

Construyendo un modelo de gestión de las emociones a través del deporte

Building a model of management of emotions through sport

Resumen

El presente estudio tiene el propósito de convertir en medio educativo la gestión de las emociones experimentadas durante la práctica de actividades lúdicas y deportivas en niños y niñas en situación de riesgo de exclusión social. La Asociación Aldeas Infantiles SOS y la Fundación Rafa Nadal, erigen sus inspiraciones para crear el programa denominado Integración y Deporte, escenario donde se desarrolla la investigación. El método empleado ha girado en torno al estudio de caso, donde se ha tratado de descubrir cómo los menores, por sí mismos, gobiernan el caudal emotivo generado en el cerebro por los estímulos externos, concretamente a través de la actividad física. Los resultados conforman una urdimbre comportamental tejida en base a las emociones básicas, los sentimientos, las habilidades cognitivas, sociales y conductuales de evitación que han sido provocadas por la práctica físico deportiva. El estudio concluye con la muestra, por parte de los participantes, de un modelo de gestión emocional constituido por una estructura triádica formada por la reflexión conductual, la conducta evitativa y el diálogo.

Abstract

The present study aims to become an educational tool management of emotions experienced during the practice of sports and leisure activities in children at risk of social exclusion. The SOS Children's Village Association and the Rafa Nadal Foundation, erect their inspirations to create the program called Integration and Sports, the scene where the research is conducted. The method has revolved around the case study, which has tried to discover how children, for themselves, govern the emotional flow generated in the brain by external stimuli, specifically through physical activity. The results make a behavioral warp knit based on basic emotions, feelings, cognitive, social and behavioral avoidance skills that have been caused by physical practice sport. The study concludes with the sample, by the participants, emotional management model consists of a triadic structure formed by the reflection behavior, avoidance behavior and dialogue.

Jesús García Mínguez y Juan Manuel Sánchez Sánchez¹

¹Universidad de Granada

Palabras clave: sentimientos, emociones, comportamiento, integración social, relaciones interpersonales, educación y ocio, agresividad y violencia.

Key words: feelings, emotions, behavior, social integration, interpersonal relations, education and leisure, aggression and violence.

Referencia: García Mínguez, J. & Sánchez Sánchez, J.M. (2014). Construyendo un modelo de gestión de las emociones a través del deporte. *Visión Sy*, 12(2) 31-40

Recibido: 13 diciembre 2013

Revisado: 11 febrero 2014

Aceptado: 19 marzo 2014

Correspondencia:

jminguez@ugr.es

juan.sanchez@aldeasinfantiles.es

El proyecto fue ejecutado en un centro de día para menores en Granada, con un grupo de 80 jóvenes entre los 8 y 16 años. La Fundación Rafael Nadal corrió con los costos económicos, durante los años 2012-2014.

INTRODUCCIÓN

Seríamos injustos si no cuidáramos de encuadrar el proyecto que tenemos delante en el contexto deportivo de quien viene el apoyo moral y material. El mundo del deporte queda a salvo cuando trasciende la tentación de una competitividad insolidaria y no se deja cautivar por los cantos de sirena de los anabolizantes o la crema de los peculios.

Evocando la promoción del modelo de deporte educativo, es decir, dotado de valores saludables, psicológicos, emotivos, sociales, toma vida la Fundación Rafael Nadal; “en el propio tenista y su familia surge el deseo de ayudar a niños y adolescentes socialmente desfavorecidos que corren el riesgo de quedar excluidos de la sociedad. Su contribución permite ofrecer una vida mejor a personas en todo el mundo, a las que el deporte les abre una nueva puerta hacia la esperanza” (Fundación Rafael Nadal, 2007). Tan especialista en el manejo de la raqueta, tan número uno del mundo en el arte del deporte tenístico como sensible a los problemas de vulnerabilidad en niños y adolescentes, Rafael Nadal exhibe el mejor compromiso con la promoción de un ejercicio físico de libertad y humanismo.

“Estamos convencidos de que el deporte es una herramienta básica de integración personal y social y por lo tanto, se convierte en el eje principal sobre el cual basamos todas nuestras acciones” (Fundación Rafael Nadal, 2007). Con la seña de la solidaridad, la Fundación ha patrocinado múltiples proyectos en España y fuera de nuestras fronteras teniendo de ejemplo paradigmático la India donde trabajó y sigue prestando atención a “jóvenes con discapacidad intelectual”. Siendo el tenis la guía de la práctica deportiva, su iniciativa es tanto promoción del deporte en general como “fomento del esfuerzo y la superación”.

Sin exhibicionismos, con la sencillez y espontaneidad que caracterizan al ganador de 14 Grand Slam o 27 Masters de la ATP, Rafael Nadal ha aceptado expansionar el espíritu deportivo en simbiosis con la ONG Aldeas Infantiles SOS España. Inspirados en el compromiso social de ambos nace el programa socioeducativo denominado “Integración y Deporte”, con el propósito de explorar desde la actividad física la energía humana de niños y niñas en situación de exclusión; más en concreto, nos disponemos a gestionar “la integración personal y social” de las emociones, fuente de conflictos en

muchos casos y también de glorias llegadas desde un modelo educativo específico.

Desde dicho programa se imbuje el presente proyecto titulado *Construyendo un modelo de gestión de las emociones a través del deporte*, ejecutado en los términos que siguen:

Deporte educativo

Lograr el catálogo de valores motrices, sociales, morales e intelectuales es el reino de la educación deportiva; superado el enfoque de la competitividad exclusiva, ha surgido el convencimiento de que es preciso hacer honor a aquellos elementos, que vienen a recuperar los fundamentos de una formación completa en las personas.

