

# No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional

Josep Gustems, dr. en pedagogia  
Caterina Calderón, dra. en psicologia

## Abstract

Este artículo trata de explicar como la música puede considerarse un elemento más de la educación emocional de las personas. En la primera parte se hace una aproximación al fenómeno musical desde una perspectiva neurobiológica y acústica, relacionando su existencia a la del lenguaje humano y a los símbolos más frecuentes que le son atribuidos. También se aborda el concepto de habilidad musical a partir de categorías perceptivas y de otros elementos como el oído absoluto y la ejecución musical. La segunda parte del artículo presenta las relaciones entre música y emociones, tanto desde las fuentes históricas como desde las bases psicobiológicas de la conducta (con especial énfasis en la influencia hormonal y en la dualidad cerebral). También se incluyen estudios realizados en este campo tanto en niños como entre adultos y músicos profesionales. En la tercera parte se hace un repaso a los actuales conceptos de educación emocional y sus posibilidades en la formación integral de la persona. Por último, la cuarta parte del artículo pretende presentar los principios fundamentales del uso de la música en la educación emocional y una muestra de actividades musicales susceptibles de ser incluidas en programas de educación emocional.

**PARAULES CLAU: Música, emocions, educació emocional, educació musical.**

Avui dia parlar d'educació emocional no suposa cap novetat. Són molts els autors que s'han dedicat a tractar aquest tema tan necessari per als educadors i altres professionals que han d'interactuar amb persones en situacions delicades on les emocions poden estar a flor de pell i sovint acaben sent motiu de conflicte. Per exercir aquestes professions (com mestres de primària, professorat de secundària, psicòlegs...) cal cada cop més un equilibri emocional que normalment no s'ensenya ni s'exigeix en la formació bàsica d'aquestes professions. Molts dels problemes actuals dels educadors tenen més a veure amb els conflictes personals surgits a les seves classes que amb les pròpies matèries que ensenyen.

L'estudi de l'emoció musical viu actualment un renaixement, encara que la literatura sobre el tema presenti un perfil confús i sovint, poc científic. L'àrea epistemològica encara està en procés de delimitació i necessitem més precisió respecte a com estudiar música i emoció. En aquest article intentarem explicar com la música pot contribuir a l'educació emocional de les persones de diferents edats i quins són els seus límits i possibilitats, de forma realista.

La música comprèn tant la creació com la recepció. La raó per la que la majoria de nosaltres participem en una activitat musical –ja sigui compondre, interpretar o escoltar– rau en la capacitat que té la música de suscitar en nosaltres emocions profundes i plenes de sentit. Certament aquestes no són les úniques raons, doncs una gran quantitat d'activitats musicals són també activitats socials. No oblidem que la música és una art practicat d'una o altra forma per una gran part de la ciutadania. Cada comunitat té les seves institucions on formar-se musicalment: conservatoris, acadèmies... i de manera més informal però molt efectiva, tenim les bandes, els orfeons, les corals, les rondalles, els esbarts i els grups de balls folklòrics.

La música és, amb diferència, l'activitat preferida pel jovent de casa nostra, encara que les enquestes no es refereixen només a la pràctica musical en si sinó al gust per escoltar o participar en activitats on apareix la música, com la dansa o el ball. Així, doncs, programes de ràdio o TV dedicats a la promoció o concursos d'intèrprets aconseguixen *shares* d'audiència dignes d'elogi. De tota forma, no hem d'oblidar que així com la música és font de goig pels qui la disfruten també pot ser font de frustració i enuig per part dels qui l'estudien i fins i tot de qui es veuen forçats a escoltar-la sense desig. Els gustos musicals són molt personals i provoquen grans empaties i grans desavinències entre els membres d'un grup: en determinades edats, coincidir en ser *fan* d'algun músic o grup musical és prou motiu per a pertànyer a un grup o per iniciar o enfortir una amistat.

## UNA APROXIMACIÓ AL FENOMEN MUSICAL

*La Música es la inminencia de una revelación, que no se produce (J. L. Borges).*

La música és un fenomen complex, difícil de definir des d'una perspectiva neurobiològica. Des del punt de vista perceptiu es produeixen en ella variacions combinades de pràcticament tots els paràmetres acústics, de forma simultània i successiva, acords dintre de conjunts d'acords i conjunts de timbres inserits en marcs harmònics canviants i dinàmics. Des del punt de vista executiu, la música requereix el desenvolupament i la integració de programes motrius complexos i elevats nivells de competència en tasques visoespacionals, seqüencials i propioceptives en relació amb tasques motrius concretes. Finalment, existeix una qualitat musical especialment rellevant per a determinats sectors de músics professionals, com els directors o els compositors. Es tracta de la memòria tonal, o memòria per a configuracions seqüencials de tons, i de la imaginació auditiva, entesa com a representació auditiva musical en absència del so físic.

