següents resultats:

- Minimitza els problemes de conducta.
- Incrementa l'autoestima.
- Afavoreix les habilitats de cooperació i de lideratge.
- Augmenta l'interès a l'aprenentatge.
- Incrementa aproximadament un 40% el coneixement adquirit.
- Afavoreix un bon estat d'ànim.

Gardner està en contra de la intel·ligència única. La prova més clara que ha trobat és que diferents certeses i habilitats ocupen diversos llocs en el sistema nerviós.

Sovint ens oblidem de la *intel·ligència emocional*, com si fos un tipus d'intel·ligència relegat a totes les altres, només en ús en l'àmbit més íntim i privat de la persona. No obstant, autors com Mayer i Salovey (1997) l'han definit com definitiva a l'hora de controlar les pròpies emocions, discriminar-les entre elles i, amb aquesta informació, orientar el pensament i les accions.

Els autors afirmen que aquest tipus d'intel·ligència està composta per diversos factors: reconèixer les pròpies emocions –capacitat introspectiva-, les alienes i també gestionar les emocions en el marc de relacions establertes.

Goleman (2001) descriu el mateix concepte d'intel·ligència emocional com el conjunt de capacitats que ens permeten comunicar-nos i conèixer de manera més satisfactòria. No obstant, Fernández-Berrocal, i Extremera (2009) assenyalen la diferència entre ambdós autors – Mayer i Salovey i Goleman-, afirmant que els primers han seguit sempre un mètode científic d'investigació i un mètode rigorós d'avaluació entorn el concepte d'intel·ligència emocional, mentre que el segon ha constituït un calaix de sastre que ha inclòs tot allò relacionat amb la gestió emocional de manera menys rigorosa.

Buscant una definició que pugui ser compartida per ambdós autors, tot i que amb la base sòlida dels primers, Fernández-Berrocal i Extremera (2009) afirmen que la intel·ligència emocional “tiene que ver con la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de las emociones para mejorar y guiar el pensamiento” (p. 91).

Els mateixos autors destaquen les conclusions d'algunes recerques que confirmen que a major grau d'intel·ligència emocional, més protecció tenen els éssers humans envers

trastorns mentals com la depressió o el trastorn bipolar. Les mateixes recerques aporten dades sobre la protecció que confereix en situacions crítiques de inestabilitat emocional, ja que demostren que constitueix un factor de protecció en conductes de risc com el consum de drogues, els actes delictius o els intents de suïcidi.

Segons els mateixos autors, la *psicologia positiva*, també anomenada *la ciència de la felicitat* es centra en comprendre quins factors contribueixen al benestar subjectiu de les persones. Després de descobrir-se que l'èxit o la felicitat de l'ésser humà estan subjugats sempre a l'aparició de certs estats emocionals, la disciplina de la psicologia positiva i de la intel·ligència emocional comparteixen focus d'interès de la següent manera:

La Psicología Positiva analiza el bienestar subjetivo o las emociones positivas alcanzadas por el individuo tras poner en práctica sus fortalezas y virtudes. Lo relevante, por tanto, es el análisis y estudio de las emociones (...) como un resultado final al que se llega. En cambio, para la IE, el estudio de las emociones es un elemento central, no sólo como resultado final, sino como proceso. (...) La interacción emoción-cognición y su procesamiento conjunto es lo que facilita en el individuo un funcionamiento personal y social más adaptativo y, por ende, un mayor bienestar subjetivo. (p. 89)

La intel·ligència emocional posa en joc habilitats cognitives i socials alhora. Els autors Spivack i Shure citats per Segura (2002) identifiquen cinc tipus de pensaments necessaris per a poder desenvolupar les habilitats cognitives, que són imprescindibles per a poder desenvolupar les socials i esdevenir una persona intel·ligent emocionalment:

- Pensament causal: permet identificar quin és el problema i diagnostica els problemes interpersonals.
- Pensament alternatiu: planteja el màxim nombre de solucions als problemes detectats.
- Pensament conseqüencial: permet anticipar-se a les conseqüències d'un acte, per tant, preveure.
- Pensament de perspectiva: permet posar-se al lloc de l'altre, ser empàtic.
- Pensament de mitjans-finalitat: permet triar els mitjans per a assolir una fita. Aquest tipus de pensament inclou els anteriors.

3.3.3. El pensament lateral: una perspectiva creativa.

Tots els pensaments que afavoreixen la construcció d'alternatives possibles a un mateix problema, posen en joc un altre concepte que és *la creativitat* de la ment. Bach i Darder (2010) afirmen que “crear és inventar possibilitats inexistents o buscar interpretacions i aplicacions noves a les que ja existeixen. És conjugar emoció i raó, i potenciar al màxim les qualitats de cada individu i de cada grup perquè les coses puguin ser d'una altra manera” (p. 244).

En aquest exercici de conjugar les habilitats cognitives –raó- i socials –intrapersonals i interpersonal que donen lloc a les emocionals-, la ment és capaç de construir noves maneres d'arribar a les mateixes fites, tot i tenir mapes mentals derivats de la pròpia experiència. Així doncs, les persones som capaces de projectar idees diferents vers situacions conegudes que es repeteixen. Aquesta capacitat d'idear allò que ningú ens ha ensenyat prèviament que pot idear-se permet afirmar que: “La creativitat és el pont entre la realitat i la utopia” (p. 225).

Edward De Bono (2010), és el principal referent a nivell mundial sobre *pensament creatiu* i és el creador del concepte *pensament lateral*. Resumidament, la seva recerca i aplicació de les seves teories, es concentren en ensenyar a pensar a les persones i en desmitificar una única manera de plantejar i estructurar el pensament.

“El pensamiento lateral es una aproximación sistemática al pensamiento creativo por medio de técnicas formales que pueden emplearse deliberadamente” (p. 10). Amb aquesta afirmació, l'autor està desmitificant el fet que la creativitat es posseeix o no, ja que ell ofereix mecanismes concrets per a ser creatiu en situacions que ho requereixin, sense dependre de la pròpia “inspiració” del moment.

L'autor es basa en la provocació com a motor del pensament lateral, ja que d'entrada, proposar noves formes d'enfocar les coses pot semblar un fet provocador i, també, mancat de sentit; tot i que en realitat estigui farcit de creativitat.

El pensament lateral és l'antagònic al *pensament vertical*, que consisteix en establir una única forma de concebre els problemes i, en conseqüència, la seva solució. El pensament lateral, en canvi, permet aplicar una sèrie de tècniques que ofereixen diversos prismes des d'on observar els problemes de la realitat. Es tracta de donar-se l'oportunitat de canviar els patrons dels tipus de pensament descrits anteriorment i de pensar productivament.

L'autor proposa que davant d'un problema cal preguntar-se: quantes formes diferents d'enfocar el problema existeixen? Quantes, de pensar-lo? I quantes, de resoldre'l? Amb aquest autoqüestionament s'aconsegueix que el cervell no es regeixi només per patrons clixés que ja coneixem i que apliquem de forma immediata – a través de la via superior-.

D'aquesta manera, davant d'interaccions interpersonal que susciten conflictes amb un

mateix o amb els altres, el pensament lateral pot significar un enriquiment personal i social que obri la porta a la llibertat de pensament i d'actuació, i deixi de banda els patrons imperants que neguen noves perspectives.

3.3.4. Educació emocional: una nova manera de viure.

Bisquerra (2006), a partir d'un anàlisi profund de la nova societat d'avui, planteja un nou paradigma educatiu que inclogui la vessant emocional:

Dado el contexto social, político y científico que caracteriza la llegada del siglo XXI, hay argumentos para considerar que la orientación psicopedagógica puede ser un término globalizador, apropiado para incluir lo que en otras épocas se ha denominado orientación escolar y profesional, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, guidance, counseling, asesoramiento, etc. (p. 9)

L'*orientació psicopedagògica* és el terme encunyat per l'autor, des del qual proposa un nou model a aplicar en institucions educatives, que inclogui l'educació emocional de la persona. L'autor defineix l'orientació psicopedagògica de la següent manera:

Proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos (p. 29)

Parla d'un procés continuat i ubicat a la comunitat educativa, però que reclama estendre a les professions d'intervenció socioeducativa i, de manera més ambiciosa, a la globalitat del cicle vital. Destaca la possibilitat d'autoconeixement que permet aquesta orientació i també la possibilitat de fer prevenció i d'adequar-se a les necessitats específiques d'alumnes i de persones usuàries, per exemple, com he exposat anteriorment, de persones amb algun tipus de diversitat funcional.

L'autor assenyala els tres models des dels quals es realitza l'educació emocional, que ell denomina orientació psicopedagògica (p. 11):

1. El modelo clínico –*counseling*–: centrat en l'atenció individualitzada, en la qual l'entrevista personal n'és el principal mètode.

2. El model de programes: centrat en anticipar-se i preveure els problemes.
3. El model de consulta o d'assessorament: centrat en assessorar a mediadors – professors, tutors, família, institucions- per tal que ells siguin els que de manera autònoma duguin a terme l'orientació psicopedagògica.

A més, l'orientació psicopedagògica inclou diverses àrees d'intervenció, dedicades sobretot a formar a professionals per apoderar-los a esdevenir ells orientadors-formadors en educació emocional. El sistema escolar, els mitjans comunitaris i les organitzacions es mostren com a contextos d'intervenció on té sentit aplicar el nou paradigma proposat. Els agents orientadors s'estenen des dels professionals de la temàtica en qüestió fins als agents socials compostats també per ciutadans i ciutadanes sense vinculació aparentment educativa. La Figura 5 mostra de manera resumida aquest marc conceptual:

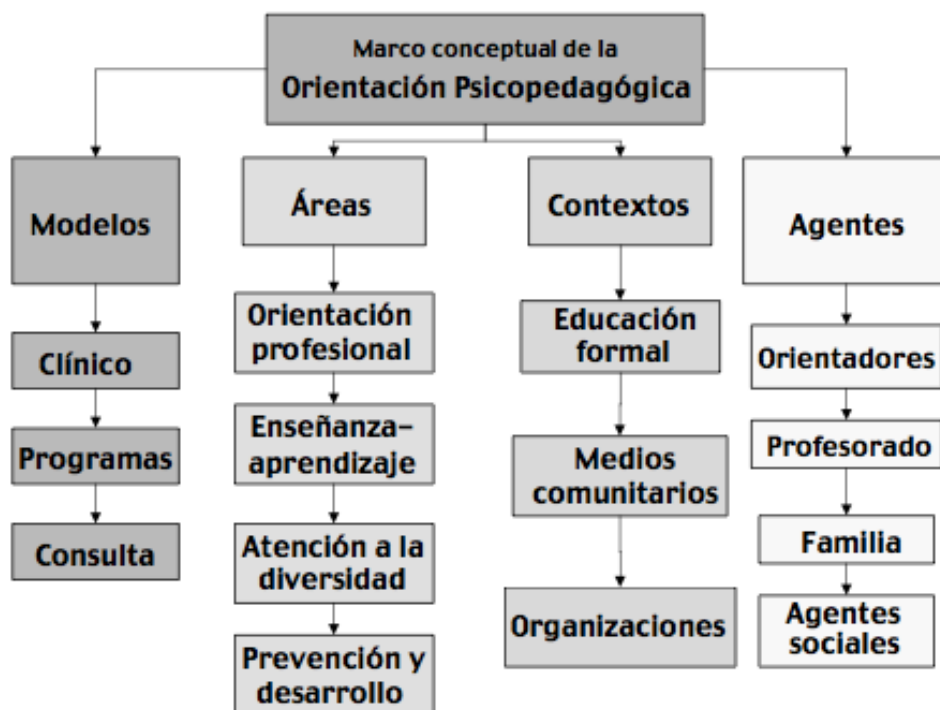


Figura 5. Marc conceptual de l'Orientació Psicopedagògica.

Font: Bisquerra (2006, p. 13).

L'autor també aporta una definició pròpiament d'educació emocional:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 14)

En aquesta definició s'inclou el concepte de *benestar personal* que tractaré a continuació. Per tal de complementar la conceptualització d'educació emocional, l'autor aporta el que ell considera que són els seus fonaments bàsics (p. 15-17):

- Els moviments de *renovació pedagògica* –escola nova, escola activa, educació progressiva-, des d'on es proposava una educació integral per a la vida, en la qual la gestió de les emocions era cabdal. En destaquen autors/es com Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc.
- El *counseling* i la psicoteràpia són considerats per l'autor com un tipus de teràpia emocional, ja que el seu focus d'activitat són els problemes d'arrel emocional (ansietat, estrès, fòbies, etc.) Provenen de l'anomenada *psicologia humanista*, terme encunyat per Rogers, Gordon, Allport, Maslow i per Frankl amb la variant de l'anomenada *logoteràpia*, la recerca del sentit de la vida.
- De la metodologia emprada per intervenir destaquen la dinàmica de grups, l'orientació per la prevenció, el model de programes i la teoria de l'aprenentatge social de Bandura, ideada l'any 1977, que introdueix els rols dels models en el procés d'aprenentatge de la conducta. Altres metodologies que també ressonen són el model de desenvolupament social de Hawkins de l'any 1997, el model ecològic i sistèmic de Bronfenbrenner de l'any 1977 i la teoria de l'acció raonada de Fishbein i Ajzen del 1975.
- La teoria de les *intel·ligències múltiples* de Gardner del 1995, anomenada anteriorment, focalitzant l'atenció especialment en la intel·ligència intrapersonal i la interpersonal.
- El concepte d'*intel·ligència emocional* introduït primer per Mayer i Salovey (1997) i divulgat per Goleman (2001), ha arribat a tenir un gran ressò fins i tot en àmbits on mai abans s'havia mostrat cap interès per aplicar aquest tipus de conceptes, com és l'àmbit empresarial.
- Les aportacions més recents de la neurociència, explicades anteriorment, que permeten cada cop més entendre el mecanisme pel qual una emoció provoca reaccions involuntàries a nivell somàtic –del cos-.