El concepto de deporte educativo está dotado de la expresividad de una cultura joven y libre, activa y sorprendente al superar el simple ejercicio de la práctica y agregar un componente de autonomía y solidaridad (Davís, 2000). No siempre se han reconocido las virtualidades del deporte, pero ahora se ve de distinta manera las posibilidades del encuentro entre actividad deportiva y educativa, tales como socialización, maduración de los sujetos, adquisición de hábitos saludables. Dados los generosos productos extraídos del ejercicio deportivo, y a expensas de su misma eficiencia, encontramos de sumo interés abordar la distinción entre las diversas formas de despliegue práctico como la educación física, deporte de recreación, deporte de competición, deporte de salud, deporte educativo. Ello nos permitirá desentrañar la fisonomía de cada una de las manifestaciones más humanas a través de la identidad de un proyecto comprometido con la educación y el deporte, en la confianza de separar la paja del trigo.

Nuestro modelo de deporte educativo, en primer lugar, difiere del convencional concepto de Educación Física; en sentido estricto el ejercicio de la Educación Física tiene un lugar de referencia que es la limitación escolar y unos intereses pedagógicos como la promoción y comprensión del propio cuerpo, conocimiento de sus posibilidades, el disfrute personal, la mejora en definitiva de la calidad de vida de los escolares. Compartida la letra pedagógica, la música es diferente: las intenciones de los programas de Educación Física están expuestas a las instancias protocolarias de una asignatura del curriculum académico, mientras que nuestro planteamiento aborda el deporte con

adolescentes en tiempos y lugares fuera del ámbito escolástico (Arday, 2010).

Tampoco es simple práctica deportiva en tanto que actividad lúdica. Toda actividad deportiva incorpora como eje esencial el carácter de recreación, diversión y entretenimiento. Si hay algo liberal y evolutivo es el deporte; según López Rodríguez, desde su aparición en el siglo XIX, tal y como hoy lo conocemos, ha pasado de ser una praxis perfectamente localizable en ciertos escenarios de Inglaterra (entendida como ejercicio espontáneo de pasatiempos propia de las clases favorecidas en plena revolución industrial) a ser un fenómeno generalizado que ha calado de muy diversas formas en las diferentes esferas de nuestra sociedad (2000). El deporte ha sufrido una transformación de forma y manera, su primitiva concepción elitista y recreativa, privilegio de “gentes bien”, ha derivado en una necesidad social. Deporte para todos era el slogan de los años 60. No obstante, muchas prácticas deportivas continúan ignorando la puerta abierta a múltiples y diversos reclamos del ser humano.

Por ejemplo el empoderamiento bio-energético. Teniendo en cuenta la historia y el sentido antropológico, en el ejercicio físico no sólo se implica al elemento motriz o funcional, sino que la práctica recupera niveles físico-químicos, energéticos y hormonales; la generación de neurotransmisores como la endorfina, la dopamina, la serotonina, etc, prestigia un prototipo de sustancias que en equilibrada proporción se hallan vinculadas a la disminución de la ansiedad, la sensación de bienestar, una intensa vitalidad. Diversos estudios han demostrado que la práctica deportiva posee por igual una prestancia energética al par que un indicador terapéutico (Del Cerro, 1998; Martínez de Haro, 1990; Campos Granell, 2010; Arday, 2010; Campos López, J.C. 2912).

Si por encima de otras motivaciones prima como objetivo último el elitismo, teniendo como referente el deporte espectáculo o de alto rendimiento tan arraigado en los colectivos sociales tras la retransmisión televisiva de los Mundiales de Fútbol o las Olimpíadas, el problema de la competitividad, tal y como lo reflejan los medios de comunicación, se expande como ola en el océano. Competir resulta ser una conducta sin calificativos morales: no es ni buena ni mala, depende de los medios y la finalidad que se imprima a una actividad humana, similar al estudio, al trabajo o al descanso: en el mundo empresarial es necesaria y en la vida diaria

recomendable. Por qué negarlo: el componente competitivo es algo que acompaña al hombre, de manera tal que ya trabajemos, estudiemos o practiquemos deporte el factor de la confrontación brinda honores al ordenamiento, la clasificación, los premios por jerarquías, la meritocracia (Fraile, A. y de Diego, 2006).

Ahora bien no nos engañemos. Muy frecuentemente la competitividad deviene en agresividad: no son infrecuentes estrategias deportivas que desencadenan acechanzas sin piedad, y/o la consideración del contrario como enemigo; y al enemigo ni agua. Tal es la predisposición del ánimo prioritariamente competitivo que cualquier incidente se puede convertir en trompeta de guerra; resulta, a no dudar, alarmante cuando la motivación y el interés se ocupan en exclusiva por el rendimiento, sea con fines crematísticos, sea por orgullo personal, sea por el alarde de la fama, incluso a fuer de la apropiación de los derechos de los otros. Sin embargo, en horizontes educativos competir no es un fin, tal que atacar, amenazar, huir propio del primitivismo, sino el medio para conseguir competencias de signo psicológico, social, ético, emotivo (Fraile y De Diego, 2996).