La música és un fenomen transcultural, així com l'existència del llenguatge o de les emocions, doncs en el nostre cervell hi trobem un impuls bàsic que ens anima a escoltar o a produir música i, per tant, ha d'existir un substrat neurobiològic que sustenti tal funció i que justifiqui l'habilitat musical implícita del cervell humà. Efectivament, tot i estar carent de significació concreta, l'esforç emprat en crear o reproduir música es realment ingent. L'habilitat musical, al contrari que la lingüística, no és universal, sinó que és desenvolupada únicament per algunes persones. Encara no estan clares les causes genètiques o ambientals que determinen l'existència o el desenvolupament de tal

habilitat, però és evident que la interpretació i la composició musicals inclouen un nombre considerable d'habilitats perceptives visuals, auditives i motrius.

Per a Levi-Strauss, la música seria el camí intermedi entre el pensament lògic i la percepció estètica, convertint així la música en un fenomen que compartiria elements signítics i simbòlics en totes les cultures. Com en totes les formes del discurs simbòlic, la música té la capacitat de portar-nos més enllà de nosaltres mateixos, del nostre petit espai i temps, eixamplant i mantenint oberta la nostra capacitat de conèixer.

La música no és necessària per a la supervivència humana, encara que les diferents cultures del món li hagin assignat força funcions: la comunicació, la expressió emocional, la representació simbòlica, el plaer estètic, l'entreteniment, la contribució a l'estabilitat i continuïtat de la cultura, la contribució a la integració en la societat... La música permet entrar en el ritme i l'harmonia universals a través de la identificació amb els sons, naturals o creats.

Al intentar tractar el tema del significat de la música, cal tenir en compte la paradoxa de, per un costat, la presència inevitable de l'evocació que suscita, i per l'altre, la impossibilitat d'explorar-la, és a dir, de verbalitzar-la de manera unívoca. L'arrel de molts errors està, en el fons, en creure que el llenguatge constitueix el model de tots els fenòmens simbòlics. En això, l'estudi de la música aporta una correcció i una contribució essencials al coneixement del món simbòlic.

La música, per ser un art no representatiu, pot fer aflorar millor que cap altre art la capacitat de transformació simbòlica de la ment humana. Podríem qualificar el símbol musical com *autorepresentacional*, en el sentit de que el seu significat està implícit, no fixat convencionalment; la música no expressa sentiments, sinó que simplement els exhibeix, els presenta. Les seves estructures mostren una certa analogia amb models dinàmics presents en la nostra experiència interior i d'aquí la seva força com a símbol: la música pot articular-se en formes que li són negades al llenguatge. Més que dirigir-se a cap objecte extrínsec, la música es representa com un llenguatge que es significa a sí mateix. Per a uns, el significat de la música estaria donat en la descripció del significat, mentre que altres admeten la coexistència tant de referències externes com internes: segons les èpoques, les cultures i les teories, es concedeix al reenviament intrínsec (absolut) o al reenviament extern (referencial) un pes més o menys gran.

En general coincidim amb Sloboda en que un universal profund del pensament musical pot resumir-se com a *induir i resoldre una tensió motivada*. Molts compositors comparteixen aquesta idea, encara que afegeixen altres significacions induïdes per la música completant 3 tipus de representacions:

- Esquemes de *tensió i de calma*: moviments corporals i actituds emocionals.
- Esquemes de *ressonància emocional (afectes i sentiments)*: estats d'ànim positius i negatius, integració i desintegració-angoixa.
- Representacions *icòniques i cinètiques*.

En aquests últims anys, a París (IRCAM) s'han efectuat estudis d'anàlisi significativa de la música, arribant a identificar fins a 19 tipus diferents de les anomenades *Unitats Semiótiques Temporals (U.S.T.)*, com podrien ser la caiguda, l'estirament, la frenada, les onades, l'intent d'arrancar, la trajectòria, la desorientació per excés d'informació, la

contracció-extensió, el flotar, la pesadesa, l'avanç, la inèrcia, la suspensió-interrogació, l'impuls, la suspensió, l'obsessió, el gir, el moviment estacionari... La majoria d'aquestes expressions tenen relació amb la imaginació d'un tipus de moviment determinat que suscita una situació emocional determinada.

Tota la tradició mitològica i rondallística avala el caràcter místic de l'experiència musical. Les religions aprofiten el poder d'aquesta musa que és capaç d'amansir les feres, d'encantar els nens d'Hamelin, de crear el món amb un mot, o de doblegar la voluntat més poderosa amb el cant d'una sirena.

### L'habilitat musical i els elements perceptius

El que podríem anomenar "habilitat musical" no és en realitat un concepte unitari. Es tracta, en realitat, d'un conjunt d'habilitats i aptituds musicals concrets que inclouen elements perceptius, executius i de memòria, tant sensoriomotriu com tonal, o imaginació auditiva. Dins de les aptituds concretes podríem mencionar les relatives al to, al timbre, al ritme, a la intensitat o a l'harmonia, tant en els seus aspectes perceptius com executius. Tals aptituds concretes poden ser específiques o apareixer de forma conjunta en un mateix individu.