- Les aportacions de la psicoimmunologia, que permeten afirmar que algunes emocions tenen conseqüències immediates en el sistema immunitària, si són negatives, debilitant les defenses i si són positives, reforçant-les.
- Les recerques fetes sobre el *benestar subjectiu*, per Strack, Argyle, Schwartz han permès distingir amb evidència i objectivament entre el benestar objectiu i material i el benestar subjectiu i emocional. S'ha arribat a la conclusió que l'anhel principal de les persones és el benestar subjectiu i que totes les accions vitals es dirigeixen a aquesta finalitat última. En relació amb aquestes accions, que es concentren en les relacions interpersonals, s'ha demostrat que són les mateixes que les que produeixen els problemes emocionals.
- El concepte d'*experiència òptima* o de *flow* introduït per Mihaly Csikszentmihalyi el 1997, es refereix a una sensació òptima de felicitat percebuda en moments molt determinats de la vida que no prové d'allò que esdevé en termes materials, sinó d'allò interpretat subjectivament a partir d'aquella experiència. Aquesta sensació es converteix en referent i motiva a l'ésser humà a repetir l'experiència com a fita de felicitat.

A partir d'aquests fonaments, el mateix autor especifica el que haurien de ser els objectius de l'educació emocional allà on s'implementin: "adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc." (p. 17).

La *motivació* és un concepte que va apareixent en la dissertació d'aquest treball. Diversos autors l'associen de manera indirecta a les emocions i Bisquerra (2006) ho fa de manera directa o explícita:

Motivación proviene de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. (...) Se puede llegar a la *automotivación*, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos del futuro de la educación.
(p. 17)

La motivació per relacionar-nos de manera satisfactòria amb els altres, sabent que això ens facilita la vida i ens acosta més al benestar subjectiu, només pot ser canalitzada per les

habilitats socials i comunicatives, que estan farcides d'emocions, les quals podran ser gestionades de millor manera si existeix un treball previ d'educació emocional i de promoció de la intel·ligència emocional. En el cas que manqui la motivació necessària per millorar les habilitats socials, cal enfortir la idea que aquestes són adquiribles amb l'entrenament, i que no van lligades a una estructura de personalitat que no pot modificar-se.

Tal i com exposen Bach i Darder (2010), l'educació emocional ajuda a desenvolupar la dimensió emocional de la persona a partir de promoure la introspecció i, per tant, a partir d'aprendre a escoltar les emocions que emergeixen en un mateix, de detectar quin n'és l'origen i de ser capaç de gestionar millor els canvis emocionals davant les situacions vitals.

Els autors proposen educar en les emocions i des d'elles: "Educar emocionalment significa que el professional de l'educació, mogut pel desig de contribuir en la construcció d'un entorn millor, adopta una actitud permanent de revisió personal, sovint poc còmoda, i no exempta de dificultats" (p. 38). Opinen que l'educació emocional no ha de ser doncs un contingut curricular més, desvinculat de les altres matèries i coneixements en el currículum escolar, universitari, etc., sinó que és una opció personal que cada docent o professional pot prendre com a part indispensable i indissociable del seu exercici professional.

Finalment, l'educació emocional ha de ser aplicada, més que teoritzada; "al cap i a la fi, les emocions no s'expliquen. Es viuen. I viure-les vol dir sentir-les a dins, sentir-les nostres i sentir-nos amb el dret i el deure d'escoltar-les i d'explorar-les, per tal d'integrar-les i compartir-les" (p. 47). Els autors plantegen que en el decurs de la vida i, en el cas dels professionals de la intervenció socioeducativa, en el decurs de la seva quotidianitat laboral, és on aprenen a convertir les vivències emocionals en aprenentatges.

D'aquesta manera, els entorns on les vivències emocionals permetin sentir, constitueixen entorns idonis per a l'educació emocional, ja que enlloc de reprimir o passar per alt els sentiments, els fan aflorar i els hi donen importància i sentit. Sabent que les situacions noves per a algú creen noves sinapsis en el seu cervell i aquestes noves connexions proporcionen una sensació plaent, els mateixos autors afirmen que el desequilibri al qual les emocions ens sotmeten constantment, és una font important de satisfacció quan s'ha gestionat adequadament.

Totes aquelles emocions no expressades o mal gestionades, són futurs obstacles en la vida personal i relacional de les persones. Fins i tot poden expressar-se en el cos com malalties o símptomes que s'originen en una mala gestió emocional: "La relació entre el benestar emocional i el benestar corporal és estreta. El benestar corporal s'incrementa amb la calidesa que ens proporciona el contacte afectuós amb els altres" (p. 230).

Bisquerra i Pérez (2012) destaquen algunes tècniques concretes per a implementar l'educació emocional: el diàleg intern i la introspecció, la meditació, el *mindfulness* –dotar de plena consciència el present-, el control de l'estrès –respiració, relaxació-, les autoafirmacions positives, etc. A més, aquestes tècniques requereixen una pràctica continuada per tal d'assolir un gran de regulació emocional satisfactori. Els autors conviden a començar per regular les emocions primàries com la ira, la por, la tristesa, l'alegria, etc.

L'educació emocional ha de ser una prioritat compartida per la societat en general, no només pels agents educatius com la família, l'escola, les institucions, sinó per tota la comunitat, i cal prendre consciència de la importància d'aquest aspecte per a transformar-nos i evolucionar com a societat.

Sobre l'aplicabilitat de l'educació emocional, els mateixos autors defensen la seva pluriutilitat: “Las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones de la vida: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio)” (p. 2). Igual que anteriorment he exposat sobre la intel·ligència emocional, s'observa com l'educació emocional confereix un factor de protecció de la persona davant de conductes de risc.

En la mateixa línia de pensament, González-Torres, Iriarte i López de Dicastillo (2006) descriuen que l'anomenada *competència social*:

Pone el énfasis en el potencial de la educación para preparar para la vida, para ayudar al alumno a convertirse en agente activo y responsable de su proyecto vital, preparado para afrontar cualquier situación que suponga cambios o transiciones y para crecer como persona que convive y se relaciona con otros. (p. 129)

Convertir-se en protagonista del propi projecte vital i comprometre's amb les decisions que es prenen són capacitats que preparen a la persona per enfrontar-se a una varietat de situacions notable.

Així doncs, la competència social pot assolir-se mitjançant l'educació emocional, com a disciplina multidimensional de la qual els autors reclamen la seva presència a les institucions escolars i educatives en general. Per aconseguir aquesta fita de manera normalitzada i integrada en el dia a dia de la institució, es requereix una bona formació de la comunitat educativa –professors, equip directiu- en matèria d'educació i gestió emocional: “La

educación emocional solamente se va a desarrollar a partir de una convicción por parte de las personas que la tienen que poner en práctica” (Bisquerra i Pérez, 2012, p. 2).

L’aprenentatge cooperatiu de tipus *company-tutor* en l’àmbit escolar, és un exemple que fa palès com l’educació emocional es basa amb el diàleg amb un mateix i, sobretot amb l’altre. En aquest exemple en concret, permet desenvolupar-se emocionalment a través de l’altre com a mirall, tant a nivell d’aprenentatge de continguts acadèmics com de formació de la persona.

De forma similar a les traves principals per l’adquisició d’habilitats socials i comunicatives, en el cas de l’educació emocional, la manca de motivació i de formació són els dos grans obstacles que impedeixen que aquesta sigui coprotagonista amb les altres matèries clàssiques a nivell curricular. Per tal de superar aquests obstacles cal, en primer lloc, prendre consciència de la importància d’introduir la gestió emocional com a àrea d’ensenyament i, en segon, estructurar una formació que permeti tenir un cos de professionals competents socialment.

González-Torres, Iriarte i López de Dicastillo (2006) parlen d’*analfabetisme emocional* en el cas que la societat no s’impliqui el necessari per a introduir l’educació emocional de forma normalitzada a la comunitat. Afirmen: “Muchos problemas sociales y personales son una manifestación del *analfabetismo emocional*. El desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional puede representar una mejora que afecta positivamente a múltiples aspectos de la vida” (p. 3).

D’aquesta manera, l’educació emocional s’erigeix com la disciplina que ha de permetre conjugar les habilitats cognitives i les socials, tant en l’àmbit privat com en el laboral i interpersonal de l’ésser humà.

3.4. Praxis de les habilitats socials i l’educació emocional.

3.4.1. Generalitats: competència social, lideratge i participació.

Tenint en compte que la dimensió intel·lectual – els coneixements-, la dimensió activa – les habilitats tècniques- i la dimensió afectiva –actituds, valors, emocions i habilitats de relació interpersonal- formen les competències que cal adquirir per a ser un professional intel·ligent emocionalment: “partiremos de la dimensión afectiva que se integra en la tríada pensamiento-emoción-acción como justificación que haga de la inteligencia emocional la clave de bóveda de nuestra competencia profesional” (López i Requena Dins Riberas i Rosa, 2015, p. 57).

Abans de centrar-nos exclusivament en la relació professional-usuari/a en la intervenció socioeducativa, exposaré alguns conceptes que dins el marc professional del treball en equip, es consideren rellevants. En primer lloc, és necessari introduir el concepte de *competències* com a concepte que no només inclou coneixements exclusius d'un àmbit del saber per a poder desenvolupar-se en un lloc de treball, sinó que inclou també les habilitats socials i comunicatives com eix bàsic de la tasca professional, sigui quin sigui el camp del saber concret.

Anteriorment he anomenat el concepte *competència social* fent referència a les habilitats socials i comunicatives de la persona. No obstant, aprofundint en el terme, existeixen diverses classificacions de les competències que tot seguit aporto des de la classificació de Dalziel *et al.*, ideada l'any 1996 (Gil i León, 1998, p. 190-191):

- Competències de l'assoliment de fites i de l'acció: motivació per aconseguir reptes, iniciativa, recerca d'informació i recursos.
- Competències d'ajuda i de servei als altres: sensibilitat interpersonal, orientació de la tasca professional vers la satisfacció del client/usuari.
- Competència d'influència en els altres: impacte de la construcció de les relacions interpersonals.
- Competències de lideratge: direcció de grups, capacitat de treballar en equip i de cooperar amb els altres.
- Competències d'eficàcia personal: capacitat d'autocontrol, de resolució de conflictes, de gestió de l'estrès, de compromís i responsabilitat amb la feina.
- Competències cognitives: pensament analític, conceptual i experiència en el sector.

Excepte la darrera categoria, totes les competències inclouen les habilitats socials, de manera que en contextos empresarials on aquest concepte s'empra molt menys obertament que en contextos d'intervenció social, també les habilitats socials són un element imprescindible per a la praxis professional, tant pel que fa a les interaccions amb personal intern com amb personal extern o clients/usuaris.

En l'àmbit d'organitzacions, entitats i empreses, s'utilitza freqüentment el concepte *competència* per a incloure les habilitats socials i els coneixements de manera agrupada. Avui, aquestes competències són elements imprescindibles en la selecció de personal i, al marge d'aquelles destreses, experteses i continguts que la persona cal que domini, la

vessant de les habilitats socials, comunicatives i de lideratge té una importància cabdal a l'hora de triar una persona per a un lloc de treball.

Els mateixos autors citen diversos estudis que coincideixen en destacar la idea que les habilitats socials ben adquirides i aplicades a les situacions pertinents, són l'element diferencial de les persones amb capacitat de lideratge i de direcció de persones i/o equips.

Actualment, aquests tipus de capacitats, basats tots en la capacitat d'interaccionar amb els altres, tenen gran rellevància dins de l'àmbit laboral. Garcia Jané, Via i Xirinacs (2001) apunten quines són les condicions que afavoreixen la participació dins de les organitzacions o entitats, capacitat indicadora de la intel·ligència interpersonal de les persones:

- L'actitud col·laboradora: tot i que cal assumir que el ritme dels grups i la motivació dels seus integrants són oscil·lants, tal i com ho són les persones que els formen, que aquestes comparteixin la intenció de participar i de fer-ho de manera assertiva, és bàsic per a tenir una actitud col·laboradora:

La democràcia no és solament una qüestió de procediment, sinó també d'actitud. L'organigrama millor elaborat i més democràtic de tots falla si les persones que l'encarnen no volen o no saben participar. (...) Habilitats com saber parlar i saber escoltar, respectar els altres, saber canviar d'opinió, saber reconèixer els esforços aliens, etc., són bàsiques per a una bona participació. (p. 181)

- La cohesió: A banda de les relacions personals i professionals que s'estableixen entre els integrants d'una organització, cal assegurar que es respira una missió compartida, que és part de la motivació per la feina. Així doncs, d'una banda hi ha el lligam racional, centrat en l'objectiu compartit de construir conjuntament l'empresa; i de l'altra, l'afectiu, centrat en cultivar les relacions afectives, que sens dubte faran més productiva l'activitat laboral dels treballadors/es.

- La informació òptima: els autors insisteixen en la diferència entre *informació màxima* i *informació òptima*; no és tan important i inclús, és innecessari a vegades, que tothom que treballa a l'organització sàpiga tot el que hi passa; però sí que és de vital importància que depenent de la posició que s'hi ocupi, la persona "tingui potestat per a sentir-s'hi lliure i amb els coneixements necessaris per a poder-hi participar" (p. 184).

- La formació contínua: no es refereix només en termes de coneixements tècnics, sinó en la “formació d’actituds que esmenta, entre d’altres, l’ampliació d’horitzons culturals, l’actitud d’aprenentatge continu i l’aprenentatge del respecte als altres” (p. 184). Es tracta doncs d’incloure les competències relacionals, comunicatives i d’habilitats socials com a matèria que requereix d’un reciclatge i d’un aprenentatge continu.

