



ELIANE PAGANINI DA SILVA
FRANCIELE CLARA PELOSO
(ORGANIZADORAS)

*Profissão docente
em diferentes olhares,
concepções e perspectivas*

**PROFISSÃO DOCENTE EM DIFERENTES OLHARES,
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

**Eliane Paganini da Silva
Franciele Clara Peloso
(Organizadoras)**

**PROFISSÃO DOCENTE EM DIFERENTES OLHARES,
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Eliane Paganini da Silva; Franciele Clara Peloso [Orgs.]

Profissão docente em diferentes olhares, concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 519p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-824-1 [Impresso]

978-65-5869-825-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558698258

1. Profissão docente. 2. Diferentes olhares. 3. Concepções e perspectivas na Educação. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

PARTE I

A pesquisa em rede e suas produções: abrindo caminhos para o debate

A CONSTITUIÇÃO DA REDE: INÍCIO DO CAMINHO PERCORRIDO	23
Eliane Paganini da Silva Franciele Clara Peloso	
PRINCÍPIOS PIAGETIANOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	47
Amanda de Mattos Pereira Mano Eliane Giachetto Saravali	
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AFECTIVA. AJUSTES Y PRECISIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA SU INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE	77
Mariela Genovesi	
ENTRE O CONSUMO E O DIREITO: A EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA E O CASO UNILA	117
Vanessa Alves Bertolleti	
O CURSO DE PEDAGOGIA: COMPREENDENDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ	141
Solange Natalina Boesing Crestani Franciele Clara Peloso	

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO: UM OLHAR PARA A DISLEXIA 175

Bianca Finotti Da Silva
Eliane Paganini da Silva

AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 207

Ligiane Raimundo Gomes

CONFLITOS INTERPESSOAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OPORTUNIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL 227

Bianca Emanuele Ilkiu França
Ana Cláudia Saladini

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA DE ENSINO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MEIO AMBIENTE 251

Andressa Bono Vicente
Nájela Tavares Ujiie

PARTE II

Para além da rede: discussões, conexões e diversidade na docência

SEXUALIDADE SE ENSINA? O PAPEL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS FRENTE AOS DESAFIOS DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA 267

Ricardo Desidério

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID	283
Karina Estefânia Luizeto Alves Vitória Eduarda Rocha Simões Eromi Izabel Hummel	
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES NO ENSINO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	303
Joselaine Aparecida Hass Iaros Maria Ivete Basniak Sani de Carvalho Rutz da Silva	
O CINEMA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ELEMENTO PARA UMA PEDAGOGIA DO ESTÉTICO	337
Isaias Batista de Oliveira Júnior Simone de Souza Diego Raone Ferreira	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: POLÍTICAS E DESAFIOS	359
Thauane Cristine Branquinho Pereira Reginaldo Peixoto	
GRUPO DE ESTUDOS COLABORATIVOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE	375
Taynara Siqueira Almeida Eromi Izabel Hummel	

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL: INTERFACES DA APRENDIZAGEM DOCENTE	399
Rosana Beatriz Ansai Any Kathleen Costa Kelen dos Santos Junges	
HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COLÉGIO SÃO JOSÉ – APUCARANA/PR	425
Adriana Salvaterra	
APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	443
Andréia Pires Chinaglia Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	
O PIBID COMO AMBIENTE PROMOTOR DE APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA	471
Janecler Aparecida Amorin Colombo Ana Paula Willms Capra	
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	495
Wagner Tadeu Sorace Miranda Lucineia Chiarelli	
MINI CURRÍCULOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES	511

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AFECTIVA. AJUSTES Y PRECISIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA SU INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mariela Genovesi

Introducción

Este capítulo intentará precisar el concepto de «inteligencia emocional y afectiva» partiendo de considerar las limitaciones asociadas a la noción de «inteligencia emocional» (EI). Término utilizado y popularizado por Goleman y por Salovey-Mayer durante los años noventa, y sobre el cual se han asentado los estudios que se han dedicado, desde entonces, a investigar dicha problemática. Tal limitación se ha basado en la *unidireccionalidad de los lineamientos epistemológicos* a los que la problemática de la EI responde, ya que se encuadra dentro de posturas cognitivistas y neurocientíficas que reducen su modelo teórico al concepto de «emoción» y desde una impronta *funcionalista y expresivista* (Ekman, 1973; Damasio, 1994, 2003; LeDoux, 1996).