Al ocuparnos del deporte educativo preciso es hablar de las apropiaciones intrínsecas y también de las competencias que la educación es capaz de transmitir; aptitudes físicas, motoras, funcionales, psicológicas conforman un desafío de beneficios endógenos a la actividad deportiva en términos pedagógicos (Arday D. y otros 2010). Otras habilidades de tinte social, ético o afectivo conforman un registro a adquirir a través de la pedagogía deportiva. Otorgado el mérito que les pertenece, todas estas competencias configuran un código de valores que ayudan al sujeto a construirse como persona bajo la incidencia de creencias, ideologías, políticas o discursos “ortodoxos” en los que fácilmente puede sentirse envuelta.

Educación en principios significa preparar a personas responsables de sí mismas y del entorno, simboliza apropiarse de experiencias sin interferencia en los derechos de los demás, representa la expresión de una libertad sin menoscabo del propio autocontrol. Los estudios de investigadores sobre el deporte educativo rescatan algunas propiedades de carácter universal y otras más específicas; hay un asentimiento de proclama general vinculado a la transmisión de solidaridad, fraternidad, participación, cooperación, respeto a los

demás, sentido de pertenencia, identidad grupal y ayuda mutua. Otros alcances conforman una aureola más personal como la socialización del individuo, la nobleza de principios asociados a la superación, la valentía, el sentido del esfuerzo, el autocontrol, la perseverancia (López Rodríguez, 2000).

Recordemos algo elemental: no basta saber hay que saber aprendiendo. No es la escuela el país que habíamos soñado, no el estilo de deporte en el que habíamos querido participar. Los activos educativos no aparecen por golpe del destino, sino que requieren un entrenamiento. Ahora bien, ¿cómo logramos que una actividad física sea realmente educativa?, ¿cómo participar de ejercicio sin contaminaciones económicas, competitividad agresiva, sin especulación de honores sociales?

Del catálogo de premios que otorga el deporte educativo el presente trabajo apuesta por el autocontrol del individuo en tanto que columna vertebral de la condición de toda personalidad. Amparados en la necesidad de un enfoque específico, acompañados de las investigaciones de la neurociencia que han levantado la voz para asegurar que el mundo de las emociones constituye “el viaje al poder de la mente” (E. Punset, 2011), proyectamos abordar la gestión del mundo de los sentimientos con jóvenes al borde de la exclusión entre 6 y 16 años. Arriesgada y atractiva empresa.

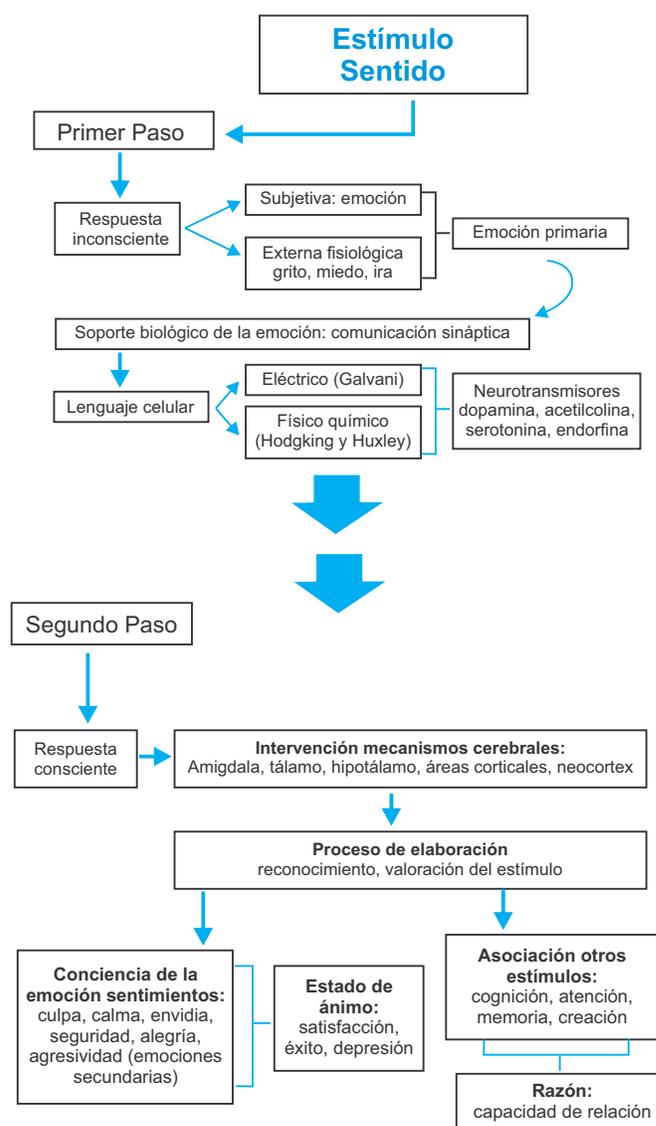
Proceso neuronal del pensamiento y las emociones

Razón o emoción. A lo largo de la historia los filósofos se han preguntado por la prioridad de la razón o la emoción. La tradición aristotélica se pronunció por la razón; igualmente Descartes fue un racionalista, del mismo modo la educación tradicional ha primado los saberes intelectuales. Sin embargo, el pensamiento de Epicteto que aseguraba, “no son la cosas las que nos afectan, sino el modo como nos las tomamos”, ha quedado en el olvido. Conocer los sentimientos que mueven u ordenan el comportamiento o las decisiones no ha sido entendido como una llave de libertad.