- L’animació de la participació: implica que constantment els integrants de l’organització, sigui quina sigui la seva posició, puguin aportar iniciatives per a participar plenament de la vida de l’entitat. Normalment és un rol que desenvolupen els líders dels grups o departaments però que pot ser exercit també per qualsevol persona que tingui coneixement i motivació al respecte.

- El lideratge democràtic i policèntric: fixant l’atenció en el lideratge ja no de departaments o grups, com en la categoria anterior, sinó en el global de l’entitat, no és necessari que l’exerceixi una sola persona. No obstant, tant si l’encarna una persona o un col·lectiu, és preferible que ho faci de manera democràtica, deixant lloc a la participació i a les decisions preses de manera conjunta i horitzontal.

Totes aquestes condicions de lideratge posen de manifest la importància de saber-se relacionar de manera satisfactòria amb els altres, ja no només en la vida personal, sinó també en la tasca quotidiana professional en el sector que sigui, no exclusivament en l’àmbit de la intervenció amb persones. Ser assertiu i tenir recursos comunicatius facilita la construcció d’un engranatge horitzontal i participatiu que, sens dubte, resulta molt més exitós que qualsevol sistema vertical que centri el poder en una sola persona líder.

3.4.2. La relació d’ajuda: escolta activa, empatia i eficàcia social.

Centrats ja en la tasca professional de l’àmbit socioeducatiu (educació social, treball social), Gil i León (1998) aporten una sèrie de recomanacions generals per a l’aplicació de les habilitats socials en la relació professional-usuari/a:

- Promoure les condicions òptimes de l’entorn físic per a la trobada:
 - Un espai ordenat confereix seguretat i comoditat.
 - Ha de ser un espai silenciós i ventilat.
 - Algun element que personalitzi la decoració de l’espai afavoreix el tracte personalitzat i menys deshumanitzat –sensació de ser atès per una persona i no només per un tècnic entès en la matèria-.

- Demostrar escolta activa i comprensió mitjançant els element verbals:
 - Evitar les interrupcions.
 - Recolzar l'actitud d'escolta amb mots com "sí", "l'entenc", "clar" o gests verbals d'assentiment i de seguiment de la conversa.
 - Reformular de forma resumida allò que l'interlocutor/a ha expressat en la seva última intervenció a la conversa.
 - Seguir una seqüència ordenada a l'hora de preguntar i guiar l'entrevista – generalment de temes generals (preguntes obertes) a temes particulars (preguntes tancades)-.
 - Parlar en primera persona i en llenguatge positiu com per exemple "jo opino, sento, crec, necessito, proposo" o "estigui tranquil/la, no té més importància, sempre es pot aconseguir alguna cosa"...
 - Evitar expressions i paraules que expressin dubte, problema, negativitat, radicalitat o que demanin un excés de confiança a l'interlocutor.
 - Assegurar-se que l'interlocutor segueix la conversa i comprèn els continguts.
 - Assumir la responsabilitat d'allò dit i, en cas d'error, ser obertament crític amb un/a mateix/a.

- Demostrar escolta activa i comprensió mitjançant elements no verbals: El quadre de l'Annex 3 *Elements no verbals en la comunicació del professional* (Gil i León, 1998) assenyalava elements com la mirada, l'expressió facial, el somriure, la postura, els gestos, la distància, l'aparença personal, etc., com característiques clau que incideixen directament en la relació interpersonal entre professional i usuari/a.

Fuertes *et al.* (1997) exposen que l'escolta activa és una habilitat social clau que implica estar psicològicament disponible i atent envers l'altre. En la intervenció socioeducativa, aquesta habilitat permet que la persona usuària senti que és acceptada i escoltada per una persona que des del primer contacte, esdevindrà una persona significativa i digna de la seva confiança. Saber escoltar relaxa a l'interlocutor i neutralitza les seves respostes emocionals d'irritació o d'hostilitat.

A més, establir una relació d'ajuda que tingui l'escolta activa com un element protagonista, implica que altres habilitats com l'empatia i l'assertivitat emergeixin amb molta més fluïdesa i facilitat. A més, la persona que és escoltada activament, veurà reforçada aquesta acció en el benestar i recompensa que sent en la seva pròpia experiència, de manera que obtindrà un model a imitar que beneficiarà les seves relacions interpersonals més enllà del context socioeducatiu.

L'empatia, segons Madrid (2005), permet entrar al món de l'altre i observar el curs de les coses des del seu punt de vista, tot i que tal tenir clar que mai se sentirà el mateix, ja que el món del professional i de l'usuari/a són dos móns diferenciats. No obstant, tot i que el professional no senti el mateix, al posar-se les ulleres de l'altre, podrà arribar a entendre què significa una situació concreta per a ell, sinó del tot, hi estarà molt més a prop que si no emprés l'empatia.

L'empatia és una habilitat que sovint convida a la introspecció, a sacsejar les capacitats de la intel·ligència intrapersonal, en paraules de Gardner (1987). Així doncs, en l'acte d'experimentar una actitud empàtica, descobrirem en el propi interior ferides, límits i fortaleses que potser desconeixíem. Un cop més, l'altre ens fa créixer com a persona.

L'autor destaca alguns dels efectes positius més rellevants que la comunicació empàtica té en el marc de la relació d'ajuda: fomentar la responsabilitat de la persona usuària, contribuir a superar la seva sensació de soledat, crear una base sòlida per a la relació amb el professional i millorar el nivell d'autoconeixement del professional.

Un aspecte clau per establir una relació interpersonal en la qual hi tinguin lloc i sentit les habilitats socials explicades anteriorment, és el *rapport*. Amb aquest element és possible desenvolupar plenament l'empatia, obtenir la col·laboració de la persona usuària i crear un clima de comunicació còmode. El mateix autor descriu algunes de les formes de crear *rapport*, que és aquest acord implícit, aquesta atmosfera harmònica en la relació. Les principals formes són:

- La forma directa: adoptar una conducta de l'altra persona, mantenir-la durant alguns minuts i observar la seva resposta.
- La forma creuada: identificar la part de la conducta que la persona està executant per tal de sincronitzar-la amb alguna part del propi cos, mantenir-la i observar la seva resposta.
- La forma verbal: pot donar-se en les dues tipologies anteriors, però enlloc de fixar-se en la conducta –llenguatge ni verbal-, el professional reproduïx algunes parts del llenguatge verbal –velocitat de la parla, volum, paraules o expressions clau-.
- L'acompanyament de la respiració: sincronitzar-se amb la respiració de la persona usuària.

Dins de les habilitats socials anomenades anteriorment, tant els elements verbals com sobretot els no verbals, són substancialment variables quan alguna de les persones que

intervenen en la interacció presenta algun tipus de diversitat funcional. Bisquerra (2006) convida a la reflexió sobre aquesta àrea de les relacions interpersonals i també, socioeducatives. Aquesta situació és molt clara en les persones amb discapacitat visual, que si des del naixement han estat privades del sentit de la vista, desconeixen les expressions facials i corporals que en moltes ocasions són l'aplicació directa de les habilitats socials, molt més que no pas simples recolzaments al discurs. També les persones que tenen algun tipus de dificultat en la mobilitat d'alguna part del cos, tindran capacitats diferents a l'hora de relacionar-se mitjançant elements no verbals.

Per això, és important que tant persones amb diversitat funcional com persones sense, siguin conscients d'aquest fet significatiu, que no ha de convertir-se en un element que dificulti la interacció, sinó en un element a tenir en compte per a no atribuir erròniament unes habilitats deficitàries a algú que presenta capacitats diferents a la major part de la població.

A l'hora de millorar les habilitats socials, caldrà doncs tenir en compte que cada persona és diferent i que és imprescindible saber captar aquesta idiosincràsia per a poder relacionar-se de manera satisfactòria amb algú. Per tant, no només es tracta només d'ensenyar a les persones amb diversitat funcional quin és el llenguatge no verbal més habitual i orgànic en les persones que no presenten diversitat, sinó d'ensenyar a la societat en general a prendre consciència de les particularitats de l'interlocutor per tal d'aplicar les eines més adequades en aquella relació.

En el cas de persones d'orígens culturals diferents passa el mateix que amb les persones que tenen diversitat funcional, aquest punt és indiscriminable en les interaccions socials ja que saber com és la persona que tenim al davant determina la nostra forma d'aproximar-nos-hi. Bisquerra i Pérez (2012) "Las emociones interculturales son aquellas que experimentamos cuando estamos con personas de otra etnia, color, cultura, lengua, religión, etc. y que según se regulen de forma apropiada o no, pueden facilitar o dificultar la convivencia" (p. 3).

López (1998) connecta l'*eficàcia social* amb el fet que una interacció social sigui eficaç, de manera que en aquest intercanvi interpersonal s'assoleixin els objectius de cadascun dels interlocutors, com he explicat anteriorment. En la relació d'ajuda l'autor assenyala que l'objectiu és doble per part del professional, ja que per una banda es pretén ajudar-lo i, per l'altra, es pretén construir amb ell/a una relació que permeti mantenir o millorar la influència com a professional.

Sense l'establiment d'un cert vincle en la relació entre professional-usuari/a l'autor afirma que no pot donar-se la relació d'ajuda, tot i que aquest vincle mai, per si mateix, garanteix

l'eficàcia social. Així doncs, la relació que té lloc en la intervenció socioeducativa és en primera instància una relació entre dues persones, i en segona, pot ser una relació d'ajuda de forma específica. Tal com afirma Madrid (2005):

La relación de ayuda no puede entenderse como un *fenómeno raro* que acontece misteriosamente entre el agente de ayuda y el ayudando, y que obedece a unas reglas imprevisibles. Hay que entenderlo, más bien, como un proceso de *comunicación interpersonal* que responde exactamente a las pautas de todo proceso de interacción entre dos o más personas. (p. 93)

A partir d'aquesta relació interpersonal i del resultat eficaç o no, es veurà afectada l'autoestima del professional. Fuertes *et al.* (1997) descriuen que l'autoestima és una experiència íntima i intransferible, que ens fa sentir què pensem i com valorem aquest pensament, que esdevé sentiment, sobre nosaltres mateixos. Com a professional de la intervenció socioeducativa, i degut a que les diverses actuacions diàries que tenen conseqüències directes sobre la pròpia autoestima, cal realitzar un treball introspectiu que permeti mantenir una autoestima adequada que capaciti per a la relació d'ajuda com a tasca habitual de la vida.

López i Navarro dins Riberas i Rosa (2015) destrien del concepte d'eficàcia social els tres indicadors de la competència social dels professionals en l'àmbit socioeducatiu: els objectius de tota interacció, quan s'assoleixen, són indicadors de competència social adquirida; l'autoestima, tant la pròpia com de les persones a qui es pretén ajudar, si es manté o es millora, és signe de competència social; el vincle o la relació que possibilita que la relació d'ajuda tingui lloc, quan es produeix, també és signe de competència o d'eficàcia social.

En aquesta relació que abans de ser d'ajuda, és una relació en si mateixa, la qualitat de la comunicació és de vital importància. Cal ser conscient de com està l'altre per poder empatitzar amb ell/a i poder-li oferir una experiència emocional satisfactòria, que en la majoria de vegades, no serà al que la persona està acostumada. Si aquesta oportunitat d'establir vincle és plaent per la persona usuària, el professional aconseguirà "capacitarlo para que en el futuro pueda establecer por sí solo otras relaciones positivas en su medio" (Fuertes *et al.*, 1997, p. 96).

Depenent de l'estructura de la personalitat de cada persona que intervé en la relació, existirà simetria o complementarietat, que caldrà que estigui equilibrada per unes regles d'interacció

–no sempre explícites-, que es pactaran no sempre verbalment, sinó a partir del funcionament de la comunicació guiada pel professional.

3.4.3. Praxis de l'educació emocional i les habilitats socials en l'àmbit socioeducatiu.

Per tal d'aplicar de manera tangible, especialment en contextos d'intervenció socioeducativa, els conceptes que he anat desenvolupant al llarg de les seccions, Bisquerra (2006) proposa la necessitat primera d'elaborar un marc teòric i a partir d'aquest, identificar quines competències emocionals són necessàries en aquell context, formar els professionals, i realitzar un diagnòstic per poder dissenyar els instruments necessaris per aplicar els conceptes i per avaluar-los.

Així doncs, l'autor proposa seguir la lògica rigorosa de disseny de programes d'intervenció que autors com Riberas, Vilar i Mora (2013) promouen per una millora substancial de la qualitat en els projectes socioeducatius.

Bisquerra i Pérez (2012) proposen una sèrie de competències emocionals com eixos fonamentals de treball a l'hora d'elaborar programes dedicats a l'educació emocional:

- Consciència emocional: basada en el treball introspectiu, l'anàlisi de les causes i conseqüències de les pròpies accions, pensaments i emocions i el bon ús del llenguatge emocional.
- Regulació emocional: basada en donar una resposta adequada en funció de les emocions experimentades. És important no confondre aquest concepte amb la repressió, tot i que regular significa trobar l'equilibri entre la repressió i el descontrol emocional.
- Autonomia emocional: basada en ser capaç de no ser afectat de forma immediata i aguda pels estímuls de l'entorn. Per assolir-la, és necessari tenir una bona autoestima, autoconfiança, autoeficàcia, automotivació i responsabilitat. Ser sensible i alhora, no vulnerable en excés, és la fita per ser autònom emocionalment; és a dir ser capaç de trobar l'equilibri entre la dependència emocional i la desvinculació.
- Habilitats socials: explicades amb profunditat anteriorment.