Para saldar tal cuestión, resulta necesario recuperar el concepto de «afecto» y establecer las diferencias conceptuales que mantiene con la noción de «emoción». Pero también es preciso recurrir a otro tipo de teorías y perspectivas epistemológicas que se han ocupado de indagar el vínculo de la inteligencia con la afectividad y con la construcción de conocimiento y formación de la subjetividad. Es por eso que se hará referencia a la epistemología genética de Jean Piaget, la psicología de la situación de Henry Wallon, y las contribuciones metapsicológicas y psicoanalíticas de Freud, Green y Piera Aulagnier.

Por último, y para proponer un método de abordaje que haga hincapié en la estimulación de este tipo de inteligencia, se mencionarán aquellas *funciones ejecutivas* y *metacognitivas* que intervienen en los procesos de revisitación e identificación de los patrones emocionales y afectivos de conducta ya asimilados.

Inteligencia y Educación Emocional: una visión limitada de la cuestión

Desde hace mucho tiempo se viene trabajando y analizando dentro de las Ciencias Humanas y Sociales temáticas concernientes a la violencia escolar (ALVAREZ PRIETO, 2017; DÍAZ AGUADO, 2005; PEREIRA; SCALON; MÁRQUES, 2017; RIBEIRO; GONÇALVES, 2018), al bullying y al cyberbullying (ALMEIDA RAMOS, 2019; DI NAPOLI, 2018; GIULIATO, 2020; MARCOLINO *et al.*, 2018; OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI e LEVANDOWSKI, 2013; TREVISOL; UBERTI, 2017), a las dificultades que encuentran los docentes para trabajar en contextos y ambientes problemáticos o conflictivos (DOS SANTOS, 2016), a la violencia de género (BABIUK; FACHINI; SANTOS 2013; FLORES BERNAL, 2005; MINGO, 2010; MORAIS BRILHANTE *et al.*, 2016) y a los casos de discriminación y exclusión social, racial y/o sexual (TRUCCO; INOSTROZA, 2017). Asimismo, también se ha venido incorporando - a partir de la década de los noventa - inquietudes respecto de la educación y la inteligencia emocional (CAMPOS *et al.*, 2014; GONZAGA; MONTEIRO, 2011; ROBERTS; FLORES-MENDOZA; DO NASCIMENTO, 2002; VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2018; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009) y su inclusión en el aula (BRUNELLI RÊGO; FRAGA ROCHA, 2009; POSSEBON, 2020), pero sin reparar directamente en las implicancias que el trabajo sistemático sobre el desarrollo de la inteligencia emocional supondría en el terreno de la «prevención» de dichas problemáticas.

Esto se debe a dos cuestiones: al origen «profano» de la temática de la educación y la inteligencia emocional, y a la unidireccionalidad de los lineamientos epistemológicos en los que

se ha basado para salir de tal profundidad. Al respecto, la mayoría de la bibliografía citada coincide en situar el surgimiento de este interés a raíz de la popularidad mediática que ambas nociones comenzaron a adquirir. Una historia común que surge tras la publicación del artículo "*Emotional Intelligence*" de Salovey y Mayer (1990) y el posterior lanzamiento del libro de Daniel Goleman (1995), quien, con un título similar, presenta una serie de ideas acerca de las características que este tipo de inteligencia tendría, incorporando para dicha argumentación, los trabajos neurocientíficos de Antonio Damasio (1994) y Joseph Ledoux (1992), y el concepto de "inteligencias múltiples" de Gardner (1993). Su libro, *al ser de carácter ensayístico, no llega a brindar una definición científica* sobre este tipo de inteligencia, simplemente se dedica a ilustrar casos o situaciones sociales, matrimoniales, individuales y mediáticas en las que medió algún tipo de emoción que condujo a conflictos irresolubles, malos entendidos, asesinatos, supervivencias o sufrimientos.