Por los hallazgos de la neurociencia, sabemos que el conjunto funcional y estructural del cerebro articula los procesos mentales; el interés del hallazgo científico para nosotros ha sido la íntima conexión entre emoción, sentimiento y pensamiento. Los experimentos neurocientíficos permiten acercarnos a entender cómo funciona el cerebelo, la corteza

cerebral, la amígdala, etc., mostrando que la emoción y la inteligencia resulta poseer, una base biológica y psicológica, unidas en compañía y amistad; el descubrimiento nos conduce a la certeza de que sobre toda emoción anida un pensamiento. Los procesos neuronales, pensamiento-emoción, son fuerzas vitales que nacen, crecen y mueren juntas. Con gran satisfacción por el hallazgo Elsa Punset (2014) en su sugerente publicación, “El mundo en tus manos”, insiste en que los soportes biológicos disparan las emociones y los pensamientos, mecanismos cerebrales que conforman la inteligencia, según el siguiente esquema (Ver fig. 1).

Figura 1. Estímulos sentidos



Frente a la antigua doctrina de separación entre sistema nervioso, emociones y conciencia como entes autónomos dentro de una lógica de relaciones

independientes, en la actualidad la Neurociencia ha descubierto que el emplazamiento de las estructuras cerebrales conforma un solo sistema, grabado en tres momentos:

En primer lugar los estímulos externos activan una respuesta emocional revestida de impulsos instintivos con carácter básico y universal lo cual es compartido con otras especies. En este momento las células reaccionan sinápticamente y se comunican a través de los neurotransmisores, movidos por sustancias físico-químicas de forma inmediata y refleja. Berne (2005) siguiendo la tradición de otros autores califica estas emociones de primarias; el miedo, la rabia, la tristeza, la alegría, el afecto, tienen su origen en una reactivación espontánea, natural. En versión escueta, estos mecanismos representan la estructura emocional tan unida al organismo como el sistema óseo o muscular.

De forma inmediata aparece la sabiduría del cerebro. La emoción intensa y de corta duración se convierte en sentimiento cuando el organismo patentiza aquella. Los sentimientos son manifestaciones elaboradas, en cierto modo estables que informan de la situación emotiva; son señales que nos advierten de que a nuestro organismo está llamando una experiencia especial, bien sea eufórica, apremiante, conflictiva, amorosa. Para el científico Damasio (2010) los sentimientos son en primera instancia un fenómeno físico; nuestro cuerpo reacciona de una manera u otra en función del entorno tras lo cual interviene el cerebro asimilando los cambios y traduciendo las reacciones primarias de las emociones al lenguaje los sentimientos. Es entonces cuando sentimos, cuando somos capaces de racionalizar y tomar decisiones pensadas. El “error de Descartes”, asegura Damasio (2013), fue sustentar el razonamiento a expensas de la parte emotiva del cerebro. El “cogito ergo sum”, la conciencia del yo y sustrato del razonamiento, está ocupado por ideas y también motivaciones, intereses, valores propios del campo emotivo. “Las emociones y los sentimientos no sólo tienen un papel relevante en la racionalidad humana, sino que cualquier daño en la corteza prefrontal puede hacer que un individuo sea incapaz de generar las emociones necesarias para tomar decisiones de forma efectiva”. (2013, 49).

En última instancia la conciencia consiste, según Damasio (2013), en la composición unificada e integrada de las distintas imágenes sensoriales (oído, vista, olfato, gusto). Acorde con el tono holístico, a

pesar de los planteamientos del escepticismo y el pensamiento mentalista, la génesis del sentido del yo surge en el proceso funcional de apropiación de los fenómenos cerebrales. La conciencia del sí mismo sugiere la elaboración de sus propias imágenes. Hay que agregar algo más relevante: la interacción de lo emotivo y lo racional no se limita a sobrevivir; es más exigente buscando la calidad de la vida. En este sentido puede recuperar emociones asociadas al éxito, la satisfacción, a la gratificación, la vida activa y satisfactoria, porque los resortes cerebrales no son fijos; “hemos sido programados para no ser programados” (E Punset, 2010, 233).

La respuesta de las investigaciones al dilema, razón o sentimiento, es que no podemos decidir sin sentir; tiene un excesivo coste ignorar que los procesos cerebrales disponen de la capacidad de valorar, seleccionar, esperar, salir el encuentro, en definitiva, crear otras relaciones vinculadas a la utilidad, la moral, el arte, la ciencia. Atracción y deseo, descubrimiento de un objeto e intención de poseerlo vienen a convertirse en los premios o sanciones que mantienen o dificultan la salud mental. El cerebro no actúa de una vez por todas, ni tampoco siempre es perturbado por agentes externos; los procesos neurológicos cambian continuamente con la experiencia, por lo que gracias a su flexibilidad convoca nuevas relaciones entre pensamientos, sentimientos y experiencias anteriores. Programados para no ser programados (E. Punset, 2010).

Y ahora viene el agujero negro de la educación: tradicionalmente el educador no ha puesto en relieve la importancia que están teniendo los mecanismos emocionales. En esta perspectiva el compromiso de los educadores se ha investido de un rol consistente en reprimir, vencer, dominar, controlar los impulsos emotivos, estrategias pedagógicas que ignoraron la gestión, la orientación, la articulación de un caudal de vida impreso en las emociones. La salud de un colectivo o de la persona, no dimana del estado de los genes, ni de su dieta, ni del clima; no es el resultado de opciones autónomas que sólo atañen al individuo. Más allá de la individualidad, invadida por el entramado social, el buen ánimo y la felicidad dependen de la gestión de los impulsos, es decir, de las emociones que lo habitan.