L'audició és el mecanisme bàsic i fonamental de la conducta musical. El so és un fenomen produït per vibracions físiques, que poseeix uns paràmetres fonamentals: to, timbre i intensitat, i llur discriminació requereix una complexíssima organització neuroanatòmica. Les ones sonores són recollides per un conducte en el que trobem, en un extrem, una petita membrana interna: el timpà. Les vibracions de l'aire fan que el timpà vibri; aquesta vibració en resposta a canvis de pressió és només l'inici d'una llarga cadena d'esdeveniments que, en última instància, donen lloc a la percepció del so. La vibració del timpà es transmet a través de tres petits òssos de l'oïda mitja fins a una altra membrana, la finestra oval, una obertura òssia situada en la paret de la còclea. Això provoca la vibració de la membrana basilar, que tradueix l'estímul mecànic en impulsos elèctrics que viatjaran a través de diversos feixos de vies nervioses (conjunts d'axons) fins al còrtex auditiu, on és interpretat. No obstant, la discriminació auditiva permet diferenciar elements concrets de l'estímul sonor organitzat; els tons, per exemple, es reconeixen perquè estimulen regions anatòmiques diferents a l'oïda interna i aquesta organització es manté al llarg del recorregut del nervi auditiu que, a l'hora, sinapta amb àrees específiques del còrtex auditiu. Actualment, s'admet que existeix una escorça auditiva de processament "groller" de l'estímul auditiu, amb la missió de categoritzar l'estímul sonor, i una altra més especialitzada, responsable de la integració de la sensació auditiva amb conceptes i idees emmagatzemades a la memòria, permetent, per comparació amb experiències prèvies, la interpretació d'aquesta sensació en el marc de cànons estètics, culturals o personals.

Aquesta percepció categòrica auditiva ens permet reconèixer múltiples variacions d'un mateix senyal, agrupant-les en unitats majors; aquesta habilitat és la que ens permet reconèixer les síl·labes o les notes musicals. Així, la modalitat sensorial auditiva inclou dos processos cognitius qualitativament diferents: els *lingüístics* i els *musicals*. Existeix, de fet, una estreta relació entre música i llenguatge en el nivell perceptual, de forma que ambdós sistemes poden ser considerats com a sistemes formals elaborats, capaços de

transmetre una informació concreta, però també uns valors culturals, socials, emocionals i intel·lectuals.

En diferents estudis en els que s'han emprat tècniques d'imaginació cerebral, s'ha pogut demostrar que els músics estableixen una percepció categòrica per als tons similar a la que s'estableix per a les consonants en el llenguatge. Per a fer-ho, la informació musical es lateralitza de forma diferent en els professionals de la música que en aquelles persones que tenen només una relació amb l'experiència musical merament recreativa, de forma que la informació musical és interpretada en els primers a l'hemisferi esquerre, establint un nivell profund d'anàlisi, mentre que en els segons la informació es dirigeix cap a l'hemisferi dret, en el que únicament es capta el contorn melòdic, sense penetrar en un nivell analític profund. Així, podem concloure que la integració i reelaboració de la informació sonora depèn de l'habilitat tonal innata i de l'experiència prèvia de cada individu.

Hi ha altres elements interessants dintre de la percepció auditiva, com les "habilitats tonals" específiques. Som capaços, per exemple, d'establir una audició selectiva, és a dir, podem ignorar determinats estímuls sonors. Una de les habilitats tonals més apreciades és la que anomenem *to o oïda absoluta*. Es tracta de la capacitat de produir a voluntat una freqüència concreta, sense un so de referència. Aquesta habilitat, en alguns àmbits culturals, ha estat considerada com indispensable per a poder realitzar estudis musicals. S'ha discutit llargament sobre l'innatisme d'aquesta qualitat, encara que no s'ha pogut establir amb claretat si apareix de forma congènita o és quelcom adquirit a través de l'experiència auditiva primerenca. Actualment sabem que els músics que la posseeixen presenten una assimetria en una de les regions cerebrals més relacionades amb el llenguatge, el "planum temporale". Molts aspectes del processament melòdic depenen de la integritat de les escorces temporal superior i frontal i, més específicament, les regions d'escorça auditiva situades en el gir temporal superior dret es troben implicades en l'anàlisi del to i del timbre. D'igual forma, la memòria de treball per als tons musicals depèn de la interacció entre les escorces temporal i frontal. Al contrari que l'oïda absoluta, la habilitat harmònica i el sentit del centre tonal, van augmentant amb l'edat i són fenòmens bàsicament culturals, de forma que les preferències per la consonància o la dissonància no són gens transculturals.

Un altre element que condiona de forma molt important el tipus d'habilitat musical és la memòria tonal, o memòria per a configuracions seqüencials de tons. Aquesta memòria va augmentant amb l'edat, però no amb el grau d'experiència musical, si bé aquesta habilitat es perd més fàcilment en individus amb una experiència musical escassa. Més encara, nivells elevats d'experiència musical en persones d'edat avançada atenuen l'efecte negatiu de l'edat sobre la memòria i la velocitat de percepció.