En consecuencia, su idea matriz es "aportar más inteligencia a las emociones", dando a entender que los seres humanos no tienen desarrollada o "disciplinada" esta capacidad. Por consiguiente, Goleman insiste en la importancia de insertar este tipo de aprendizaje en las escuelas, refiriéndose en términos de una "alfabetización emocional". Esta alfabetización consistiría en la estimulación de la autoconciencia emocional; el "*control*" y el "*aprovechamiento productivo*" de las emociones; y la empatía y comprensión de las emociones ajenas para una mejor "*direccionalidad*" de las relaciones. Modelo que Goleman ampara en las 5 *competencias* que -según Salovey- implican al desarrollo de la inteligencia emocional (EI): la percepción de las propias emociones, la capacidad de regularlas y controlarlas, la automotivación, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones (en tanto habilidad para poder relacionarse con las emociones de otros/as). Estas competencias, por otra parte, se deducen de la primera definición otorgada por Salovey y Mayer a la EI, en tanto "habilidad para monitorear las

emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminarlos y usarlos como información para guiar las acciones y pensamientos”¹, a la cual incluyen dentro de lo que Thorndike denominó “inteligencia social”.

Posteriormente, y preocupados con la legitimidad científica del concepto de IE, Mayer, Salovey y Caruso (2001) convirtieron a estas competencias en variables empíricas, al crear un Test especialmente diseñado para mensurar el grado de aparición de ciertos rasgos cognitivos y actitudinales asociados a ella. Tal Test se denomina MSCEIT V2.0 (*Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test*) y se basa en el modelo de las “cuatro ramas” (*Four Branch Model*) “Perception, Facilitating, Understanding, Management”². Tal Test ha sido empleado en distintos *focus groups* y en diversas oportunidades (2002, 2005, 2006, 2010, 2013, 2014). La “percepción de las emociones”, se mide utilizando caras y fotos para mensurar el grado en el que las personas reconocen visualmente una expresión emocional. El “pensamiento sobre las emociones”, se registra midiendo la intensidad de X emoción (por ejemplo, se genera un sentimiento de envidia en el encuestado y se le pregunta cuan fría o caliente es esa sensación), y se le solicita que juzgue (dentro de una serie de opciones) qué estados de ánimo acompañan mejor a ciertas tareas/situaciones o conductas (por ej., si la alegría puede ayudar a planificar una fiesta).

En lo que respecta a la medición sobre el grado de “comprensión”, se les pide que identifiquen emociones que pueden combinarse con otras para formar una otra emoción, y que seleccionen una emoción que resulte de la intensificación de otra. Por último, para registrar el “manejo de las emociones”, los encuestados deben juzgar qué acciones son las más efectivas para obtener X resultado emocional (por ejemplo, qué debe hacer el

¹ Del original: “the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” – la traducción es propia.

² Percepción, Facilitación (uso de las emociones para facilitar el pensamiento), Comprensión, Gestión

personaje de una historia para reducir su nivel de enojo) o para relacionarse mejor con otra persona. A este tipo de Test, se le han sumado otros, como el *Geneva Emotional Competence Test* (GECO) desarrollado por dos investigadores (Schlegel y Mortillaro) del *Swiss Center for Affective Sciences* de la Université de Genève (Suiza) en 2019. Dicho Test consta de 110 ítems y ha sido diseñado para organizaciones y empresas. Las respuestas - según sostiene el sitio web desde el cual se puede realizar la prueba³ - se basan en “fundamentos teóricos, juicios de expertos y en el consenso de la población general”.