A partir del desenvolupament d'aquestes competències emocionals, els autors afirmen que:

Tener buenas competencias emocionales no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien. Hay que prevenir que estas competencias sean utilizadas para propósitos explotadores o deshonestos. Por esto es muy importante que los programas de

educación emocional vayan siempre acompañados de unos *principios éticos* y unos *valores*, como una parte inherente de la misma educación emocional. (p. 2).

Els autors conviden a incloure una reflexió ètica a l'hora d'introduir l'educació emocional ja sigui a la vida de les persones, com a les institucions que es dediquen a la intervenció socioeducativa –camp educatiu i camp social-. Vilar (2001) en primer lloc destaca que l'exercici de les professions socioeducatives porta intrínsec un posicionament polític i ètic que és imprescindible tenir en compte per sentir com a necessari un plantejament ètic d'aquestes professions. L'exemplificació d'aquest posicionament és la variabilitat de polítiques socials existents en funció del partit polític vigent.

A més, l'autor subratlla un aspecte clau més que contribueix, juntament amb la càrrega ideològica exposada anteriorment, a que aquestes professions reclamin un sistema estructurat de regulació ètica: la tensió emocional que es genera a l'hora de prendre decisions, que sovint es tradueix en dilemes ètics.

L'autor ofereix una diferenciació clara entre els *problemes morals* i els *dilemes morals*: Els primers “son situaciones de conflicto de valores que tienen una respuesta más o menos estructurada”; els segons “son situaciones de mayor excepcionalidad en que hay que tomar una decisión, sabiendo que ninguna de las respuestas adoptadas sea lo suficientemente adecuada” (p. 14). Davant d'aquesta imperiosa necessitat de prendre decisions “no solamente se juega desde la capacitación y la racionalidad, sino que entran en escena mecanismos de carácter afectivo que minan la resistencia emocional del profesional” (p. 13). Aquests dos aspectes que constitueixen el dia a dia del professional social, quan no existeix ni una bona regulació emocional ni una estructura ètica professional a la qual aferrar-se, desemboquen en un exercici professional que s'allunya del tipus creador-reflexiu i es converteix o s'estanca en l'actuator-aplicacionista. Òbviament, és més fàcil i còmode sobreviure a la inestabilitat i les dificultats de la quotidianitat laboral –simplement per supervivència humana-, si el professional concep la seva tasca com un simple tècnic que executa funcions que algú altre, dissenya i pensa. No obstant, tard o d'hora aquest professional anirà perdent el sentit últim de la seva pròpia feina que, originalment era el motor que el va impulsar a dedicar-s'hi, i caurà en el síndrome del *burn out*.

És important implicar-se amb la relació interpersonal de manera equilibrada, establint l'anomenada *distància òptima*, que marca els límits d'aquesta relació. No sempre s'arriba al síndrome del *burn out* de manera directa, normalment aquest va precedir d'un llarg període de patiment que, a vegades, enlloc de desembocar en el síndrome de *cremar-se*, ho fa en una actitud de distanciament emocional excessiva i rígida, fruit del mecanisme de defensa construït per sobreviure i contrarestar el dolor que comporta no tolerar la frustració ni el fracàs, situacions habituals en aquest tipus d'activitats professionals. Vilar (2013) proposa

una via intermèdia que passi per construir un sistema que doni suport real davant de situacions estressants.

Riberas, Rosa i Vilar dins Riberas i Rosa (2015) afirmen “consideramos que la competencia emocional y el desarrollo del sentido moral no deben plantarse por separado de manera incomunicada entre ellos” (p. 23). Així doncs, i partint de la configuració del món d’avui que constitueix un context que demana un posicionament ètic com a necessitat, Vilar (2013) apunta:

Esta será una tarea clave para tratar con criterios de justicia los desequilibrios de nuevo milenio: el progresivo aumento de la desigualdad entre países desarrollados y países en vías de desarrollo, el notable crecimiento del cuarto mundo en las grandes ciudades, los conflictos interculturales, la quiebra del estado del bienestar o los efectos de la globalización son ejemplos que no permiten ser demasiado optimista respecto de la posibilidad que los profesionales de la acción social se encaminen hacia un futuro rutinario y mecánico en sus tareas. (p. 13)

Els professionals han de tenir els mecanismes per a poder disminuir el nombre de dilemes morals i traslladar-los a la categoria de problemes morals, per tal d’evitar l’estrès emocional que, tard o d’hora, conduirà a l’estrès.

Així doncs, per a poder exercir la tasca professional des del perfil reflexiu i amb responsabilitat, la intel·ligència i la gestió emocional seran pilars fonamentals per a regular-se a un mateix, però no serà suficient si no existeixen dispositius ètics que permetin tractar els dilemes morals des de la concepció que són conflictes públics i col·lectius i que, per tant, han de tenir resposta en un sistema col·lectiu de valors professionals. A més, l’autor reclama l’existència d’espais de reflexió sobre l’ètica dins dels serveis professionals, no només per l’aplicació dels suposats documents i codis deontològics, sinó també pel disseny de noves normatives que naixeran de la reflexió conjunta sobre casos.

Riberas, Rosa i Vilar dins Riberas i Rosa (2015) subratllen com l’ètica, com he exposat abans amb les habilitats socials i l’educació emocional, és intrínseca a les professions socioeducatives: “No hay intervención socioeducativa sin ideología o sin valores” (p. 19).

A aquest exercici d’acceptar el que una professió comporta per ella mateixa, l’ha d’acompanyar una actitud d’enfrontar-se a ella amb la il·lusió i l’empeny de millora constant:

Trabajar en entornos de incertidumbre implica aceptar con naturalidad lo desconocido, la duda y el conflicto. Esta perspectiva entiende las dificultades y conflictos como parte de la existencia humana (...) los afronta abiertamente como

oportunidades para desarrollar las posibilidades y potencialidades que estén al alcance de cada persona. (p. 20)

Precisament arrel de les característiques de les professions socioeducatives i de la motivació per a afrontar-les de la millor manera possible, neix una responsabilitat seriosa de les institucions i professionals que formen els qui seran futurs/es educadors/es i treballadors/es socials.

Riberas i Rosa (2015) alerten sobre el fet que “tradicionalmente los sistemas educativos se han centrado en (...) los conocimientos y los procedimientos establecidos en los programas formativos, olvidando (...) los que tienen relación directa con la educación emocional y, en consecuencia, con los valores” (p. 27). És perillós que en àmbits tan directament centrats en la persona i on es treballa amb i per a ella, sigui encara innovador el fet d’incorporar aquests continguts a la formació universitària.

En alguns contextos i de la mà d’alguns pedagogs compromesos amb aquesta àrea d’estudi, es comencen a obtenir resultats científics que corroboren la importància d’aquesta temàtica. És el cas de López, Navarro i Rosa (2014), que plantegen estructurar els continguts i promoure els espais adequats per l’aprenentatge de les habilitats socials i comunicatives que requereixen un entrenament especial, com són les pròpies d’un àmbit professional determinat com per exemple el de l’acció social. Per assolir aquesta finalitat, els autors exposen la metodologia que han implementat a la Facultat d’Educació social i Treball social Pere Tarrés, de la Universitat Ramon Llull de Barcelona.

Aquesta metodologia parteix de la base d’un perfil de professional de tipus reflexiu i s’inicia en el diagnòstic de les competències prèvies per seguir el procés en el desenvolupament i avaluació de noves competències que s’adquireixen dins el programa d’estudis de Grau. En l’article concret on els autors exposen la metodologia, es basen en l’assignatura d’Habilitats socials impartida en grups reduïts i en base a un marc teòric com a referent.

Els autors conclouen que a mesura que apliquen en cursos acadèmics consecutius la mateixa metodologia els alumnes cada cop mostren un major nivell de satisfacció i d’aprenentatge. Per tant, aquesta metodologia és un exemple de la necessitat de disposar de metodologies de diagnòstic, d’aplicació i d’avaluació rigoroses i ben planificades per tal de formar professionals de l’àmbit socioeducatiu competents en la comunicació interpersonal. A nivell més genèric, Riberas i Rosa (2015) plantegen dos eixos generals d’integració d’una metodologia que integri l’educació emocional i en valors dels professionals d’àmbits socioeducatius: assignatures relacionades amb la investigació aplicada, disseny i gestió de programes d’intervenció social; i assignatures vinculades a les àrees relacionals i emocionals. A més, proposen que les experiències en pràctiques sigui el punt climàtic

d'integració dels dos eixos en la realitat de la praxis professional, sempre amb el seguiment d'un tutor que faci prendre consciència d'aquest procés.

Una altra forma d'aplicació d'aquesta manera d'actuar que proposen les autores és la del suport mutu entre els professionals i per part d'experts –supervisions- que ajudin en la presa de decisions conflictives.

Per últim, totes aquestes metodologies i paradigmes des d'on actuar, proporcionen benestar i protecció al professional i, de retruc, a les persones que reben el seu tracte, que haurien de ser més sovint l'objectiu final de la tasca professional.

Benavent dins Riberas i Rosa (2015) aporta la idea que el benestar del professional també passa per l'acceptació incondicional de l'altre, ja que des del respecte i la consideració positiva de la seva persona, cal acollir el seu món emocional i no jutjar la seva història personal. L'autor creu que viure l'espiritualitat també pot ajudar en aquest benestar personal que permetrà desenvolupar la tasca professional amb pau; assolir estabilitat emocional amb un mateix i dotar de profunditat l'experiència personal.

Valverde Molina (2002) planteja en la seva teoria sobre el *diàleg terapèutic* una forma d'aproximació del professional a la persona usuària, on la intimitat, el coneixement mutu i la comunicació bidireccional són essencials pel procés de la relació d'ajuda. L'autor convida a la reflexió sobre les dificultats prèvies que existeixen en aquest intent de vincular-se a l'altre per tal de poder intervenir, ja que normalment i aparentment, els móns d'ambdós no tenen res a veure. Tot i així afirma que la universalitat dels problemes humans s'erigeix més enllà de la història de cadascú i aquesta perspectiva és la que el professional, amb l'ús de les eines necessàries, ha de fer prevaldre:

Sobre ese mundo de incompatibilidades he de construir la compatibilidad y la intimidad que necesitamos para caminar juntos. Pero tengo herramientas para conseguirlo, como deben ser mi madurez, mi formación, mi experiencia y, sobretodo, mi sensibilidad, mi flexibilidad y mi apertura al otro. (p. 71)

En definitiva, si la relació o el vincle entre professional i persona usuària és la clau que permet seguir un procés d'acompanyament, les eines tècniques –valors i dimensió afectiva i social de la persona- són elements indispensables que cal introduir de manera sistemàtica en la formació d'aquest tipus de professionals, així com en el dia a dia del seu exercici professional.

4. Què ens mobilitza cap a l'altre?

Aquesta secció és una reflexió i, alhora, una reivindicació sobre el sentit final de les professions dedicades a la cura i a l'acompanyament dels altres. Perquè... D'on sorgeix la necessitat de sentir-nos útils pels altres? Què mobilitza a algú a centrar el seu projecte de vida en els altres? I finalment... Sóc, sense l'altre? O sóc, per mi mateix/a?

Aquestes i altres qüestions seran abordades de manera directa o indirecta en aquesta part, podríem dir poètica, espiritual o antropològica del treball. Es tracta d'un pèssic d'idees de pensadors i de persones que han entregat la seva vida al servei dels altres, que reflexionen sobre l'alteritat i el sentit de l'existència. Jo lligaré aquestes reflexions al fil conductor del treball que m'ocupa, sense la pretensió de trobar respostes clares, però amb la il·lusió de cercar alguna pregunta més.

En la vigent societat contemporània on impera un sistema capitalista, tot ho convertim en mercaderia, fins i tot a l'altre. Potser per això les relacions interpersonals s'han banalitzat en alguns casos, i només es regeixen per les lleis de la utilitat. No obstant, el desig d'estimar i de ser estimat, es mantenen fermes i insaciabls, pugnant per fer-se realitat sigui quina sigui la societat que ha tocat com a context.

Erich Fromm (2003) exposa, sobre el fet d'estimar: "Prácticamente no existe ninguna otra actividad o empresa que se inicie con tan tremendas esperanzas, expectativas, y que, no obstante, fracase tan a menudo como el amor" (p. 17). Els fracassos continguts en la tasca habitual d'estimar, formen part de la vida i de l'aprenentatge que deriva de les relacions interpersonals.

No obstant, el pensador creu fermament en la necessitat de perfeccionar l'acte d'estimar als altres i, per aquest motiu, reclama dissecar l'amor, analitzar-lo fins al mínim detall, per tal de fer-nos més hàbils en la seva pràctica. Diu:

El primer paso a dar es tomar conciencia de que *el amor es un arte*, tal como es un arte vivir. Si deseamos aprender a amar debemos proceder en la misma forma en que lo haríamos si quisiéramos aprender cualquier otro arte. (p. 18)

L'autor descriu l'amor com art i aquesta descripció porta intrínseca una capacitat creativa, de pensament divergent dels éssers humans que, tot i que formi part de la nostra naturalesa, s'ha de cultivar. Per això, ens convida a replantejar-nos l'art d'estimar com quelcom en constant evolució, com quelcom millorable, per exemple, mitjançant tots els recursos descrits en aquest treball –habilitats socials, educació emocional i valors-.

És important aprendre a estimar, en un exercici que requereix disciplina, concentració, entrega i preocupació per la pròpia superació en el mateix afer d'estimar l'altre. Es tracta d'una necessitat autoimposada per pròpia necessitat humana, que demana esforç i que frueix en la recompensa.