### Elements executius en la música

La música requereix el desenvolupament i la integració de programes motrius complexos i elevats nivells de competència en tasques visoespacionals, seqüencials i propioceptives en relació amb tasques motrius concretes, que es refereixen, de forma més específica, a aspectes de motricitat fina. És necessari, tammateix, per a poder executar una peça instrumental, desenvolupar una exquisita coordinació bimanual d'activitats ben similars o ben divergents. No obstant, aquestes tasques purament motores han d'estar sustentades per un fi ajustament audiomotor i per una memòria específica per a tasques motrius

complexes. L'aprenentatge de seqüències motrius exigeix no solament un desenvolupament mecanicista, sinó un complex ajustament audiomotor que relacioni de forma molt fina l'audició amb la resposta motora. En aquest aprenentatge, l'element reforçador més important és la combinació del tacte i la propiocepció.

S'ha relacionat la dedicació a la música amb el desenvolupament de determinats tipus de memòria o amb l'execució de determinades tasques cognitives. En aquest sentit l'execució de tasques sensoriomotrius fines es pot adaptar a la velocitat de la música, de forma que seqüències tonals ràpides l'acceleren, encara que no es modifiqui en funció d'un metrònom. Tammateix, la realització d'una prova de matemàtiques es veu incrementada per l'audició de música de Bach o de Mozart.

De tot això es conclou que l'audició i interpretació musicals desenvolupen aptituds motrius, perceptives i cognoscitives i activen processos afectius i de socialització, fins el punt de que s'ha considerat l'activitat musical com un sistema d'introducció en el marc cultural. Pensem que una de les característiques més significades del cervell humà és precisament la seva capacitat per a modificar la seva pròpia estructura i funció en resposta a l'experiència a la que se'l sotmet. Aquesta plasticitat és present a tot el cervell, però presenta una clara especialització regional, amb una precisa topografia sensorial, motora i associativa, de tal forma que l'estimulació d'una àrea influeix no solament en el desenvolupament d'aquesta àrea concreta, sinó sobre el desenvolupament general del cervell.

## **MÚSICA I EMOCIÓ: MOLT MÉS QUE UNA SIMPLE EQÜACIÓ**

*La música és el mitjà d'expressió dels estats ànims (Descartes)*

La música és capaç d'evocar emocions de forma poderosa. Això que tots els poetes i músics de la història han posat de manifest, fins i tot en forma de lleis (com Plató a la seva *República*) resulta intrigant, doncs la música, al contrari d'altres estímuls capaços de fer-ho, com les olors, gustos o les expressions facials, no poseeix, al menys de forma òbvia, un valor intrínsec biològic o de supervivència. Una forma de poder objectivar aquestes respostes és mesurar les emocions negatives generades per les dissonàncies o la desafinació, que semblen ser relativament consistents i estables, sense estar influenciades per les preferències musicals (Meyer, 2001).

S'ha comprovat que la percepció d'estímuls musicals plaents o displaents produeix canvis en algunes hormones responsables dels sistemes de neurotransmissió cerebrals. Així, l'audició d'estímuls musicals agradables produeix un increment de cortisol (hormona contra l'estrés), i els sons desagradables produeixen un increment en els nivells cerebrals de serotonina, una neurohormona que s'ha relacionat amb fenòmens com la depressió o l'agressivitat i fins i tot, s'ha pogut correlacionar el grau de desplaer amb l'increment dels seus nivells. No obstant, la resposta a la dissonància és un fenomen cultural, de forma que els oïents occidentals, acostumats a un tipus de música generalment tonal, responen de forma més intensa a la dissonància, fins i tot en absència d'un entrenament musical. Això reflecteix, possiblement, la internalització de les regles tonals i la reacció en front la trasgressió de les mateixes.

Per a Hargreaves (1998), l'impacte de l'experiència musical sobre l'esfera emocional és especialment important en determinats col·lectius, com el dels adolescents, en els que té una funció integradora, ja que els permet formar una imatge del món exterior i satisfer les seves necessitats emocionals.

A nivell macroestructural, el cervell es divideix en dues meitats, aparentment iguals, els hemisferis cerebrals. La meitat esquerra rep informació i controla els moviments de la part dreta del nostre cos, de forma que ambdues meitats dels cervell i les del nostre cos estan "creuades". Cadascun dels hemisferis sembla que compleix una funció biològica diferent. Així, l'hemisferi esquerre està implicat en la regulació precisa de les accions motrius i en l'establiment d'un ordre serial de seqüències motrius repetitives. Des del punt de vista perceptual, l'hemisferi esquerre participa en l'anàlisi temporal de seqüències auditives no-verbals i des de fa temps és ben coneguda la seva implicació fonamental en el processament, comprensió i producció del llenguatge. Pel contrari, l'hemisferi dret controla la prosòdia del llenguatge i l'entonació en el cant. Així, les llesions a l'hemisferi dret no alteren el llenguatge, però donen lloc a la producció d'una parla monòtona, sense inflexions. Contràriament, les llesions en àrees de l'hemisferi esquerre fan que el pacient no pugui parlar, encara que mantingui la capacitat de cantar cançons amb lletra. L'estudi de diversos casos de llesions cerebrals ha demostrat que l'hemisferi dret produeix una discapacitat específica pel reconeixement de la informació musical. Pel contrari, llesions a l'hemisferi esquerre produeixen alteracions en tasques de memòria musical (Despins, 1994).