Por otra parte, también hace hincapié en 4 instancias y/o competencias a las que prefieren denominar “reconocimiento, comprensión, manejo y regulación”. En términos generales, se basaría en las mismas premisas que el MSCEIT con la salvedad de que, en lugar de hacer foco en el “control” emocional, prefieren hablar en términos de “regulación”. Por otra parte, también se destaca otro tipo de propuestas que, en lugar de medir la *performance* en tareas o áreas específicas, hacen foco en el auto-relato como otra forma de reportar y mensurar las habilidades que el sujeto acredita poseer. Al respecto, puede mencionarse el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) (Bar-on, 1997) y el *Schutte Self-Report Inventory* (SSRI) de Schutte et al. (1998). Sin embargo, estas últimas modalidades desataron más incertezas y dudas dentro de la comunidad académica, que se sumaron a las que de por sí, ya habían generado los otros Test (PRIMI, 2003; ROBERTS; FLORES-MENDOZA; DO NASCIMENTO, 2002). Esto resultó ser así porque algunos investigadores coincidieron en sostener que los auto relatos no medirían habilidades emocionales (PRIMI, 2003), ya que las personas no podrían informar con exactitud de qué tipo de habilidades carecen o no (BRACKETT; MAYER, 2003), y que estos se basarían más en escalas de personalidad que en medidas de IE basadas en el desempeño (BASTIAN; BURNS; NETTELBECK, 2005).

³ <https://www.unige.ch/cisa/emotional-competence/home/research-tools/geco/>

En consecuencia, y al margen de las limitaciones conceptuales avizoradas respecto del concepto de EI utilizado y popularizado por Goleman y por Salovey-Mayer, y de las problemáticas asociadas a su modalidad de medición (PRIMI, 2003; ROBERTS; FLORES-MENDOZA; DO NASCIMENTO, 2002; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009); por mi parte, me gustaría destacar lo mencionado al inicio de este apartado: la *unidireccionalidad de los lineamientos epistemológicos en los que se ha basado*. Por un lado, esto se deduce de la *visión funcionalista y expresivista adoptada* sobre las emociones, la cual se ampara en las explicaciones neurocientíficas elaboradas por Damasio (1994, 2003) y LeDoux (1996) y en el modelo darwinista de las 6 expresiones emocionales básicas demostrado por Ekman (1973); y, por el otro, de la posturas cognitivistas (y también neurocientíficas) acerca de cómo concebir la relación de la inteligencia con la construcción del conocimiento y con su integración a la vida anímica. Para saldar el primer punto, es importante recuperar el concepto de “afecto” y establecer las diferencias conceptuales que el mismo mantiene con los conceptos de “emoción”, “sentimiento”, “sensación” y “valor”, ya que esto nos dará una perspectiva más amplia de la temática afectiva y, por lo tanto, nos permitirá puntualizar e identificar problemáticas que la visión reduccionista y limitada al concepto de emoción, posee.

Con respecto a la segunda cuestión, es menester recuperar otro tipo de teorías y perspectivas epistemológicas que también han indagado los vínculos de la inteligencia con la afectividad y las relaciones entre el conocimiento y la construcción y auto-percepción de la subjetividad. Es por eso que haré referencia a la epistemología genética de Jean Piaget, la psicología de la situación de Henry Wallon, y las contribuciones metapsicológicas y psicoanalíticas de Freud, Green y Piera Aulagnier. En consecuencia, la intención de este capítulo será el de ampliar la temática de la afectividad - acotada a la dimensión expresiva y funcional de las emociones - al terreno más eidético y psicológico de los afectos; y explorar más en detalle la noción de inteligencia

en su vínculo con la afectividad, el conocimiento y la subjetividad, para otorgarle una impronta más epistemológica a la problemática de la IE.

Por consiguiente, no utilizaré solamente el concepto de inteligencia emocional, sino, el de “inteligencia afectiva y emocional”, ya que la diferencia entre las nociones de afecto y de emoción resultan ser importantes a los fines de la explicación que a continuación se brindará. Por otra parte, haré mención de las funciones ejecutivas y metacognitivas que es necesario estimular y tener desarrolladas para trabajar en la identificación de los patrones emocionales y afectivos de conducta, asimilados. Esto último está basado en un trabajo de campo -aún con resultados preliminares - que realicé durante los años 2018-2019 en una escuela primaria y pública de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Estudio para el cual diseñé un método de trabajo especial para poder apreciar los estadios de desarrollo de la Inteligencia Afectiva y Emocional de los 9 a los 13 años de edad, y las funciones ejecutivas y metacognitivas involucradas. Pues es hacia este terreno que es necesario conducir las investigaciones en EI (en adelante, AEI) para poder trabajar con una visión más amplia del auto-conocimiento afectivo y emocional. Cuestión que remite a la posibilidad de identificar los esquemas de acción y afectivos adquiridos que son nocivos para el desenvolvimiento del sujeto y para su sana vinculación con el entorno social.