Ante los retos de la ciencia y el discutible pasado mandan los avances científicos: la exploración de los resortes del mundo emotivo tiene que ver con la conciencia (conocimiento de uno mismo), los sentimientos sociales y la originalidad de la persona.

La repercusión de estos resortes puede suponer el equilibrio o alteración de su desarrollo. El potencial emotivo es tan decisivo en nuestras conductas, como si dispusiera de una autoridad de rango militar.

El rupturista Willians James (1925) sugería que la gente está empeñada, por encima de todo, en conseguir el amor y el reconocimiento del resto del mundo. A los humanos les inquieta sobre manera el sentido y la significación del juego de las emociones personales, y también su cometido social. Walter Mischel, científico de la U de Columbia se dedicó durante 40 años a estudiar la influencia de la gestión de las emociones en la vida del adulto, es decir, la correlación entre dos variables, el control de los impulsos básicos y las características de la vida adulta. El experimento consistía en dejar a un niño solo en una habitación con unos dulces a su alcance. Se le prometía que si respetaba las golosinas al final se le premiaría con doble ración. Unos estudiantes se abstuvieron de tomar los dulces, mientras que otros no fueron capaces de vencer la emoción suscitada por el estímulo.

El seguimiento durante 4 décadas dio por resultado unas implicaciones fascinantes para la neurociencia y el futuro de la educación: los niños de 5 años proclives a dejarse llevar por el impulso de comer el dulce, siguen sin saber controlar sus instintos cuando alcanzan la adolescencia; incluso sus notas académicas son peores que las de aquellos que supieron reorientar sus impulsos primarios, se sienten más infelices y están generando mayor desasosiego a su alrededor. “Se está corroborando, asegura Punset (2010, 282) que la gestión de las emociones básicas y universales debería preceder a la enseñanza de valores y, por supuesto, de contenidos académicos”. Y concluye con un pensamiento lapidario, digno de ser esculpido sobre piedra: “el joven mal adaptado y sin autoestima regresa a los ritos arcaicos de la especie como la violencia, el miedo, la cólera, la alegría o la tristeza”; dicho en forma suave, sin control del ámbito emotivo cuesta mucho afinar los mecanismos de decisión, y conducir la conducta compulsiva.

¿Cómo gestionar en concreto las reacciones primarias? Del estudio de Mischel (tomado de E. Punset) pueden extraerse algunas estrategias concretas:

- a. tomando decisiones de conductas distractivas
- b. reflexionando sobre las propias reacciones emotivas
- c. canalizando, añadiendo o sustrayendo energía

a través del diálogo.

Conocido el inmediato planteamiento de los objetivos, la discusión de resultados permitirá descubrir tanto el éxito o el fracaso de las estrategias que gestionan las emociones, como su identidad. Antes de abordar la segunda parte y ante la presencia de una historia cuyo modelo educativo amordazó las emociones, queremos dejar constancia del estupor de Montaigne cuando aseguraba: “algunas cosas dan más miedo que el propio miedo”. En efecto, suscita miedo pensar en lo que está siendo la vida para muchas personas que no saben expresar sus sentimientos porque no los conocen, los ignoran o los destruyen en lugar de gestionarlos.

Determinado el marco teórico, describimos a continuación los objetivos por los que se rige nuestro estudio.

Objetivos. General: Convertir en medio educativo la gestión de las emociones experimentadas durante la práctica de actividades lúdicas y deportivas.

Específicos:

1. Descubrir en los niño/jóvenes vulnerables y vinculados al programa “integración y deporte” las emociones/sentimientos aparecidos durante su ejercicio.
2. Facilitar la gestión autónoma de las emociones/ sentimientos surgidos en la praxis deportiva.
3. Explorar las estrategias con que los-as participantes gestionan sus emociones durante la práctica deportiva.
4. Recoger la valoración de los profesionales responsables de la implementación del programa relativa a los cambios educativos observados en los sujetos participantes.

Si es obstruida la puerta a la expresión de las emociones, estamos dando portazo al mundo de aquellas corrientes vitales que movilizan la energía y activan el pensamiento y la conducta. (Gary Zukav (1994). El proyecto pretende constatar qué tipo de emociones se presentan durante la práctica deportiva en los jóvenes amenazados de exclusión, así como la comprensión de los efectos educativos que provocan en el propio sujeto. Sin el análisis de las emociones el joven no será capaz de escuchar impulsos tales como el eco de la cólera, la tristeza, la vergüenza, la sorpresa o la alegría. Despertados los elementos emotivos del área cerebral, ¿qué dispositivos utilizan los protagonistas de las historias para gestionarlos? y, en situaciones similares ¿cómo se desenvuelven

los propios participantes? Nos disponemos a indagar hasta qué punto el ejercicio deportivo puede servir de instrumento educativo, objetivo principal que se había planteado la investigación: esto es, la maduración, el autogobierno, la solidaridad y la socialización, la satisfacción y la alegría... ¿habrán de ser fruto de una adecuada gestión de las emociones?; también resulta posible que aparezcan conductas insolidarias y agresivas, en función de un inadecuado autogobierno.