A partir de les paraules de Fromm és possible preguntar-se: és la necessitat d'experimentar què és estimar la que ens condueix indiscutiblement a interaccionar amb els altres? Són els altres els que ofereixen la possibilitat d'estimar? Sigui quin sigui l'ordre causal o cronològic d'aquests dos fets, la relació interpersonal es mostra en la realitat humana, com una necessitat que culmina en l'acte d'estimar.

Aquest acte d'estimar ens vincula a la resta de la humanitat, ja sigui per plaer, per supervivència o per vulnerabilitat de la pròpia condició. Prendre consciència que, depenent del tram vital, tots experimentem les diverses cares d'estimar, de dedicar-nos als altres, ens fa més humans i, segurament, més lliures. Fromm (2003) convida a recordar:

En la medida en que somos humanos, todos necesitamos ayuda. Hoy yo, mañana tú.

Esa necesidad de ayuda, amparo, no significa que uno sea desvalido y el otro poderoso. La desvalidez es una condición transitoria; la capacidad de pararse y caminar sobre los propios pies es común y permanente. (p. 67)

En les professions socioeducatives, una gran part de la tasca del professional es dedica a acompanyar aquests moments de fragilitat de les persones, en què és obligat prendre consciència de la vulnerabilitat; Vilar (2013) afirma: "La vulnerabilidad es una característica humana. Antes o después, mucho o poco, vamos a necesitar la presencia de otro junto a nosotros que nos dé apoyo" (p. 71).

Ballester i Gil (2002) incideixen en el fet d'ajudar als altres, com gairebé una intuïció humana, en una ideologia clarament Rousseauiana, en contraposició amb la de Hobbes:

Seguramente porque necesitamos tanto a los demás, nos cuesta aceptar la idea defendida por Hobbes de que el estado natural del ser humano es la guerra del hombre contra el hombre, enfatizando lo conflictiva que resulta la convivencia entre las personas. (p. 8)

A pesar dels desenganys i els fracassos que acompanyen les satisfaccions d'estimar a l'altre i conivre-hi, tasca no sempre fàcil, és evident com l'alteritat és una font importantíssima per

forjar la identitat. Bach i Darder (2010) resumeixen en les següents paraules aquesta realitat, que tants i tants pensadors al llarg de la història han constatat i explicat des de diferents paradigmes: “La nostra identitat es construeix a partir de l’altre. Sense l’altre no hi pot haver tampoc vivència emocional plena. Ens agradi o no, hem de reconèixer que depenem de l’altre i que l’altre depèn de nosaltres” (p. 32). Segons els autors, aquest és el concepte d’*interdependència*, allò que Martin Buber (1994) explica en el fet de *fer-se* amb els altres, de construir-se a partir d’ells; d’existir, finalment, per a ells.

Aquest sentiment d’entrega, quan es sent recíproc, dota de sentit la relació i comunicació entre les persones. Creure en els altres, tenir-hi fe, proporciona sentit al fet de comunicar-s’hi i relacionar-s’hi. Al final, creure en els altres és creure en la bondat de la humanitat: “La fe en los demás culmina en la fe en la *humanidad*” (Fromm, 2003, p. 155).

Francesc Torralba (2008) explica l’acte d’estimar com a fet absolutament necessari:

Estimar és sentir l’altre com a necessari, com un ésser absolutament vital. Percebem les persones que estimem com a totalment necessàries per al nostre equilibri emocional. Pidolem el seu afecte, les seves carícies, els seus petons i abraçades. Voldríem que hi fossin sempre, que no morissin mai. (p. 36)

Quan estimem ens sentim plenament realitzats. Moltes vegades un petó o un *t’estimo* ens revelen el sentit de la pròpia vida en qüestió de mil·lèsimes de segon, i per què? Potser perquè el sentit de la vida no solament pot trobar-se en aquells grans reptes i il·lusions que ens desafien des de la distància, sinó que també hi és present en el contacte harmoniós i en el miratge que proporciona l’altre en el dia a dia quotidià.

Tenint en compte que el nostre viatge per la vida el realitzem en constant relació i pelegrinatge amb els altres, seria bonic mantenir la nostra singularitat individual per tal d’enriquir la col·lectivitat humana. Tot i que ens definim amb l’altre, per exemple en tasques educatives en el món social, seria interessant actuar professionalment tenint en compte la individualitat i la col·lectivitat alhora preguntant-nos: Qui sóc jo? Qui sóc jo amb els altres? Aquesta doble pregunta ens ajudaria a articular la identitat des d’ambdues cares i a decidir com ens situem davant del món en funció de què n’esperem o en volem obtenir a nivell d’ideals.

Tal i com afirma el mateix autor (2001), “ens adonem que la felicitat no s’assoleix sense els altres, encara que els altres poden, a voltes convertir-se en autèntics obstacles de la felicitat

personal” (p. 30); així doncs es tracta d’una relació de retroalimentació de dins cap enfora i viceversa, en la qual trobar l’equilibri ens acostava una mica més a la tant anhelada felicitat.

El desig universal de conèixer l’altre, de fondre’ns en ell i de salvar la distància que ens en separa, mai s’arriba a assolir del tot; per això som éssers indivisibles i únics, en paraules de Vilar (2013):

Es imprescindible aceptar que la vida de los otros es insustituible. Podemos estar *al lado* pero nunca *en lugar de*. (...) Esta es la principal limitación de la empatía, de la solicitud, de la solidaridad y el gran reto de la vida humana: vivir en compañía la soledad de la propia existencia. (p. 127-128)

Aquesta soledat del viure i aquest pensament de l’autor, són del tot aplicables a la tasca del professional de l’àmbit socioeducatiu, que ha d’admetre que acompanyar mai és, com he exposat anteriorment, esdevenir l’altre.

En aquest garbuix d’estimar, i també de patir, en les interaccions amb els altres, les emocions prenen un paper rellevant, tal i com exposen Bach i Darder (2010): “Quan parlem d’emocions, oblidem que la necessitat essencial de la persona és la de sentir-se estimada. (...) Difícilment es donarà una vivència emocional integradora sense una afectivitat ben consolidada que la impulsi i li doni suport” (p. 16).

Aquesta vivència emocional integradora, a la qual arribem de manera més fàcil en un entorn que promogui l’educació emocional, implica sempre l’alteritat; ja que no hi ha emoció sense interacció, segons els mateixos autors:

La gran font d’emocions per mi és l’altre. És el *tu* qui em desvetlla les emocions. No puc parlar d’emocions sense parlar de l’altre. (...) El que volem dir és que l’altre és el motiu més important i més profund de les meves emocions. El més atractiu i el més captivador. (...) Com que l’emoció té a veure quasi sempre amb l’altre, directament o indirectament, la paraula clau no seria acció, sinó *interacció*.” (p. 33)

Més enllà de la interacció mateixa del viure, la humanitat en si mateixa implica sentir emocions per poder ser humanitat; és a dir, les experiències viscudes, els productes fets amb les mans humanes, no serien el què són sense les emocions involucrades, tal i com explica Casacuberta (2000):

Sin emociones (...) las ocasiones irían pasando a nuestro lado y las perderíamos, sin llegar siquiera a darnos cuenta de que estuvieron allí. Nuestra memoria sería un pozo sin fondo del que no se podría extraer nada relevante (...). El arte sería absolutamente opaco, pues sin su capacidad de emocionar se convierte en un juego formal. La única ventaja de un mundo sin emociones es que, cuando nuestro coche pasara por una placa de hielo, no nos dejaríamos dominar por el miedo y no pisaríamos el freno. (p. 264)

L'autor revela la impossibilitat de no sentir, sent humans com som i, ahora, amb l'exemple subtil de frenar sobre una placa de gel, ens recorda que les emocions són també les que ens impulsen a l'error i al fracàs, perquè són les que ens fan éssers vius i viscerals, i tornen a descriure'ns com éssers vius a la recerca de l'altre, a la recerca de ser estimats.

Bach i Darder (2010) expressen: "Emocions, natura i art són tres elements afins que, combinant-se de maneres molt diverses, poden aconseguir una perfecta simbiosi i desembocar en projectes i creacions de gran bellesa, de profunds significats i d'extraordinària força vital" (p. 244). Aquesta idea desvetlla la part que abans comentava com a visceral, segurament la menys raonada, la més emotiva de la nostra condició humana. L'art i la natura són elements que concebem com vinculats a la naturalesa d'éssers vius i, és per això que les emocions són el principal motor quan ens relacionem amb aquests dos elements.

Altra vegada la creativitat torna a ser possible gràcies al motor de l'emoció, en aquesta mirada a l'art, a la natura i en definitiva, a la bellesa del que significa viure. En aquest viure i relacionar-nos de manera viva i creativa, sorgeixen els interrogants sobre l'existència, als quals provem de donar resposta, un cop més, amb la companyia de l'alteritat però des de la singularitat:

La solución plena está en el logro de la unión interpersonal, la fusión con otra persona, en el *amor*. Ese deseo de fusión interpersonal es el impulso más poderoso que existe en el hombre. Constituye su pasión más fundamental, la fuerza que sostiene a la raza humana. (Fromm, 2003, p. 33)

Aquesta passió fonamental d'existir i expandir-se en l'amor, podria esdevenir per alguns la força motriu que dóna sentit a la vida. Preguntar-se pel sentit esdevé un procés, com el

d'estimar, on ens enfrontem amb nosaltres mateixos i amb el món, tal com expressa Torralba (2008):

Quan una persona es pregunta, en la seva interioritat, quin sentit té la seva vida, està despertant a la vida, s'està llevant d'un somni i s'adona, per primera vegada, de la responsabilitat que comporta el fet d'existir. Aquest despertar és dolorós. (p. 47)

Aquesta responsabilitat és també un exercici de llibertat per triar com visc, des de quin paradigma i amb quins valors. Amb paraules del mateix autor:

Pensar és, al capdavant, resistir; exercir responsablement la llibertat; participar activament en el món. És una tasca individual, dotada d'infinita responsabilitat. No podem viure de les pensades dels altres, ni estalviar-nos el treball de meditar al voltant del sentit, perquè hi ha en joc la vida. (p. 65-66)

Tal i com exposava anteriorment a partir de les reflexions de Fromm (2003) sobre l'esforç que cal fer per estimar com cal, Torralba (2008) convida a plantejar-se l'esforç de pensar per actuar, de plantejar-se alguna cosa més que l'acció seguida de la reacció. Es tracta d'impulsos humans que permeten viure des d'horitzons més rics espiritualment i, potser des de l'agraïment al fet de viure.

Tot i que tinguem clara la finitud dels nostres dies i la petitesa de la nostra condició, els pensadors citats conviden a plantejar-se pel sentit de viure, pel sentit d'estimar, pel sentit de construir-se amb l'altre; ja que en l'esforç de fer-ho, probablement ja estem cercant una mica més el sentit.

Igual que en el Mite de Sísif, l'home troba el sentit de la seva vida en el no sentit, en l'absurditat d'esforçar-se fent pujar una pedra que acabarà rodolant; quan som conscients de la nostra condició, aleshores esdevenim una mica més lliures i més responsables.

Aquesta presa de consciència més enllà de les evidències materials, és la que ens configura com a persones i, no cal dir-ho, com a professionals de l'acció socioeducativa. Des d'aquest treball he parlat del professional reflexiu-creador, d'aquell que es qüestiona el sentit de la seva tasca professional i es deixa interpel·lar per les realitats amb les què tracta.

Seguint els estadis de moralitat de Kohlberg (Vilar, 2013), per ser coherent amb aquesta tipologia de professional, cal actuar des de la perspectiva postconvencional:

Desde la perspectiva posconvencional, los criterios de referencia para construir la profesión y su práctica son de justicia y están fundamentados en valores y principios.

(...) Hay una clara diferenciación entre lo que es legal y lo que es justo. (p. 44)

El professional que actua des d'aquests principis, no deixa en mans de criteris privats, problemes de caràcter públic que incumbeixen la comunitat social. Es tracta d'un professional compromès amb la seva feina i, per tant, amb el món que tots junts construïm. Podríem dir que aquest és el professional en el qual la vocació hi ressona. La vocació com a bri de motivació, de convenciment i de militància amb unes idees que fan actuar i ser d'una determinada manera. Vilar (2013) recupera el sentit de la vocació, que d'uns anys ençà ha estat tractada de manera pejorativa, com si impliqués una mancança de coneixements i un perfil basat només en les bones intencions:

El acercamiento al otro requiere que se manifiesten actitudes profesionales que tradicionalmente se han asociado a la idea de vocación. (...) La vocación hacer referencia al sentido personal que otorgamos al hecho de dedicarnos a una actividad, (...) desde un cierto nivel de compromiso. Trabajar desde la vocación optimiza el compromiso ético con los valores intrínsecos de una actividad profesional y supera los intereses extrínsecos. (...) La dedicación vocacional tiene un componente existencial (...). (p. 71)

La vocació no substitueix mai una bona formació, però dóna consistència i sentit a l'actuació del professional que es creu, vibra i es compromet amb la feina que fa. Aquests valors de la professió que es respiren en persones que la senten com a vocacional, són compartits a nivell de les seves relacions més enllà dels murs de les entitats on treballen; és a dir, confereixen una part de la seva pròpia identitat i contagien altres persones amb entusiasme i passió.

Per últim, voldria tancar aquesta secció citant alguns personatges que han dedicat la seva vida als altres, prenent com a premisa que ho han fet per vocació, per amor, per compromís amb la humanitat:



Gandhi (2001)

“No hay que apagar la luz del otro para lograr que brille la nuestra.” (p. 124)

“No me gusta la palabra tolerancia, pero no encuentro otra mejor. El amor empuja a tener, hacia la fe de los demás, el mismo respeto que se tiene por la propia.” (p. 203)



Mare Teresa de Calcuta (1997)

“Somos conscientes de que lo que hacemos no representa más que una gota en el océano, pero ese océano se reduciría sin esa gota.” (p. 121)

“Las obras de amor son siempre obras de alegría. No hace falta que busquemos la felicidad: si tenemos amor para los demás, ésta nos será dada.”