Esto mismo, trasladado al terreno de la “educación afectiva y emocional”, permitirá trabajar con la “prevención” de comportamientos y perfiles conflictivos que tiendan a consolidarse y a profundizarse. Ya que, la temática de la “educación emocional” al ser un derivado inmediato de la EI, posee las mismas limitaciones y se reduce al mismo escenario teórico y disciplinar. Al respecto, se pueden mencionar los trabajos de Gentaz y Theurel (2015) dentro del ya mencionado *Swiss Center for Affective Sciences* de la Université de Genève y los de Èlia López Cassà (2003, 2011, 2016) en Barcelona quien retoma lo desarrollado en España por Rafael Bisquerra, presidente de la

red internacional de educación emocional y bienestar (RIEEB), dedicada a la difusión de materiales bibliográficos y cursos sobre el tema siguiendo la misma línea de Goleman, Salovey y Mayer.

La afectividad y su vínculo con la inteligencia.

Lo problematizado en este capítulo se desprende de algo trabajado y desarrollado con minuciosidad en mi Tesis Doctoral *“Teoría Integral de la Afectividad. Aportes para el desarrollo de la Inteligencia y la Educación Emocional y Afectiva”* (2020). En dicha tesis intenté otorgarle un estatuto epistemológico a la afectividad para pensarla como instancia primigenia en la construcción del conocimiento y de la subjetividad. Es por eso que propuse el concepto de “esquemas afectivos” para re-pensar la teoría epistemológica de Piaget a partir de las afecciones que afectan al sujeto y de las sensaciones, afectos y emociones que surgen en él. Este compendio afectivo, generaría una forma inicial de acceso al mundo, aun cuando el sujeto no puede realizar una acción concreta sobre el mismo. Para Piaget, la afectividad es “pura energética” (1954, 1962, 1973), no siendo concebida como una “estructura”, a diferencia del conocimiento y de la inteligencia.

Sin embargo, y partiendo de algunas consideraciones de Freud (1915, 1920), Watson (1924), Wallon (1941, 1942), Malrieu (1959), Aulagnier (1975), Damasio (1994, 2003) y Green (1996) es posible pensar a la afectividad *con capacidad estructuradora y estructurante* y, en consecuencia, como una instancia “esquemática” que conecta con la inteligencia y de la cual es posible desarrollar un conocimiento específico. Tal fue la finalidad de la Tesis Doctoral. Por consiguiente, y en lo que resta de este sub-apartado, me dedicaré a presentar someramente el concepto de inteligencia y de inteligencia afectiva y emocional.

Respecto del concepto de “inteligencia”, en su libro *Del acto al pensamiento* (1942), Wallon sostiene que se presentan dos posturas, la de aquellos que reducen la inteligencia a sus funciones cognitivas (lógicas y abstractas de pensamiento y representación) y la de

quienes la amplían hacia su modalidad práctica, es decir, los que identifican en ella los mecanismos de adaptación y acomodación a lo real. Él se incluye dentro del segundo grupo y la denomina *inteligencia práctica* o *inteligencia de las situaciones*, entendiendo por *situación*, “un conjunto de circunstancias actuales y materiales que se imponen desde el exterior” (WALLON, 1965 [1942], p. 32) y consistiendo la inteligencia práctica en “una organización dinámica” que “se fusiona con los apetitos, repulsiones, disposiciones afectivas del sujeto y con las actitudes o movimientos que pueden resultar de ello” y con “el campo de las percepciones exteriores, modificable según las necesidades del momento, las posibilidades de la acción y las veleidades del deseo” (Ibid., p. 32). Agregando que, dicha inteligencia, consiste “en las modalidades de esta *estructura*, en la diversidad, flexibilidad y extensión de su organización” (Ibid., p. 33). Por el contrario, la «otra» inteligencia es la que se asocia al pensamiento discursivo, a la internalización de imágenes que devienen en representaciones abstractas y a las facultades de operatividad lógica y racionalización (asociación, comparación, conceptualización, etc).