Como decíamos, en el sistema educativo los sentimientos han sido considerados como algo accesorio; son piezas de complemento que puede llevar o no el motor de nuestro intelecto. Por eso solía hablarse del concepto de control antes que de gestión, por eso históricamente se ha utilizado la represión frente a la administración, desconocedores del atentando que se estaba firmando contra los mecanismos bioeléctricos movilizados del organismo. No sirve el freno: la gestión emocional consiste en administrar el potencial venido de las conexiones neuronales para aprender a mejorar el sí mismo; viene a pelo la imagen de Gary Zukav quien asegura que gestionar es como saber utilizar el coche, o sea, los pedales, el volante, también el motor, (1994). Disponer de habilidades gestoras.

MÉTODO

Participantes. Se acaban de mencionar las estrategias de los estudiantes; en efecto, se ha trabajado con jóvenes en riesgo de exclusión, compromiso que se personaliza en adolescentes de ambos sexos entre 10 y 16 años (un total de 20), personas radicadas en la desestructuración familiar, la pobreza, la violencia o la rebeldía. Son niños granadinos que acceden al Programa Integración y Deporte de mano de los centros escolares de la zona, por derivación de los servicios sociales y, en menor medida, por iniciativa de las propias familias, provienen de instituciones, conscientes de una problemática en la que existe una alta probabilidad de sufrir la discriminación. A pesar de sus contratiempos existenciales, hoy se convierten en analistas, examinadores, investigadores.

Instrumentos. El estudio se preocupa de la autonomía: en la mente de los investigadores aparece la inquietud por explorar las estrategias con que los participantes gestionan sus emociones en la práctica deportiva. Se trata de descubrir cómo gobiernan ellos mismos el caudal emotivo generado

en el cerebro por los estímulos externos, concretamente el ejercicio deportivo. Dejando a un lado aquella autoridad del educador que sabía “lo que hay que hacer”, se pretende que sea el vector de autogobierno de los jóvenes en trance de exclusión el que administre la explosión emotiva. Esperamos que ellos mismos descubran las estrategias que reconducen la expresividad del mundo emotivo.

Procedimiento. El proceso es sencillo y habitual: se ha utilizado “el estudio de caso” como estrategia de investigación (Pérez Serrano, 2000). Extraídos del escenario cotidiano de la práctica deportiva, procurando la máxima aproximación a la realidad cotidiana y esperando que a los analistas del “caso” asista la identificación de emociones específicas y habilidades redireccionales, presentamos a debate dos situaciones diferentes: una en la que no se advierte cambios positivos en el joven y, otra, en la que el compañero se torna capaz de gestionar los impulsos cerebrales. Tras la presentación de los lances, solicitamos a los jóvenes asistentes que se introduzcan en el escenario y analicen los comportamientos de los actores para descubrir, primero, el mundo de sus emociones y sentimientos presentes en el “caso” y, dos, las estrategias que han conducido al reencuentro de una nueva persona autoreguladora.

Análisis de los datos. Empezar por saber quiénes somos es una tarea primordial en la educación ya que sobre la base del autoconocimiento puede esperarse el cambio de la persona; compartir las emociones y sentimientos de los participantes, compasivos, críticos con la valoración de las historias era el primer propósito del proyecto y la respuesta a la pregunta “¿qué emociones aparecen detrás de la conducta del niño-a para que mantenga un comportamiento descontrolado?”

RESULTADOS

La lectura y análisis de los “casos” adelanta resonancias personales en las que puede verse cómo se activan en el cerebro las mismas sensaciones. Al reflexionar sobre el experimento del presente se recuerda el pasado. “Ha habido partes de las que has leído que me he sentido identificado”; los mecanismos cerebrales se ponen en marcha con la evocación de experiencias similares. Las intervenciones personalizadas están construidas con retratos sacados de la memoria (“el otro día... el lunes pasado”... “.hay veces”) y se relató un hecho y

unas reacciones idénticas a las señaladas: “me sentí muy mal con ganas de darle un guantazo, pero me quedé quieto”; hay gente que está de guasa y sigue y molesta... y eso es tocarte los... Qué hago entonces pues enfadarme y pensar”. Las ocasiones descritas son acompañadas de los puentes repetidos, la reorientación de las emociones y sentimientos a través de la reflexión y la evitación.

Al acabar el estudio podemos deducir que los participantes han sabido diferenciar las emociones primarias de las secundarias; también nos han mostrado inteligentemente un modelo de gestión de los sentimientos configurado por tres vectores: la reflexión, la conducta evitativa y el diálogo. Sin duda el deporte es un estímulo de fuertes reacciones en el que pueden activarse habilidades de autorreconocimiento y autogestión. La experiencia permite sacudirse la moralina y la represión del caudal emocional, al tiempo que exhibir la existencia de disposiciones cerebrales en las son capaces de cohabitar la razón y los sentimientos, la pasión y el autogobierno, elementos vitales del ser humano.

DISCUSIÓN

Emociones básicas: la cadena de reacciones de los analistas frente a los desenlaces más menos cívicos de sendos casos, sirve para conocer los referentes de las emociones básicas: en opinión de los examinadores las conductas de los compañeros están marcadas por la “ira, la rabia, la tristeza”. Recordando los aportes neurológicos que veíamos más arriba, este tipo de emociones está trabado por impulsos originados en el cerebro a través de programas de reacción automática. Según el divulgador científico, (Punset 2010) están emplazados de manera no consciente como procesos primarios con un carácter principalmente biológico y fugaz. Darwin adelantaba que las principales manifestaciones externas del hombre e incluso de los animales superiores atienden a disposiciones innatas, es decir, el individuo no los ha adquirido por aprendizaje. Prueba de ello es que las emociones adquiridas ofrecen similitudes expresivas en diferentes especies, por ejemplo los gestos faciales o las pulsaciones cardíacas. Acorde con el planteamiento darwiniano, Alland, (1972) señala la presencia de tres instintos inscritos en la vida: instinto defensivo, ofensivo y nutricional.