(p. 115)



Nelson Mandela (2013)

“Si yo tuviera el tiempo en mis manos haría lo mismo otra vez. Lo mismo que haría cualquier hombre que se atreva a llamarse a sí mismo un hombre.” (p. 367)



Maria Victòria Molins (Xarxanet.org, 2015)

“Aquell qui és estimat, al final també estima.”

“Només em limito a estimar i fer costat, sense jutjar.”



Vicente Ferrer (2003)

“El corazón está partido en dos. Con una mitad, el hombre se ama a sí mismo y con la otra mitad, ama a los demás. Este corazón es un guía, siempre nos dice: haz el bien.” (p. 137)



Cadascuna d'aquestes veus donen respostes i plantegen noves preguntes al fet de dedicar-se als altres i, en efecte, de sentir-se realitzat en el seu acompanyament.

5. Anàlisi i discussió.

Recordant que l'objectiu primordial d'aquest treball d'aprofundiment teòric és el de submergir-nos en la conducta de la persona a l'hora de relacionar-se i experimentar emocions i, a partir d'aquí, descobrir els recursos que intervenen en aquest procés i com ho fan; en aquest apartat contrastaré les diferents seccions del cos temàtic per tal de poder arribar a conclusions que corroborin o no les hipòtesis inicials de la necessitat de ser competent social i emocionalment com a ciutadà i, sobretot, com a professional de l'àmbit socioeducatiu.

Per començar l'anàlisi de les diverses seccions des d'una mirada unificadora, partiré de la necessitat d'autorealització de Maslow citat per Trevithick (2010), que segons l'autor és l'última dins la seva piràmide. En el present treball jo he partit del supòsit que aquesta necessitat de sentir-se integrat en el món i bé amb un mateix, és equiparable i indissociable de la necessitat d'amor i pertinença que l'autor inclou en el tercer nivell a la piràmide.

Com exposaré tot seguit en aquesta anàlisi, la conducta humana i, fins i tot, la vivència humana, no té sentit sense l'altre. El sentit de l'alteritat és el que produeix intrínsecament i immediatament la necessitat de desenvolupar habilitats per a relacionar-se amb els altres i teixir una vida social que permet sentir-se integrat socialment, realitzat i, finalment, estimar i ser estimat.

El fet de ser reconegut és un dels motors existencials de la humanitat que empenyen l'ésser humà a tenir una predisposició i debilitat vers els altres éssers humans i a relacionar-s'hi per a *poder ser*, això sí, sempre mantenint la singularitat que permet l'enriquiment en l'alteritat. Precisament la dissolució d'aquest esperit singular que ens diferencia dels altres i que motiva a connectar-nos-hi i a establir sinèrgies entre nosaltres, és un dels factors clau de l'era actual, de la postmodernitat.

La postmodernitat és la característica principal que aglutina molts trets distintius d'altres tipus de societats, i és pròpia de les societats europees de finals del s. XX fins a l'actualitat. Aquest emmarcament de l'etapa històrica que avui vivim és indispensable per a analitzar i arribar a comprendre com ens relacionem i a partir de quins paràmetres ho fem, en coherència amb el perfil postmodern.

I és que la conducta de les persones no només respon a mecanismes interns i propis de cadascú, més aviat aquests mecanismes individuals són l'últim esglaó, a nivell neurocientífic, que permeten ultimar les interaccions humanes; ja que tenen molta més envergadura els factors contextuais que defineixen el marc en el qual es produeix la

conducta i, que d'alguna manera, l'estructuren i la fan ser, en funció dels *inputs* estimulars que provenen dels altres individus de l'entorn, i de les característiques materials i no materials d'aquest entorn.

Com he descrit anteriorment, en la societat postmoderna, la societat *líquida*, el relativisme moral és imperant. S'han difuminat els dogmes, però també els referents d'altres èpoques predecessores i avui sembla que tot és possible, fet que constitueix un esforç enorme a l'hora de triar, de prendre decisions, en un món en què poques coses són clarament correctes o incorrectes, convenients o perjudicials.

No poder-se guiar fàcilment per uns referents ni per uns valors que permetin no deixar les nostres vides en mans de l'atzar o, en el pitjor dels casos, de la manipulació social, és una de les dificultats a les que avui ens enfrontem amb més inseguretats i por.

Davant d'un escenari on els valors clars són l'hedonisme, la satisfacció imminent, la despreocupació pel futur i el consumisme, a vegades s'infravalora allò més natural a l'ésser humà com és el fet de relacionar-se amb les altres persones i d'escoltar les emocions pròpies i alienes que mouen el món, sigui quina sigui l'època vigent.

En aquesta societat arribem a oblidar que darrere els valors imperants hi ha les necessitats humanes per definició –ser reconeguts i estimats- que pugnen per ser satisfetes i són emmascarades amb el consumisme compulsiu i amb l'obsessiu i exagerat culte al cos, per exemple. No és fàcil adonar-nos que ambdós exemples, s'alimenten i es legitimen a partir del valor bàsic d'insatisfacció que regna a la societat d'avui i que intentem pal·liar amb objectes materials allunyats de la nostra essència.

En aquest acte de satisfer les nostres necessitats més primàries de manera desadaptativa i equivocada, som manipulats amb la idea que som autosuficients i aleshores, aprenem a instrumentalitzar-ho tot, fins i tot a l'altre; així és com s'inicia una espiral individualista que porta a la soledat i a la infelicitat permanent. La por de triar, la inseguretat de referents i la falsa calma que s'adquireix amb patrons socials de consum, fa sentir-nos permanentment amenaçats i relacionar-nos des de l'hostilitat, sumant fracassos a la nostra vida social.

Aquesta societat postmoderna comença a esquinçar-se avui, després de més d'un segle de desenvolupament en el qual pensadors com Marx i Weber, citats per Cardús (1999), ja la descrivien com avui la coneixem. El primer, amb el concepte d'*alienació*, alertava que el sistema capitalista porta a viure sota uns paràmetres de relacions que no fan feliç l'home; mentre que el segon amb el concepte d'*anomia*, definia com amb el sentiment de pèrdua, de soledat, de buit i de manca d'il·lusions a l'individu en societat, recomanant l'enfortiment de les relacions interpersonals per a combatre-ho.

Amb el desencant de l'home engabiat descrit per Weber, ens n'adonem que les societats europees hem caigut en un tarannà que promou sobretot el creixement econòmic i la innovació tecnològica i científica, però que poc s'ha ocupat de tenir cura i d'entendre les relacions humanes.

No obstant, i partint dels supòsits de la sociologia que no existeix una veritat i, per tant, cal qüestionar-ho tot, en apartats anteriors he exposat algunes veus com la de Baudelaire, citat per Beck (1998), que, avançant-se a l'era postmoderna des de la modernitat que ell va viure, va ser capaç de cercar la part positiva d'aquesta etapa, proposant buscar la reflexió de l'avenç i que això enriqueixi l'ànima i les relacions interpersonals. Com diu avui Oliveres (2006) i altres activistes que construeixen amb les seves mans un món menys individualista, cal generar un espai de consciència per recuperar la nostra essència.

De les diverses formes d'afrontar les desigualtats socials al llarg de la història, he pogut comprovar que tant la beneficència nascuda amb la Revolució Francesa com, més endavant, els estats del benestar, nascuts cap als anys 70, quan també emergeixen les professions socials –Treball Social-, sorgeixen a partir de la filantropia, de l'amor de l'ésser humà cap a la seva espècie.

No obstant, repassant la història, l'ésser humà, com ésser de naturalesa dicotòmica que és, sempre es mou entre l'ambició i el desig de superar-se –innovacions, avenços, creixement econòmic- i la seva essència de ser –bàsicament, estimant i sent estimat-. Aquesta dicotomia en els últims anys sembla que s'ha decantat clarament per la primera de les vessants, associant només *desenvolupament*, al creixement exponencial i sense escrúpols, que ha ferit a molts indrets i habitants del planeta i la seva ecologia.

Avui, però, sortosament la idea de desenvolupament comença a qüestionar-se més enllà del creixement econòmic, és l'anomenat moviment del *post-desenvolupament*. Des d'aquest nou paradigma, nous indicadors de felicitat i de com viure prenen el relleu a la ideologia neoliberal i, amb ells, la millora de les relacions personals per tal de cooperar junts per un món més just i més sostenible, pren el protagonisme.

Prescindint de les característiques dels períodes històrics, hi ha fets rellevants que no van units a les èpoques, sinó a la idiosincràsia de l'ésser humà. El fet d'entendre l'origen de la conducta ha estat des de l'antiguitat un misteri que encara avui no està resolt en gran part. A nivell científic la conducta és fruit del sistema nerviós i a dia d'avui, sabem que tant les àrees del cervell especialitzades com les connexions neuronals, són responsables de les nostres reaccions davant els estímuls i, entre elles, de les emocions que sentim.

A l'hora de relacionar-nos i de sentir, he exposat com l'amígdala és el primer òrgan que s'activa per a fer de les emocions experiències cognitives i valorar la importància d'allò experimentat –des de paràmetres de supervivència-, mentre que l'hipotàlem és l'òrgan que via neuronal i humoral, trasllada allò emocional a nivell somàtic.

Les dues vies d'acció que es posen en marxa davant d'un estímul, la inferior i la superior, són de gran importància per comprendre que en cada situació experimentada, existeix una part inconscient i una conscient que es posen en joc. En general, s'ha comprovat com les emocions s'imposen en primer instància sobre els processos cognitius, és a dir, la via inferior sobre la superior, i aquest fet és decisiu a l'hora de treballar les habilitats socials i l'educació emocional.

Ballester i Gil (2002) afirmen que aprendre a relacionar-se i, per tant, a utilitzar adequadament les habilitats socials és possible gràcies a l'aprenentatge per imitació que té lloc en la etapa infantil. Per tant, es corrobora una de les preguntes inicials d'aquest treball que consistia en saber si les habilitats socials i comunicatives poden aprendre's, millorar-se i que no només depenen de la genètica.

Gil i León (1998) afirmen que sí, que no només s'adquireixen durant la infància, tot i que en gran mesura, i que es poden aprendre, només cal generar els espais per a fer-ho. Partint de la constatació que relacionar-se es tracta d'un procés conscient i inconscient alhora, treballant la vessant conscient fins a tals nivells d'entrenament que esdevingui inconscient, és possible ser més competent a nivell social.

Aquesta capacitat de poder canviar, ja no només a nivell d'habilitats i de gestió emocional sinó a nivell estructural de la personalitat, és una característica extraordinària del cervell que s'anomena *plasticitat cerebral*, que Punset (2012) defineix com la capacitat de modificar estructures i funcions cerebrals en resposta a estímuls concrets, i que pot entrenar-se per tal de tenir respostes flexibles o rígides en situacions conegudes amb antel·lació.

Els patrons de conducta i de socialització són eixos bàsics en aquest entrenament per la millora de les habilitats socials i comunicatives, ja que poden arribar a fer-se automàtics i a actuar directament des de la via inferior si en prenem consciència i els construïm de manera voluntària. Així doncs, el fet de treballar la via superior, farà que la comprensió de l'altre augmenti i millorarà les relacions interpersonals.

Tot i que puguem millorar les pròpies capacitats de relació i de gestió emocional a partir de l'entrenament per diversos mètodes, és interessant saber que algunes habilitats socials bàsiques com l'empatia, que possibilita el contagi emocional, estan inscrites directament en els gens de tots els éssers humans, simplement per pura supervivència. Aquest fet objectiu i

de base científica, corrobora la importància de la interacció amb l'ambient per ser més o menys eficaços socialment. En aquest aspecte és on l'epigenètica emergeix amb força amb un discurs integrador que prioritza el fenotip –l'ambient- per damunt del genotip –informació genètica congènita-.

Una persona sense unes habilitats socials i una gestió emocional ben treballades sovint té manca de motivació per a millorar, associada gairebé sempre a una baixa autoestima i a un cúmul de males experiències en el terreny relacional. El fet de no ser competent socialment fa que la persona desenvolupi conductes desadaptatives que li complicaran la vida quotidiana.

Aquí rau la importància dels instruments d'avaluació i, en general, de que la disciplina de tècniques per a les relacions interpersonals sigui matèria d'estudi a nivell de recerca i amb rigorositat científica; només així podran aplicar-se mecanismes eficaços en molts àmbits de la societat per evitar que les persones tinguin unes interaccions socials insatisfactòries que es condueixin a patir i a no assolir els seus objectius a nivell individual ni comunitari.

Vivim en un món que infravalora les experiències emocionals, sovint, perquè les persones no tenim les competències necessàries perquè les emocions alienes i les pròpies no ens desbordin en certs moments vitals. La intel·ligència emocional és la que permet gestionar aquesta sensació i per a posar-la en pràctica de manera eficaç, cal que dues de les intel·ligències múltiples descrites per Gardner (1987) entrin en joc: la intrapersonal i la interpersonal.

L'autor ofereix amb la seva teoria una superació de la idea tradicional del que significa ser una ment brillant, apostant per una visió integradora de diverses àrees de la vida i del coneixement, en les quals desenvolupar-s'hi amb agilitat i eficàcia, és equivalent a dir que s'és intel·ligent.

S'ha comprovat que ser intel·ligent emocionalment inclou ser eficaç socialment i que, ambdues aptituds constitueixen un factor de protecció envers conductes de risc i trastorns mentals. Aquesta constatació obre moltes portes a l'educació emocional com a necessitat social, ja que es comprova com aquesta té repercussions directes en la manera de viure de les persones i fins i tot, en el seu sistema immunològic.