Desde la perspectiva genética desarrollada por Wallon, ambas se prolongan, ya que si bien ambas tienen formas y situaciones diversas de empleo y manifestación –contando también con elementos constitutivos distintos – no dejan de ser parte de los progresos del desarrollo en el sujeto.

En esta diferenciación, justamente, es que radica la crítica que Wallon le efectúa a Piaget, quien pese a valorar el rol de la acción en la constitución de los esquemas de conocimiento, opta por una postura limitada al no considerar a la inteligencia en su aspecto práctico, ya que sólo se ocupa de entenderla en términos cognitivos y lógicos, cuestión que se traslada también al concepto limitado que tiene de conocimiento. Para Wallon este problema hace que la importancia otorgada por Piaget a la acción redunde en una esquematización falsa, porque esta no conduce a inteligencia o conocimiento alguno pese a ser identificado por él como “la génesis de los esquemas de conocimiento”. Por el

contrario, Wallon sí sostendrá que la inteligencia práctica deriva del acto motriz, pero no sólo de él, sino también de las emociones, algo que desarrollará en *La evolución psicológica del niño* (1941).

En ese sentido, una de las primeras cuestiones que observa Wallon es que los primeros actos del lactante se encuentran vinculados a motivaciones afectivas que tienen concomitantes psíquicos *elementales*. Por este motivo, la propuesta de Wallon, a diferencia de Piaget, nos ayuda a pensar a la afectividad como una instancia inicialmente estructurante. Iniciativa que me permite postular la idea de los esquemas afectivos como esquemas iniciales del desarrollo práctico y cognitivo, y la existencia de una inteligencia asociada a estos esquemas que tiene que ver con la inteligencia emocional y afectiva. Sin embargo, Wallon no explica ni resuelve cómo es que “funcionalmente” se desarrollarían esos “concomitantes psíquicos elementales”, lo cual nos permite introducir los planteos de Freud (1915) y Aulagnier (1975) – desde una perspectiva metapsicológica y psicoanalítica sobre la formación del aparato psíquico y el rol que cumpliría el “afecto” - y de Damasio (1994, 2003) y LeDoux (1996), desde el campo neurocientífico y en lo que respecta a la funcionalidad de las “emociones”.

En *Diccionario de psicoanálisis* (2008), Elisabeth Roudinesco y Michel Plon sostienen que el enfoque metapsicológico “consiste en la elaboración de modelos teóricos que no están directamente vinculados a una experiencia práctica o a una observación clínica” (ROUDINESCO; PLON, 2008, p. 715) y se define por la consideración simultánea de los puntos de vista *dinámico* – las fuerzas que intervienen en la aparición y desarrollo de los fenómenos psíquicos; *tópico* – en que sistema psíquico ocurre -; y *económico* – qué sucede con la distribución, potencia y equilibrio de la energía pulsional.

Esto es lo que Freud intentará abordar en sus *Escritos Metapsicológicos* (1915) cuando se ocupe de caracterizar a la pulsión como un “concepto límite” entre lo somático y lo psíquico, “como un representante [*repräsentant*] psíquico de las excitaciones que provienen del interior del cuerpo y alcanzan al psiquismo”

(GREEN, 1996, p. 125). Al ser un “concepto fronterizo entre lo somático y lo psíquico” se encuentra motorizada por cantidades de energía que adolecen de figurabilidad, de cualidad psíquica, motivo por el cual no pueden presentarse de manera espontánea ante la psique. Para hacerlo, deben hallar un “lugarteniente”, un “delegado”, una representación que le permita cambiar su naturaleza cuantitativa en cualitativa. Y este será el rol que justamente cumplirá el “afecto”, al ser concebido por Freud como *quantum* y representante o agente de la pulsión ante la psique. El afecto como la fuerza que acompaña a la pulsión para presentarse ante la psique, al tener la capacidad de tornarse “figurable”.