Sentimientos: del mismo modo que evolucionan la especies, así también evolucionan las emociones

primarias; a decir de los científicos en un segundo paso surge la intervención de los mecanismos cerebrales para convertir las emociones elementales en procesos conscientes dando lugar a la presencia de los sentimientos tales como envidia, ira, falta de afecto, nerviosismo. Cuando estos mecanismos ancestrales son registrados en el cerebro, se produce la percepción consciente de la respuesta emocional en el propio organismo bajo la fórmula de sentimientos.

Retomando el debate de nuestros evaluadores sobre las dos historias, la constancia de las emociones y sentimientos en cada “caso” responde con precisión a los patrones de las investigaciones de la neurociencia. Los resultados de los analistas, efecto entre otros argumentos de experiencias similares sobre el terreno, no pueden ser más realistas. Tal realismo empieza a escenificar la conciencia del sí mismo, la comunicación social, la percepción de posibles diferencias.

Previamente observamos como interpretan el origen y valor funcional de las huellas emotivas. No es una afirmación gratuita: cuando los jóvenes abordan la explicación de los desajustes sociales de las historias son capaces de encontrar explicaciones atinadas. Los argumentos también disponen de raíces científicas vinculadas a la educación: en este sentido hablan de “mal ejemplo de los padres”, “mala educación por parte de los padres”, les dan todo lo que piden”, “no tienen la educación que debían” “no le han enseñado bien”, o la psicología, “problemas y mala experiencia en la infancia”, “falta de afecto”, “conflictos en la familia que lo afectan y la paga con los maestros y compañeros”, “algo le ha pasado en la vida, se deja llevar de los nervios...”. Llama la atención que las interpretaciones de los jóvenes relativas al origen de los sentimientos posean certeros apoyos en las ciencias. Es más, pareciera que toman el relevo de los expertos en educación, beneficiándonos con un conocimiento realista del origen de los impulsos en el deporte y unas explicaciones objetivables de las situaciones estresantes.

Conocer el mundo emotivo es el primer peldaño para su gestión de manera que, gracias a este saber, puedan reconvertirse las sombras de experiencias traumáticas, al tiempo que mejora la Inteligencia Emocional (Goleman, 1996). Considerando los mecanismos bioeléctricos del cerebro como algo necesario para el funcionamiento inteligente del organismo, precisos es seguir profundizando en

fórmulas de administración de emociones y sentimientos.

¿Cuáles son las competencias manejadas en el estudio de caso para superar la situación de descontrol? Más allá de registrar las habilidades de los protagonistas de las historias, deseábamos cargar de la veracidad posible la escenografía vinculada a la experiencia individual. Para ello se formularon dos preguntas, ¿recuerdas experiencias similares que tú mismo hayas vivido? Y en su caso ¿qué destrezas sueles utilizar en tales situaciones? Pretendíamos descubrir hasta qué punto los participantes en el proyecto eran capaces de ofrecernos con criterio de iniciativas concretas, fiables, objetivas la gestión emotiva para el caso y, si es posible generalizarlas.

Examinadas las respuesta de los debatientes encontramos tres tipos de habilidades para alcanzar el objetivo definido, que no era otro que la política emocional; habilidades cognitivas, habilidades conductuales y habilidades sociales.

Las habilidades cognitivas: tienen que ver con la capacidad del pensamiento crítico y la reflexión: en esta dirección varios estudiantes estiman que “antes de hacer hay que pensar”, dispuestos a mostrar el interés por una separación entre la acción y el pensamiento; bajo los parámetros del distanciamiento de la conducta y la mente otro analista asegura que “hay que pensar primero lo que se está haciendo”. El planteamiento en defensa de que “lo mejor es pensar antes que ser competitivos” representa la invitación a atemperar las situaciones imprevistas. Una vida sin reflexión, por un lado “no merece ser vivida” según Aristóteles, máxime cuando los impulsos emocionales no prevén las consecuencias: “uno tiene que pensar en el daño que se está haciendo” mantenía un interventor. La reflexión es un mecanismo que, si bien el conocimiento y la acción son caras de una misma moneda en el cerebro, evita que por falta de concentración las neuronas “se pongan a hablar entre sí, ¡a cotillear! En realidad se necesita una mente calmada, que por eso en varios momentos se sugiere la aproximación a la serenidad “contando hasta 19 o hasta 1000”. Detenerse en la introspección es permitir que lo que era de una manera pueda ser de otra, porque la reflexión no sólo ayuda a saber más, sino a saber mejor, aseguraba Séneca.

Habilidades conductuales de evitación: es el recurso que aparece con más insistencia en el discurso analítico de los brillantes examinadores. No entendemos la conducta evitativa como los

psicólogos en cuanto trastorno de la personalidad; la evitación no se debe a una timidez en exceso o una preocupación por las limitaciones personales o al complejo de inferioridad. En nuestro estudio evitar induce el significado de una conducta física que huye o ignora la contingencia emotiva impulsiva de forma intencionada.

Efectivamente los estrategias críticas ante el riesgo de un estímulo aversivo proponen una respuesta de desplazamiento: “yo, antes de insultar o pegar, me siento hasta que se me pase”.... “Entonces me cabré y preferí salirme del juego para no liarla,”. Sendos análisis muestran una intención de huida ante un peligro, pero de forma voluntaria, es decir, conscientemente, “para no liarla”. Conocen sus explosiones incendiarias y saben que alejándose de la hoguera evitan la quemadura.