La complexitat del processament cerebral que duu a terme un músic implica una fenomenologia biològica encara no aclarida del tot. Més encara quan s'ha pogut comprovar que les àrees cerebrals activades durant l'audició musical són substancialment diferents en persones amb o sense entrenament musical. D'entrada, s'ha descrit una diferència general entre persones "musicals" i "no musicals", suggerint que existeix un innatisme musical. Això, en alguns casos, ha suposat una certa discriminació d'aquelles persones que careixen d'una habilitat musical innata (Blacking, 1994). Un estudi britànic suggeria que més de tres quartes parts dels professors de música consideraven que un nen no arribaria a ser un bon músic a menys que posseís aquest talent innat. En realitat no existeixen, de moment, evidències científiques que recolzin l'existència d'una base genètica clara per a l'habilitat musical. L'estudi de bessons de Minnesota estableix un nivell de correlació per a l'habilitat musical molt més baix en aquells bessons criats separadament que en els que han viscut en la mateixa família, suggerint que l'experiència familiar contribueix substancialment al desenvolupament de l'habilitat musical. D'igual manera, a l'estudi realitzat amb bessons, Coon i Carey (1989) van concloure que l'habilitat musical en els adults joves està més influenciada pels aspectes educacionals que pels genètics. Així doncs, la pròpia plasticitat cerebral comporta que no rebutgem a aquelles persones que no poseixin aquesta habilitat innata per a l'exercici de la música.

A un grup de músics experts (n= 98) se'ls va demanar que contestessin un qüestionari sobre les seves reaccions afectives, cognitives i psicològiques davant d'una obra musical que haguessin escoltat poc temps abans i que els hagués impresionat. A més, se'ls va demanar que elaboressin un llistat d'esdeveniments musicals i extramusicals que haguessin pogut influir en les seves reaccions. Respecte als símptomes corporals, les reaccions més freqüents incloïen variables semi-fisiològiques com plors i estremiments, símptomes cardiovasculars, a l'hora que incitació a moviments como saltar o dansar.

Respecte a les experiències subjectives, els sentiments nostàlgics, carinyosos, moguts o excitats van ser més freqüents que les emocions bàsiques com la tristesa, l'angoixa, l'alegria o la por. L'estructura musical ocupa un elevat lloc en la llista de determinants potencials, però els fets tècnics, acústics i interpretatius també van rebre una alta valoració en l'esmentada llista (Scherer, Zentner i Schacht, 2000).

No tothom reacciona d'igual forma davant la música, ni els seus beneficis en són tan palesos. Els músics professionals, per exemple, haurien de ser els principals beneficiats i en canvi, tenen una esperança de vida inferior en un 22% a la resta de la població (segons un estudi de l'ISME, 1997). Per tant, no tot són flors i violes: haurem de ser molt prudents en les generalitzacions fàcils, no sigui que els resultats se'ns girin a la contra. Cal separar el gra de la palla!

### Emoció i música a la infància

L'ambient que rodeja la infància compta amb nombrosos elements musicals. La conversa de les mares amb els seus fills és com música, exhibeixen una varietat de recursos musicals que reflecteixen la seva expresivitat emocional. No obstant, aquesta comunicació té similar contorn melòdic segons cada cultura, fet que reflecteix unes intencions expressives comparables; cada mare té models intervàlics individualment distintius ("speech tunes").

En els seus estudis de nadons, Tafuri (2000) ha pogut constatar com els nens des de ben petits prefereixen una comunicació afectivament positiva que una neutra, així com prefereixen cançons cantades per altres nens a qualsevol altre tipus d'interpretació. Les mares també canten als seus fills d'una manera emotiva; les seves interpretacions repetides són inusualment estables en entonació i tempo. Quan les interpretacions de les mares inclouen elements audio-visuals, els nens mostren més interès sostingut en els cants que en els episodis de parla. Finalment, el cant directe de la mare té majors efectes sostinguts sobre els nens que la conversa.

Al llarg de la infància l'ús de la música en l'educació permetrà la pràctica individual i social de múltiples activitats que despertin tant l'emoció com la intel·ligència dels alumnes. La pràctica musical pot considerar-se, doncs, una veritable i completa educació intel·lectual en el sentit més tradicional del mot, abraçant la interpretació (cant, instruments, dansa...), la improvisació, la creació, la audició, la imaginació... Com proposa Csikszentmihalyi (1999), l'educació musical permet ampliar el nombre de situacions vitals on la música és font de plaer i per tant de qualitat de vida, sempre que es respecti el component de gaudi en la seva pràctica: que sigui com un joc, on les dificultats i les pròpies capacitats vagin en consonància i estiguin en una proporció estimulants...