De esta manera, *Freud resuelve el problema reduccionista de sus predecesores* – desde Claparède y Janet, hasta el propio Piaget - *al intentar explicar cómo el afecto posee cualidad psíquica y cantidad, quantos de energía, ya que puede vincularse al registro físico y energético del cuerpo (en este caso, como energía pulsional) y al registro psíquico de la mente (como idea – representación [rapresentieren] - de esa energía pulsional)*. Por eso Green, precisando el postulado de Freud, sostiene que el afecto es un “producto derivado de un *movimiento* en busca de una forma”, cuya fuente será la pulsión, en tanto impulso y energía endosomática que “al ponerse en movimiento” busca en él una “meta” para poder satisfacerse.

Por otra parte, Green concibe a la naturaleza cuanti y cualitativa del afecto como indisociable, describiendo a la primera como un “*quantum*”, como “*une quantité d’excitation*” o una “*affectation énergétique*”; y a la segunda, como una idea afectiva que surge a raíz de esas sensaciones corporales. Por eso el afecto como *quantum* sería móvil, variable, transformable y descargable, y podría encontrarse en “estado libre” o podría vincularse a otras representaciones y entrar en la conciencia, deviniendo así en su segunda modalidad, su versión “cualitativa”, aquella *vinculada a los afectos y a las emociones en tanto sensaciones corporales que le prestan al afecto su “tono o idea específica”* (celos, envidia, desconfianza, etc). Esto ya nos hace pensar en un posible vínculo

entre la afectividad y la actividad representativa y mental, lo cual luego, deberemos asociar a la inteligencia y al conocimiento. Pero antes de pasar a ello, seguiremos ahondando en la explicación psicogenética y evolutiva de este desarrollo, apelando a las ideas de Piera Aulagnier y de Antonio Damasio.

En su libro, *La violencia de la representación* (1975), Aulagnier intenta explicar cómo a través del cuerpo y de los afectos y sensaciones que este siente, comienza a gestarse la “actividad psíquica”. De esta manera, la primer condición de representatividad del «encuentro» entre el viviente y el mundo, remitiría al cuerpo.

A un cuerpo-físico que siente y que de acuerdo a lo que sienta, irá configurando una red de elementos psíquicos incipientes que comenzarán a “habitar” la unidad cuerpo-mente en formación. Encuentro éste que confronta a la actividad psíquica con un exceso de información, es decir con in-formaciones, elementos del mundo exterior y/o interior a los que deberá “darles una forma” porque para ella *no la tienen*. Es por eso, que ese encuentro se le *impone* a la psique y la exhorta a iniciar su “actividad psíquica”, es decir, la obliga a darle sentido a aquello que se le presenta. La madre que se le acerca al niño, que lo toca, lo arropa o le da de mamar, obliga a la psique a asignarle un sentido a los “efectos sensoriales” de todo eso que está sucediendo.

A esta conexión entre la experiencia sensorial con el placer o displacer que genere, Aulagnier la denominará *catectización*. Esta catectización, entonces, será la condición previa y necesaria para la formación de esa *imagen pictográfica* inicial que se asocie a ese sentir y a esa experiencia. Esta etapa originaria, será aquella que desencadene y produzca la *actividad representativa primigenia*, un tipo de actividad relacionada con el afecto y con lo que podría identificarse como la emergencia de los esquemas afectivos.

Al respecto, Damasio propone una explicación similar, pero en lugar de “aparato psíquico” hablará en términos de “áreas cerebrales” y en lugar de “afectos”, utilizará la noción de “emoción”. Tomando en consideración el modelo darwinista de la

evolución y de la supervivencia - más que el modelo freudiano metapsicológico o piagetiano y psicogenético -, Damasio argumenta que la naturaleza dotó al ser humano de una *otra forma* para sostener su “supervivencia” a través de la mente o la capacidad de raciocinio del cerebro, otorgándole una “solución”: la de *representarse el mundo externo en términos de las modificaciones* que éste causaba en su cuerpo.