Aquestes repercussions directes en la vida de les persones es refereixen al que anomenem *felicitat* o, de manera menys somniadora, *benestar subjectiu*. Sentir-se bé amb un mateix ha demostrat ser l'objectiu final de qualsevol acció humana i gairebé sempre, aquesta acció involucra l'alteritat. És per aquest motiu, que tots els programes i mètodes dedicats a l'educació emocional, des del *mindfulness* fins a programes concrets com el d'*orientació*

psicopedagògica en institucions educatives proposta per Bisquerra (2006), són indispensables per avançar en aquest terreny i dotar a les emocions de la importància que tenen en la nostra espècie: les emocions mouen el món!

L'*analfabetisme emocional* molt sovint va lligat a la manca de motivació i a unes habilitats de relació deficitàries, que poden ser modificades creant entorns a la societat on es posi el focus en la seva millora. El *pensament lateral* i l'abandonament del *pensament vertical*, de les idees preconcebudes i rígides, són una de les vies d'accés a una societat educada emocionalment, en la qual la creativitat sigui valorada positivament i es doni ales a noves respostes i solucions a antics problemes. Educar en la creativitat i en un tipus de pensament divergent ja és educar en les emocions als ciutadans i ciutadanes del nostre món.

Sortosament, el concepte de *competència* a nivell professional cada vegada més, porta implícit i gairebé tothom ho entén així, tots els recursos que he anat anomenant fins ara i que se sumen a les competències cognitives com coneixements puntuals sobre una matèria. Aquest nou tipus de competències demandades a nivell professional, en la seva màxima expertesa, es materialitzen en la capacitat de treballar en equips i, sobretot, de liderar-los.

En els àmbit de treball de tipus socioeducatiu, com és el cas del treball social i l'educació social, les competències mencionades al llarg d'aquest treball prenen una rellevància que transcendeix la vida personal. Així doncs, en aquestes professions ja no només cal ser eficaç socialment i un bon gestor de les emocions per poder digerir a nivell personal la gran càrrega emocional que implica aquesta tasca emocional, sinó que cal dominar amb gran expertesa tots aquest recursos per poder desenvolupar-se en el món del treball amb la rigorositat que és deguda.

La competència social en l'àmbit socioeducatiu possibilita, entre d'altres, establir el vincle amb la persona usuària, sense el qual serà impossible intervenir. A més, incideix directament en la petjada que el professional deixa en la persona, que sovint acumula experiències de fracassos en les relacions interpersonals i ha perdut l'esperança en aquestes i, de retruc, la pròpia autoestima com a ésser social.

Depenent del tarannà de cada professional i del seu domini de les eines per a la relació, els mecanismes propis de la intel·ligència intrapersonal que es posen en marxa després de cada encontre amb una persona usuària seran més o menys exigents, per tal de promoure un creixement personal.

La competència social requereix maduresa moral i capacitat introspectiva a més de ser hàbil en el domini de les habilitats concretes i és aquí on cobra sentit el creixement personal a partir de les experiències dels altres; el contagi emocional té una força especial en l'àmbit

professional socioeducatiu i moltes vegades obre interrogants que el professional creia oblidats o resposos, i aleshores, per un instant, els papers s'intercanvien i qui acompanya i guia és la persona usuària, a qui moltes vegades se li nega el valor de la veu de la seva pròpia experiència.

Així com altres autors proposen maneres d'aplicar programes per l'educació emocional en contextos educatius, López, Navarro i Rosa (2014) ho fan per la formació del professional de l'acció social en l'àmbit universitari. Els autors comparteixen per una banda, el seguiment i avaluació realitzats durant varis cursos mitjançant una assignatura –*Habilitats socials*– que forma els estudiants en aquestes eines i, per l'altra banda, la praxis del suport mutu entre professionals com a eina bàsica per evitar el síndrome del *burn out*.

Tal i com he exposat anteriorment que les habilitats socials i de gestió emocional constitueixen un factor protector en termes generals, en el terreny del professional de l'àmbit socioeducatiu, també es demostra que ho són; els professionals competents en aquest aspecte, demostren una tolerància molt més elevada a la frustració, la qual els evita cremar-se amb facilitat i els empeny a motivar-se tot i treballar en ambients d'incertesa i de poc èxit.

Quan anteriorment he fet menció de la maduresa moral necessària per arribar a ser competent socialment, em referia a ser conscient de la responsabilitat que l'exercici de les professions socioeducatives porta implícit. I no només cal fer esment del rigor que comporta la professió, com cadascuna comporta el seu, sinó que aquesta requereix d'entrada, posicionar-se en termes ideològics i de compromís amb la justícia social.

No es tracta doncs només d'exercir la professió des del convenciment, des de l'esforç i la voluntat de millora i de perfeccionament dels propis recursos i coneixements, sinó que la *vocació* que hauria de coexistir a l'interior de qualsevol professional d'aquestes disciplines, implica un compromís més enllà de les parets de l'organització o del servei on es treballa. Aquestes bases permeten entendre i viure la professió des de paràmetres responsables, actius, promotors del canvi i allunyats del simple professional executor d'ordres sense gairebé plantejar-se el sentit final de la seva tasca.

Aquest professional té un compromís ètic amb la societat i, en especial, amb les persones a qui atén i a qui acompanya, ja que la seva finalitat última és ajudar-les a superar de la millor manera possible, moments complexos vitals, ser al costat d'elles en el creixement personal que es deriva de certes situacions.

Per això, la vessant ètica forma part també de la competència social i emocional del professional, ja que no només és suficient amb dominar els documents bàsics que hi ha a l'abast dels professionals, sinó que cal partir des de perspectives que permetin abordar els

dilemes morals amb criteris que superin els personals; i aquestes perspectives poden presentar-se en qualsevol moment de l'acte comunicatiu entre professional i persona usuària.

L'ètica ha de respirar-se en l'exercici professional, ha d'automatitzar-se, en la millor de les excepcions del concepte, de manera que existeixi sempre i el professional no accepti la possibilitat de regir-se per cap altre estadi que no sigui el de la postconvencionalitat de Kohlberg (Vilar, 2001).

Totes aquestes característiques conformen el tipus de professional anomenat *reflexiu-creador*, que és competent en habilitats socials comunicatives, en gestió emocional i incorpora la visió ètica davant dels casos que se li presenten.

Finalment, en l'exercici de les professions socioeducatives és possible descobrir-se vulnerable i copsar la universalitat dels problemes humans, la petitesa del gènere humà, tal i com expressa com fa Morin (1995). I és que acceptar incondicionalment l'altre, ser valent per a establir-hi una comunicació bidireccional basada en el respecte i en l'escolta, és l'essència d'aquest tipus de professions.

Després d'escoltar les veus de les diverses aproximacions al tema que ocupa aquest treball i de triangular-les per establir connexions entre elles, l'*alteritat* es desvetlla com una condició *sine qua non* per relacionar-se, per sentir, per fer-se... per ser. Fromm (2003) parla de l'alteritat en l'exercici d'estimar, l'exercici més complex del repertori d'accions humanes. El pensador reivindica cultivar l'art d'estimar talment com un art, com un ofici, com una praxis que requereix coneixement, temps, dedicació i esforç; una pràctica de la qual no sortir-ne victoriosos, ens porta de cap a la infelicitat més profunda.

Goleman (2006) destaca en moltes de les seves publicacions que l'ésser humà és bo i honest per naturalesa, a qui mentir li requereix un sobre-esforç terrible a nivell de desgast energètic. És important saber que es demostra com la majoria dels seus actes s'originen en la recerca de la felicitat i l'autocomplaença i que l'autor, constata que aquesta recerca cal que passi per l'altre i gairebé mai instrumentalitzant-lo, ja que això produeix un malestar subjectiu molt elevat que difícilment estem disposats a assumir.

Voldria concloure l'anàlisi de les diverses perspectives abordades amb la corroboració de les dues hipòtesis inicials, amb la confirmació que és necessari i confereix un factor de protecció humà, el fet de dominar amb expertesa les habilitats socials i la intel·ligència emocional. Aquesta anàlisi em reconduïx una vegada més a la capacitat d'estimar l'altre, a l'imperatiu categòric de Kant (Ferrater *et al.*, 1994), basat en no fer als altres allò que no t'agradaria que et fessin a tu. De retruc, ressonen les experiències de tantes persones anònimes i reconegudes, com les citades a l'apartat anterior, que han entregat el seu camí de vida

dedicant per complet els seus esforços als altres; i aleshores em pregunto, encara dubtem de la vocació? Encara dubtem que estimar els altres ens permet autorealitzar-nos i amb això, cobrir de cop totes les necessitats no materials descrites per Maslow?

Fins i tot pels que vulguin mantenir una postura aferrissada davant d'aquesta realitat essencial de l'ésser humà, que avui a pot ser titllada d'utòpica, des de la neurociència es demostra que cada cop que ens enfrontem a nous reptes interpersonals, ens exposem a nous desequilibris que desemboquen forçosament en noves sinapsis neuronals que lluiten per oferir una resposta. Sabent que el fet de generar noves sinapsis és una font de plaer percebut a nivell cerebral, m'atreveixo a afirmar que existeix una base científica que fonamenta l'essència de l'ésser humà: cercar en l'alteritat, el reconeixement d'un mateix i tot, per via de l'amor.

6. Conclusions.

Al llarg d'aquest treball he aprofundit, des de diverses mirades i àrees del coneixement, en la conducta de la persona en la seva interacció amb les altres persones. Per ser un tipus de treball d'aprofundiment teòric, i tot i que a l'inici vaig plantejar dues hipòtesis i una pregunta concreta, en aquest apartat exposaré de manera sintètica les idees clau que he pogut extreure a partir de la triangulació de les diferents perspectives i matèries, més enllà de les hipòtesis generals formulades. Així doncs, les presents conclusions parteixen d'una mirada intencionadament eclèctica i holística de l'essència de l'ésser humà en relació a l'alteritat.

- ✓ **Hipòtesis i pregunta inicial:** Les dues hipòtesis plantejades a l'inici, han estat corroborades a partir de la conjunció d'idees que exposaré en les següents conclusions. Per tant, em reafirmo en la idea que –hipòtesi primera- és necessari aprendre a ser més eficaços socialment com a ciutadans i ciutadanes de la societat postmoderna que ens ha tocat viure, i que –hipòtesi segona- és també necessari aplicar aquesta expertesa en les relacions i en l'educació emocional en els àmbits professionals on la relació professional-persona usuària és l'eix vertebrador de la tasca professional, tal i com esdevé en el terreny socioeducatiu.

Pel que fa a la pregunta inicial de si és possible aprendre i millorar les pròpies habilitats socials més enllà de l'estructura genètica de cadascú, també en base a idees que quedaran reflectides en les conclusions següents, es corrobora que sí que és possible entrenar les habilitats socials i de gestió emocional i que, per tant, la interacció amb l'entorn ens defineix en molta més mesura que la nostra informació genètica.

- ✓ **Conclusió primera:** L'ésser humà, per definició, té la necessitat intrínseca d'estimar l'altre i de sentir-s'hi reconegut, per tant, de ser estimat. L'alteritat pren en l'espècie humana la dimensió d'interdependència, que proporciona identitat i genera dependència a partir de les altres persones.

Prendre consciència d'aquesta necessitat objectiva de l'altre ens fa més lliures i accentua també la necessitat de configurar la pròpia identitat de manera singular, per tal de poder enriquir aquesat relació d'interdependència.

Els éssers humans som vulnerables i en certs moments vitals ho som encara més. Assumir aquesta realitat de la petitesa humana dota de sentit les nostres vides i eleva el gènere humà a la categoria d'humilitat i de solidaritat.

- ✓ **Conclusió segona:** L'origen fisiològic de la conducta es troba bàsicament en tres òrgans del sistema nerviós central: l'amígdala, l'hipotàlem i l'escorça cerebral. Els

estímuls que la persona rep de l'entorn es canalitzen mitjançant les connexions sinàptiques d'aquests òrgans i emeten dos tipus de respostes: una de tipus conscient –via superior- i una, d'inconscient –inferior-.

És possible treballar de forma cognitiva la via superior amb l'objectiu d'entrenar i millorar les habilitats socials i de gestió emocional, per tal de ser més competents i eficaços socialment. La plasticitat cerebral és la capacitat fisiològica que permet aquest procés, que a força de repetir-se i perfeccionar-se, pot esdevenir automàtic i aplicar-se directament des de la via inferior.

Així doncs, la genètica no és determinant en l'adquisició d'aquestes eines de relació interpersonal. Aquest fenomen i d'altres que se'n deriven, són l'objecte principal d'estudi de l'epigenètica, una disciplina estudia com l'ésser humà és capaç d'expressar o silenciar gens en funció del tipus d'interacció que realitza amb l'entorn.

- ✓ **Conclusió tercera:** Les habilitats socials i de gestió emocional –intel·ligència emocional- són les eines bàsiques per a ser competent i eficaç socialment. Aquesta aptitud confereix a l'ésser humà un factor protector envers les malalties mentals, les conductes de risc i l'estat del seu sistema immunitari.

L'analfabetisme emocional requereix un compromís i un esforç comú dels ciutadanes i ciutadans que formen la societat, per tal de combatre'l eficaçment.

- ✓ **Conclusió quarta:** Des de finals del segle XX i fins a l'actualitat, les societats europees aglutinen uns valors característics com són: el relativisme moral, la manca de preocupació pel futur, la dissolució de referents i de valors, el consumisme, l'hedonisme i una insatisfacció permanent. Aquestes societats s'anomenen postmodernes i manipulen les relacions humanes fins al punt de convèncer sobre l'instrumentalització de l'altre, fet que configura una espiral individualista que condemna a la soledat i a la buidor.