### **QUÈ ENTENEM PER EDUCACIÓ EMOCIONAL?**

*Qualsevol pot enfadar-se, això és molt senzill.  
Però enfadar-se amb la persona adequada, en el grau exacte,  
en el moment oportú, amb el propòsit just i del mode correcte,  
això, certament, no resulta tan senzill. (Aristòtil)*



L'educació tradicional s'ha ocupat especialment del desenvolupament cognitiu, oblidant el desenvolupament emocional. Podem caracteritzar una persona emocionalment intel·ligent per algunes de les seves conductes, com ara: manifestar una actitud positiva, reconèixer els propis sentiments i emocions, ser capaç d'expressar i controlar els sentiments i les emocions, sentir i mostrar empatia, sentir-se motivat il·lusionat o interessat, gaudir d'una autoestima suficient, saber donar i rebre, ser capaç de superar dificultats i frustracions, ser capaç d'integrar polaritats oposades; en definitiva, ser capaç de prendre les decisions més adequades en la seva vida (Bisquerra, 2000).

L'educació emocional pretén conèixer els fenòmens emocionals d'un mateix i dels altres, identificant-ne les emocions, millorant-ne el seu control, fomentant una actitud positiva davant la vida, fomentant l'automotivació, prevenint les emocions negatives i educant per al gaudi de la vida. L'objectiu prioritari de l'educació emocional és el *benestar personal i social* dins del marc de la personalitat integral.

Les repercussions de l'educació emocional en els contextos educatius habituals (escola, institut) abastarien les relacions interpersonals, el clima de classe, la disciplina, el rendiment acadèmic, la prevenció d'actes violents, la prevenció del consum de drogues, la prevenció de l'estrès, la prevenció d'estats depressius...

Podriem relacionar la educació emocional amb les intel·ligències múltiples proposades per Gardner (1998), especialment amb l'anomenada intel·ligència *intrapersonal*, que s'ocupa dels nostres aspectes interns com a persona: la pròpia vida emocional, l'avaluació de les emocions, la capacitat de discriminar emocions i anomenar-les, la capacitat de recórrer a les emocions com a medi per a interpretar i dirigir la pròpia conducta... i de forma secundària ens permet distingir matisos en els estats d'ànim dels demés, les seves motivacions i intencions...

Per a Lazarus (1991), la maduresa emocional inclou 3 tipus de coneixement bàsics en tot procés emocional:

1. Identificació dels senyals socials
2. Coneixement de les regles d'expressió i de sentit que poden produir-se
3. Utilització i control de les emocions

Les *emocions* (del llatí *movere*, moure) són reaccions a les informacions que rebem del nostre entorn. La seva intensitat està en funció de l'avaluació subjectiva que realitzem sobre com la informació rebuda pot afectar al nostre benestar. En aquesta avaluació hi intervenen els coneixements previs, les creences, els objectius personals, la percepció de l'ambient provocatiu, etc.

La funció de l'emoció és motivar la conducta, i segons Darwin, tindrien una funció adaptativa, per tant, funcional. Les emocions poden afectar a la percepció, a l'atenció, a la memòria, al raonament, a la creativitat, etc. En resum, l'emoció té una funció motivadora, adaptativa, informativa i social, amb una important contribució al desenvolupament personal de l'individu.

Un *estat emocional* és una reacció positiva o negativa provocada per un context específic. Un *tret emocional* és una característica de la persona, una tendència a reaccionar d'una determinada forma, facilitant l'aparició dels estats emocionals. Degut a

que les emocions creen hàbit, experimentar amb freqüència emocions negatives pot fer que la persona tendeixi, per exemple, a la tristesa.

Les emocions infantils són molt més intenses del que els nens són capaços d'expressar. L'experimentació de l'emoció és sempre anterior a la capacitat d'expressar-la: els nens saben discriminar entre les emocions abans de ser capaços d'anomenar-les. Un nen de 8 mesos ja pot identificar el significat emocional de l'expressió facial dels seus pares. Al voltant dels 3 anys, els nens són capaços de distingir a les persones apropiades a qui dirigir-se amb diferents propòsits: a qui demanar ajuda, amb qui jugar... A partir dels 4 anys, els nens són capaços de reconèixer els sentiments dels personatges dels contes que els expliquen.

Als 6 anys ja saben que barallar-se produeix ira, així com que les experiències positives produeixen felicitat. Entre els 6 i els 11 anys, les experiències escolars tenen una gran influència en el comportament posterior, sobretot en l'adolescència. El sentit que té el nen d'auto-valoració depèn substancialment del seu rendiment acadèmic. L'educació emocional pot ajudar a l'alumnat conflictiu a superar el seu egocentrisme centrat en la pròpia experiència vital per a passar a l'abstracció reflexiva de les emocions subjacents en situacions de conflicte.