Los “evaluadores del caso” probablemente no alcanzan a saber que las conexiones químicas y eléctricas de los circuitos cerebrales son generadores de una poderosa energía expresada en reacciones emotivas. Sin embargo se explican en consonancia con ese potencial cuando disponen de fórmulas compensatorias relativas a la gestión de las emociones. En este sentido se muestran dispuestos a aceptar el desahogo como conducta alternativa a la posible agresividad: “Hacer algún deporte fuerte como el rugby”; “usar el móvil para desahogarse con sus amigos”; para no verse desbordados por un conflicto estiman oportuno descargar la energía con estrategias sucedáneas como: “hacer deporte donde se quede sin fuerzas y pueda desahogarse”, “salir corriendo y darle vueltas al campo”. Competencias de evitación motivada, no por un control represivo, sino por una administración inteligente de la arbitrariedad emocional.

Habilidades sociales. El tercer tipo de estrategias que ofrece el análisis de los ejemplos que nos ocupan, destaca las artes sociales: se trata de poner en consideración las conductas interpersonales. No cabe duda que la capacidad de comunicación, de diálogo y negociación transmite una predisposición a la búsqueda y la relación de confianza. Hablar, dialogar, solicitar información y consejo, afortunado patrón de las contingencias reguladas que difieren a decir de un evaluador, “de las emociones que te dejan sordo”. Hay sentimientos que cierran el umbral de los oídos, la vista, el tacto y hasta el gusto, sin otra razón que el atoramiento de los circuitos neurotransmisores.

Las propuestas de los analistas invitan de

múltiples maneras al diálogo en dos direcciones: primero entre los interesados “hablar con los compañeros cuando se pelean... comunicarse y ver qué ha pasado”; sin miedo enfatizan el abordaje cara a cara: “es preferible hablar y decir la cosas de frente”, “no me gusta escribir, prefiero hablar”; o solicitando “perdón antes de insultar y todas esas cosas”. Los acuerdos no sólo contribuyen al encuentro de soluciones, sino que potencian lazos de convivencia.

El segundo sendero del diálogo abre vías de ayuda externa; se manifiesta en la solicitud de prestaciones a personas que a su entender están dotados de autoridad: “es conveniente hablar con un educador o un adulto para no hacer luego cosas de las que te arrepientas”; se destaca la confianza en los educadores “para tranquilizarse y recapacitar”; amparados por el beneficio del diálogo interpersonal estiman que las diferencias se liman “cogiendo a la maestra y sentándose con ella en la esquina para hablar y llegar a acuerdos”. A ellos, a los profesionales se solicita una capacidad de sabia escucha: “que se desahogue con los maestros y que le expliquen lo que le pasa al niño” “porque si no va por mal camino”. Como observamos el diálogo, en cuanto indicador de acuerdos y signo de relaciones satisfactorias, merece una mención distinguida entre los críticos, toda vez que en beneficio de la comunicación se dirimen las diferencias, se llega a acuerdos, proporciona sentimientos de entendimiento gratificante.

Más allá del programa, recuerdan, ¡cómo no! a los padres en un tono de denuncia: “Eso pasa (la pelea) según los padres, porque si a los padres les da igual lo que hace su hijo, pues...” La familia oficializa el carácter de espejo en la educación de los hijos.

REFERENCIAS

- Alland, A. Jr. (1972): *The human imperative*, Nueva York, Columbia University Press
- Arday D. y otros (2010): “Educar para mejorar el estado de forma física. Estudio de EDUFIT” en *Revista española de salud pública*, nº 84, p 151.168.
- Caspersen, C.J., Powell, K. E, Christenson, G.M.. (1985): “Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research”, en *Public Health Reports*, 100, 126-131.
- Damasio, A, (2013): *El error de Desacrtes*, Madrid, Destino.
- Damasio, A (2010): *Y el cerebro creó al hombre*, Madrid, Destino.
- Devis, J. (2000) (coord.): *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona, Inde
- Fraile, A. y de Diego (2006): “Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal” en *Revista Internacional de Sociología*, Vol 64, No 44 87.99.
- Gary Zukav (1994): *El lugar del alma*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Goleman, D. (2000): *La inteligencia emocional*, Barcelona, Ed Vergara
- James, W (1925): *The Animate and the Inanimate*. Boston, The Gorham Press.
- López Miñarro, P.A. (2001): *Ejercicios desaconsejados en la actividad física. Detección y alternativas*. Barcelona, INDE
- OMS (1986): *Carta de Ottawa*, OMS
- Pérez Serrano, G (2000): *Modelos de investigación cualitativa en investigación social*. Madrid, Narcea
- Punset, Elsa (2014): *El mundo en tus manos*, Barcelona, Destino
- Punset, E. (2010): *El viaje al poder de la mente*, Barcelona, Destino.
- Punset, E (2011): *Excusas para no pensar*, Barcelona, Destino.
- Rodríguez López, J.L. (2000): *Historia del deporte*, Madrid, Inde.
- Sallis, J.F. y Mckenzie, T.L. (1991): “Physical education's role in public health” en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 62, 124-137
- Velázquez Buendía, R (2001): “Una aproximación a las teorías de la génesis del deporte” en *Askesis*, nº 1, 10, pp. 1-25.