No obstant, cada cop més apareixen moviments i persones activistes que volen combatre el sistema i ritme de vida imperant, per recuperar l'essència de les relacions humanes i de la convivència sostenible amb la natura. Corrents com el postdesenvolupament constitueixen nous despertars i generen noves consciències, proporcionant, per exemple, nous indicadors de felicitat no lligats al creixement econòmic.

Aquestes iniciatives generen espais de reflexió i d'acció que incideixen directament en les formes de relació social de les persones i pretenen donar un gir a la societat postmoderna, com afirmen Bach i Darder (2010): "els valors no s'han perdut. El que

ha passat és que alguns s'han transformat, han canviat" (p. 153); i aquestes iniciatives volen sublimar aquesta transformació.

- ✓ **Conclusió cinquena:** En una societat postmoderna com la nostra, cal fomentar la iniciativa comunitària i elevar les relacions humanes i les emocions que se'n deriven, a una categoria d'importància vital.

Per tant, és necessari invertir tots els esforços possibles per a avançar en l'àmbit de recerca de les habilitats socials, la gestió emocional i l'educació emocional aplicada, amb l'objectiu d'evitar l'aparició de conductes desadaptatives i el patiment per soledat i fracàs en les relacions interpersonals; fet que s'allunya de l'essència humana i, de retruc, de la felicitat per tots anhelada.

- ✓ **Conclusió sisena:** En aquest marc contextual que comença a adquirir consciència de la necessitat de no sucumbir, com a víctimes, a les societats postmodernes –i a les ideologies neoliberals-, les professions s'han sacsejat canviant la perspectiva del que és la competència professional.

En aquest canvi, a banda de les competències cognitives, cada cop més tenen una importància cabdal les relacionades amb el treball cooperatiu i el lideratge d'equips; que impliquen directament les habilitats socials i de gestió emocional.

En l'àmbit socioeducatiu, aquesta transformació de paradigmes aterra amb més força degut a que la seva dimensió teleològica és acompanyar, educar a l'altre. És per això, que és estrictament necessari per rigorositat professional i per responsabilitat social, que els professionals d'aquest àmbit dominin amb expertesa tots els recursos indispensables per a la interacció social.

A més de facilitar la tasca professional –establir el vincle, proporcionar vivències de relació satisfactòries i aplicables al terreny personal, millorar l'autoconcepte i l'autoestima de la persona usuària-, aquests recursos confereixen un factor protector del professional, que tindrà una millor tolerància a la frustració i, de retruc, serà previngut del síndrome del *burn out*.

En diversos tipus d'institucions –universitats que formen a professionals de l'àmbit socioeducatiu i serveis d'atenció psicosocial o educativa- s'han aplicat i es segueixen aplicant programes determinats que proporcionen formació d'expertesa en les eines descrites, així com també mecanismes per al suport professional.

A més, ja a nivell de la ciutadania en general, es requereix implementar programes d'educació emocional i d'entrenament d'habilitats socials, per exemple a les escoles, com assenyalen Alonso-Gancedo, Iriarte i Sobrino (2006):

Además de los contenidos relativos a la instrucción, una formación integral o completa exige formar a los alumnos en lo personal, social y moral (...) Superando el enfoque terapéutico con el que todavía está excesivamente ligado al tratamiento y crecimiento de la personalidad en el ámbito educativo. (p. 179)

- ✓ **Conclusió setena:** La reivindicació d'un perfil professional del tipus reflexiu-creador en els àmbits socioeducatius, caracteritzat per actuar des de paradigmes crítics i hermenèutics que donen resposta a la complexitat del nostre món, és de vital importància per poder aplicar programes com els esmentats en la conclusió anterior; evitant el perfil de professional actuator-aplicacionista, des del qual no és possible anticipar-se, prevenir ni abordar el desequilibri com a oportunitat d'aprenentatge i de progrés.

Ser un professional d'aquesta tipologia requereix un nivell de maduresa moral i de capacitat introspectiva, relacionats directament amb el compromís ètic, amb la professió i amb la societat i, sobretot, amb les persones a qui s'atén i s'acompanya.

Fomentar espais de reflexió en els serveis, formar de manera continuada en aquestes àrees, abordar la novetat com a oportunitat i posicionar-se ideològicament vers uns estàndars de justícia social, són elements indissociables i indispensables per aquest tipus de professional.

Tanmateix reclamo la vocació com a component existencial que ha de coexistir a l'interior dels professionals de l'àmbit socioeducatiu; ha de coexistir amb una formació adequada i uns valors i principis dirigits a la relació d'ajuda.

La vocació fa que la tasca professional no sigui una mera forma de subsistència, la persona amb vocació comparteix gran part dels seus valors personals amb els professionals i, per això, està convençuda de caminar en la direcció que ho fa i lluita perquè la seva feina sigui responsable amb el compromís social adquirit en el moment de decidir-se a fer-la.

Finalment, per a mi, la vocació és quelcom necessari per trobar sentit a la parcel·la professional de la pròpia vida i, de ben segur, d'una bona part del projecte vital. Actuar amb vocació permet actuar des del cor i des de l'amor a l'altre i això, matisat amb tota l'expertesa i tots els coneixements cognitius necessaris sobre la matèria, aporta un valor afegit que no podem obviar ni desestimar, sinó impulsar i promoure.

7. Bibliografia i Webgrafia.

○ Bibliografia.

Alonso-Gancedo, N., Iriarte, C., Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. Nº 8, Vol 4 (1), 177-212. Departamento de Educación, Universidad de Navarra.

Argullol, R., i Trias, E. (1992). *El cansancio de Occidente*. Barcelona: Ediciones Destino *Áncora y Delfín*.

Ashford, D. E. (1989). *La aparición de los Estados de bienestar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Bach, E., i Darder, P. (2010). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.

Ballester, R., i Gil, D. (2002). *Habilidades sociales. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid. Paidós

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Básica.

Benavent, E. (2015). La espiritualidad, un espacio heterodoxo donde encontrar lo esencial de las personas. Dins Riberas, G. i Rosa, G. (coord.), *Inteligencia profesional. Ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. (p. 166-178). Barcelona: Claret.

Bennassar, B., Blayau, N., Denis, M., Jacquart, J., Lebrun, F. (1980). *Historia moderna*. Madrid: Akal.

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 2006, 11, 9-25. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.

Bisquerra, R., i Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Nº 16, 1-11.

Berger, P. (1986). *Invitació a la sociologia. Una perspectiva humanística*. Barcelona: Herder.

- Brizendine, L. (2008). *El cerebro femenino*. Barcelona: RBA Ediciones.
- Buber, M. (1994). *Yo i tu*. Barcelona: Claret.
- Cardús, S. (coord.). (1999). *La mirada del sociòleg*. Barcelona: EDIUOC.
- Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: CRÍTICA/FILOSOFÍA.
- Checa, F., Molina, P. (ed.). (1997). *La función simbólica de los ritos. Rituales y simbolismo en el mediterráneo*. Barcelona: Icaria.
- De Bono, E. (2010). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Madrid: Paidós Plural.
- De Calcuta, Madre Teresa. (1997). *Camino de sencillez*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 85-108.
- Fernández, G., Piris, S., Ramiro, P. (2013). *Cooperación internacional y movimientos sociales emancipadores: bases para un encuentro necesario*. Bilbao: Hegoa.
- Ferrater, J., Terricabras, J., Cohn, P. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Ferrer, V. (2003). *El encuentro con la realidad: Las respuestas a las preguntas del ser humano sobre el sentido de la vida*. Madrid: Planeta.
- Forcades, T., i Tort, E. (2012). *Converses amb Teresa Forcades*. Barcelona: Edicions Dau.
- Fromm, E. (2003). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Barcelona: Paidós.
- Fuertes, J. C., Martínez, O., Daroca, A., y de la Gándara, J.J. (1997). *Comunicación y diálogo. Manual para el aprendizaje de habilidades sociales*. Madrid: Cauce Editorial.
- Gandhi, M. (2001). *Autobiografía. Historia de mis experiencias con la verdad*. Madrid: Arkano Books.
- García Jané, J., Via, J., Xirinacs, Ll. M. (eds.). (2001). *La dimensió cooperativa. Economía social i empresa al segle XXI*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, F i León, J. (ed). (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Goldstein, A.P. i altres (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- González-Torres, M. C., Iriarte, C., López de Dicastillo, N. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 2006, 11, 127-147. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Habib, M. (1998). *Bases neurológicas de las conductas*. Barcelona: Masson.
- Kandel, E., Schwartz, J., Jessell, T. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- López, P. (1998, setembre/desembre). Les habilitats socials de l'educador: un recurs clau en la relació d'ajuda. *Educació social: revista d'intervenció educativa*, 10, 40-55.
- López, P., i Navarro, L. (2015). La competencia social de los profesionales de la acción social y educativa. Dins Riberas, G. i Rosa, G. (coord.), *Inteligencia profesional. Ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. (p. 73-96). Barcelona: Claret.
- López, P., Navarro, L., Rosa, G. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad. Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaria*. Vol. 7(4), 25-38.
- López, B., i Requena, E. (2015). Inteligencia emocional y proximidad profesional. Dins Riberas, G. i Rosa, G. (coord.), *Inteligencia profesional. Ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. (p. 53-71). Barcelona: Claret.
- Macionis, J. J., Plummer, K. (2007). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.
- Madrid, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mandela, N. (2013). *Converses amb mi mateix*. Barcelona: Edicions 62.
- Martí i Pol, M. (2003). *Llibre d'absències*. Barcelona: edicions 62.
- Mayer, J.; Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? Dins P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Morin, E. (1995). *Els meus dimonis*. Barcelona: Proa.
- Moro, T. (2011). *La utopía*. Madrid: Editorial Planeta.

- Navarro Cantero, J. M. (2008, abril). Associacionisme en un món globalitzat. *Diversitat cultural i globalització: nous reptes per al moviment associatiu*, 48, 9-24.
- Oliveres, A. (2006). *Un altre món*. Barcelona: Angle Editorial.
- Picó, J. (1988). *Modernidad y postmodernidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo. 21 rutas para vivir con nuestras emociones*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Riberas, G., Vilar, J., Mora, P. (2013). *Elaboració de projectes socials. Disseny i avaluació de les accions socioeducatives*. Barcelona: Claret.
- Riberas, G., Rosa. (coord.). (2015). *Inteligencia profesional. Ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. Barcelona: Claret.
- Riberas, G., Rosa, G., i Vilar, J. (2015). Ética aplicada y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación de profesionales reflexivos. Eficacia, responsabilidad y prevención del estrés. Dins Riberas, G. i Rosa, G. (coord.), *Inteligencia profesional. Ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. (p. 15-33). Barcelona: Claret.
- Segura, M. (2002) *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Torralba, F. (2001). *Cent valors per viure*. Lleida: Pagès Editors.
- Torralba, F. (2008). *El sentit de la vida*. Badalona: Ara Llibres.
- Trevithick, P. (2010). *Habilidades de Comunicación en intervención social. Manual práctico*. Madrid: Narcea.
- Valverde Molina, J. (2002). *El diálogo terapéutico en exclusión social. Aspectos educativos y clínicos*. Madrid: Narcea.
- Vilar, J. (2001). La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales. *Educación Social. Deontología y práctica profesional*. Nº 17, 10-26.
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la Educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Vives, J. L. (1985). *El socorro de los pobres*. Madrid: Editorial Marsiega.

○ **Webgrafia.**

Buen vivir, plan nacional 2013-2017. (2013). *Buen vivir, plan nacional 2013-2017: Todo el mundo mejor*. Recuperat el 3 de desembre de 2014, des de <http://www.buenvivir.gob.ec/>

Carlos Taibo. (2014). *Carlos Taibo. Nuevo desorden*. Recuperat 3 de desembre de 2014, des de <http://www.carlostaibo.com/>

Centre For Bhutan Studies & GNH Research (2014). *Grooss national happiness* Recuperat el 3 de desembre de 2014, des de <http://www.grossnationalhappiness.com/>

Centre for sustainable economy. (2014). *Ecological footprint*. Recuperat 2 desembre 2014, des de <http://www.myfootprint.org/es/>

Decrecimiento. (2014). *Decrecimiento, una construcción liberadora de lo humano*. Recuperat el 3 de desembre 2014, des de <http://www.decrecimiento.info/2014/06/serge-latouche-advierde-que-el-modelo.html>

Decrecimiento, el documental (2014). *Decrecimiento: del mito de la abundància a la simplicidad voluntària*. Recuperat el 3 de desembre de 2014 des de <https://www.youtube.com/watch?v=tkU4bqNSXWE>

Fabio Celnikier. (2007). *Epigenética por Fabio Celnikier. Un hombre holográfico en el mundo multidimensional*. Recuperat 15 de març de 2015, des de <http://www.epigenetica.org>

Happy planet index. (2014). *Happy planet index*. Recuperat el 3 de desembre de 2014, des de <http://www.happyplanetindex.org/>

Naciones unidas. (2014). *Bienvenidos a las Naciones Unidas. Son su mundo*. Recuperat 3 desembre 2014, des de <http://www.un.org/es/>

Plataforma de Afectados por la Hipoteca. (2015). *De la burbuja inmobiliaria al derecho a la vivienda*. Recuperat 20 gener 2015, des de <http://afectadosporlahipoteca.com/>

Universidad Católica de Valencia. (2015). *Test de Gambrill y Richey*. Recuperat 21 març 2015, des de <http://online.ucv.es/wp-content/blogs.dir/3/files/Test-de-Gambrill-y-Richey.pdf>

Xarxanet.org. (2015). *Entitats i voluntaris per un món millor*. Recuperat 28 març 2015, des de <http://xarxanet.org/social/noticies/vicky-molins>