Els alumnes han de comprendre que totes les emocions són acceptables; però que les reaccions que segueixen a les emocions poden ser bones o dolentes: això és el que cal controlar. La discriminació entre les diferents emocions i la seva denominació va augmentant amb l'edat. També es reconeix que un mateix fet pot generar emocions diverses. En general, cal tenir en compte que la duració temporal de les emocions negatives és major que la duració de les positives (l'anomenada "lleï de la simetria hedònica", de Frijda).

Per a Goleman (1995), existeixen 6 emocions bàsiques (felicitat, tristesa, ira, sorpresa, por, i disgust), encara que sovint les reaccions emocionals contenen elements combinats de diverses d'elles, a l'hora. Mentre que unes són de signe positiu, altres ens allunyen de la font de l'emoció perquè indiquen un perill present o futur, una pèrdua, un sentiment de culpa... De totes elles, la més preuada és la *felicitat*, doncs facilita l'empatia, principal valor que afavoreix l'aparició de conductes altruïstes, de compromís social i voluntariat, genera actituds positives cap a un mateix i cap als demés, afavoreix l'autoestima, l'autoconfiança, les bones relacions socials, la curiositat, el rendiment cognitiu, la creativitat, la memòria i els aprenentatges.

L'educació emocional no pretén canviar a les persones, ni tampoc ignorar alguns esdeveniments terribles que a voltes ens toca viure. L'educació emocional pretén sobretot, decidir amb quina actitud ens afrontarem a tals fets. La *competència emocional* ve determinada, segons Goleman (1995) per dos grans factors: la competència personal (consciència, autoconeixement, autoregulació, motivació...) i la competència social (empatia...).

La relació entre el benestar subjectiu i les emocions és evident. Percebim benestar subjectiu en la mesura que experimentem esdeveniments positius. La felicitat depèn de les circumstàncies que ens rodegem i de la interpretació que en fem de les mateixes. L'educació emocional és un procés educatiu, continu i permanent que pretén potenciar el

desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, ambdós elements essencials pel desenvolupament de la personalitat integral.

L'educació emocional s'ha de contemplar al llarg de tot el *cicle vital*, doncs durant toda la vida es poden produir conflictes que afectin a l'estat emocional i requereixin una atenció psicopedagògica. L'educació emocional pot entendre's com una forma de prevenció primària inespecífica, consistent en intentar minimitzar la vulnerabilitat front a les disfuncions. Els nens i joves necessiten que se'ls proporcionin recursos i estratègies per a enfrontar-se amb les inevitables experiències que la vida ens depara a tots. La música pot ser un d'aquests recursos.

## LA MÚSICA EN L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

*Qui canta, els seus mals espanta.*

Abans d'entrar en propostes concretes per aplicar la música en programes d'educació emocional, volem fer algunes puntualitzacions respecte als principis fonamentals d'actuació de la música sobre les emocions.

En primer lloc, cal establir que la música influeix i provoca diferents estat anímics, estats que ja en la cultura grega clàssica han estat caracteritzats (llavors els anomenaren "ethos"). També els trobem en la teoria musical medieval i en els *talas* i *ragas* hindús. De tota forma, hem de pensar que una mateixa música no necessàriament aconseguirà en tots els qui l'escoltin els mateixos efectes, doncs això dependrà de les característiques de cada receptor, de les seves metàfores personals i socials vinculades al fet sonor.

Així arribem a una segona consideració, la de que unes músiques sintonitzen millor que altres amb la nostra forma de ser, com un arquetip personal. Aquesta identificació (que alguns autors, com Benenzón, anomenen *ISO*) està relacionada amb l'educació i les experiències musicals de cada individu o de cada grup social. Podem, doncs, considerar que tots ens sentim vinculats amb diferents ISOS: l'universal, el grupal, el gwestàltic, el complementari...

Un dels usos de la música dins l'educació emocional, podria ser *l'homeostàtic*, és a dir, la contribució al manteniment d'un cert equilibri personal i social. Això s'aconsegueix (a més de l'ús *identificador* abans esmentat) utilitzant la música com *compensació*, per contrast amb els estats d'ànim que es viuen en el present (com explica Betés de Toro, 2000), o pel seu ús com a *objecte intermediari*, doncs la música permet establir vincles i comunicar-nos sense desencadenar estats d'alarma intenses (especialment en algunes patologies).

El poder de la música rau, entre altres, en la experiència *hedonista* que provoca, doncs, és bàsicament, plaent. L'individu permet que la música actui de forma *hol·lística* en tot l'organisme, estimulants-lo, relaxants-lo, inspirants la imaginació mitjançant sensacions intenses... Qualsevol emoció provocada mitjançant l'escolta musical és similar a les aconseguides per medis no musicals.

Tots els elements de la música (el ritme, l'agògica, la dinàmica, la mètrica, la melodia, l'harmonia, la forma, el gènere...) estableixen d'alguna manera el contingut emocional de cada música, encara que no hem de caure en l'error d'establir una simple relació lineal entre les característiques de cada paràmetre musical i de les expressions emocionals.

Entre les moltes propostes d'ús de la música en l'educació emocional, presentem algunes de les més rellevants:

- Qualificar (seguint els caràcters del test de Hevner) uns fragments musicals seleccionats (sense conèixer-ne el títol). Posar en comú els resultats.

CARÀCTER	Ritme	Tempo	Altura	Melodia	Mode	Harmonia
Solemne	marcato	lent	greu	ascendent	major	senzilla
Trist	ferm	lent	greu	descendent	menor	complexa
Sentimental	fluctuant	lent	agut		menor	senzilla
Serè	fluctuant	lent	agut	ascendent	major	senzilla
Graciós	fluctuant	ràpid	agut	descendent	major	senzilla
Feliç	fluctuant	ràpid	agut		major	senzilla
Exaltat	ferm	ràpid	greu	descendent		complexa
Majestuós	ferm	ràpid	greu	descendent		complexa

- Buscar un títol per a alguna de les peces abans escoltades. Posar en comú els resultats i observar-ne les coincidències i les motivacions personals en l'elecció.
- El·laborar un *mapa sonor personal*, concretant-ne les preferències respecte els estils musicals que més agraden (i menys agraden), l'instrument preferit per escoltar i tocar (i el que menys), la cançó preferida (i la que menys agrada), la dansa preferida (i l'estil de dansa que menys)... Si posteriorment posem en comú tots aquests resultats veurem les contradiccions i les preferències dels grups d'edat i serà més senzill proposar activitats que utilitzin la música com a suport.
- Analitzar el *paissatge sonor* de cadascú, tenint en compte el soroll, les músiques, els sons i els silencis que acompanyen a cadascun dels alumnes al llarg de les hores del dia. Serà útil comparar-les per veure'n les dificultats escolars i de concentració que se'n derivin i la qualitat de vida que se li otorga (Gustems, 2001). Recordem que l'exposició excessiva al soroll degrada progressivament la sensibilitat, a més d'augmentar la irritabilitat i les dificultats en el són i el descans.
- Confeccionar un llistat de quines tasques es realitzen millor amb música i de quin tipus (com a referència, cal dir que la música anomenada clàssica ajuda a concentrar-se en treballs intel·lectuals –si no és vocal-, mentre que la moderna augmenta el rendiment en activitats físiques).
- Crear, en grup, *històries amb expressió corporal* basades en músiques que els proposem (o que ells proposin). Per exemple, les *new-age* de tipus descriptiu poden ser molt útils.

- *Relaxar-se mitjançant la música*, estirats a terra (sobre una estora) en petits grups o bé individualment, amb músiques lentes, amb poques variacions, sense canvis d'intensitat, molt ressonades...
- *Imaginar escenes* a partir de l'audició d'una música. Cal crear un ambient de relaxació i de silenci, d'una certa calma i intimitat (es pot fer a casa). Després es pot posar en comú els resultats comparant-ne els ambients, colors, formes, moviments, accions, emocions...

En qualsevol cas, l'eficàcia de la música en l'educació emocional estarà condicionada a les característiques contextuals en que s'hi presenti: nombre i durada de les sessions, formació del professor / monitor, valor social de la música otorgat pels participants, complementaritat amb altres disciplines dins d'un quadre d'abordatges multimodals...

La música no és màgia, encara que hi comparteixi algunes arrels ben perdudes en el temps. Al igual que les emocions, ens acosta al misteri del present.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BENENZÓN, Rolando O. (1981). *Manuel de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- BETÉS DE TORO, Mariano (comp.). (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, Rafael. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BLACKING, John. (1994). *Fins a quin punt l'home és música?* Vic: Eumo.
- CZIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1999). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- DESPINS, Jean-Paul. (1994). *La Música y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- GABRIELSSON, Alf. (2000). *Emoción percibida y emoción sentida: ¿Igual o diferente?*
- GARDNER, Howard. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, Daniel. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GUSTEMS, Josep. (2001). "L'entorn sonor, un element educatiu de primer ordre". A: *Temps d'Educació*, nº 25, pp. 77-88.
- HARGREAVES, David. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- LAZARUS, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- MEYER, Leonard. (2001). *Emoción y significado en la Música*. Madrid: Alianza Música.

SCHERER, Klaus R.; ZENTNER, Marcel R.; SCHACHT, A. (2000). *Estados emocionales generados por música: un estudio exploratorio de expertos musicales*.

SLOBODA, John. (1985). *The Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.

TAFURI, Johanela. (2000). "El origen de la experiencia musical". A: *Eufonía, didáctica de la música*, nº 20, pp. 81-92.

THAYER GASTON, E.; et alt. (1989). *Tratado de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.

***AQUEST ARTICLE HA ESTAT PUBLICAT A LA REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA, 2005, VOL. 3, pp. 331-347.***