Es decir, esta posibilidad le brindaría el *poder de representarse el mundo como imagen*, y de representarse a ese mundo en función de las modificaciones que este generaría en su cuerpo. Inicialmente, las “representaciones primordiales” serían las que informan al cerebro acerca de los estados de la regulación bioquímica, de las vísceras (abdomen, tórax, piel) y del movimiento potencial del armazón músculo-esquelético. Esto conformaría un “complejo somatomotor y somatosensorial”, gracias al cual es posible *sentir* el dolor en determinadas áreas del cuerpo o la sensación de náusea en el estómago o el asombro ante un objeto. De esta manera, el *sentir* acompañaría a la sensación o a la experiencia sensible, y la convertiría en un fenómeno particular. En consecuencia, y en cuanto a la conexión entre la información proveniente del exterior y del interior del organismo, para Damasio esta se transmite al cerebro mediante impulsos nerviosos que viajan a través de fibras nerviosas, que se conectan con partes del cerebro que tienen inteligencias, memorias y sentidos del “espacio-tiempo” diferentes: *el cerebro reptiliano* que se vincula a las actividades automáticas, homeostáticas y motoras; *el sistema límbico o cerebro visceral* que se relaciona con las funciones viscerales (como la nutrición, la defensa y la reproducción) y constituye la base del aspecto emocional de las conductas afectivas del individuo; y *el cerebro racional o neo-córtex*, que es un área “menos burda” y “más desarrollada” que la del cerebro visceral, porque cuenta con la posibilidad del desarrollo del lenguaje y del pensamiento (*lógos*).

Por otra parte, Damasio vincula al segundo con «el cerebro que siente» y con la *expresión emocional* – a lo que él denomina

“emoción primaria”, y al tercero con “el cerebro que sabe o que habla” y con la *experiencia emocional* –lo que implica “sentimientos”, lo cual da pie a una *explicación neurobiológica para avalar la existencia de «dos clases de registros», el corporal y el mental.* El registro «del cuerpo» – de carácter emocional, pulsional, impulsivo e instintivo - que aparece asociado a la región límbica; y el registro “de la mente” -de carácter lingüístico, deliberativo, racional, discursivo - que aparece asociado al neo-córtex.

Asimismo, este modelo vislumbrado por Damasio también ayuda a explicar el vínculo entre las sensaciones *interoceptivas* (las provenientes de las vísceras) y las *exteroceptivas*, con los “elementos psíquicos elementales” que vislumbraba Wallon o con las “imágenes pictográficas” generadas por catectización, que define Aulagnier. Dentro del esquema de Damasio, esto involucra al sistema límbico y a las áreas pre-frontales del cerebro, haciendo entrar en escena al “marcador somático”, aquellas “marcas sobre el cuerpo” que dejan “marcas en la actividad de la mente” y que regulan las preferencias y los actos/hábitos futuros del individuo. Este marcador, se relacionará no sólo con las “representaciones primordiales”, sino también con su correlato inmediato, las “representaciones disposicionales”, siendo estas “pautas potenciales de la actividad neuronal”. Es decir, estas representaciones consisten en un conjunto de neuronas que no poseen “imágenes *per se*” sino que poseen “los medios para reconstituir cualquier imagen”, estando a “disposición” de la sinapsis, cuando esta sea requerida. Por lo tanto, lo particular de este tipo de representación es que “flota” o permanece en estado de “desconexión”, hasta que surja *algo* “que las asocie y las yuxtaponga a una imagen mental”.

A mi juicio, estas disposiciones tendrían un comportamiento similar al afecto como lugarteniente de la pulsión en Freud y en Green, esperando a asociarse con una imagen mental para ser “presentando ante la *psique*” y advenir a la conciencia.

En consecuencia, las ideas de Wallon, Freud, Green, Aulagnier y Damasio nos permiten vincular a la *afectividad con la*

conformación del aparato psíquico y la formación esquemática de la subjetividad. Un primer paso necesario, para poder relacionarla de manera más enfática, a la inteligencia.

Asimismo, también se advirtió el lugar destacado del afecto en lo que respecta a esta constitución, debido a su *doble valencia*, ya que se encuentra conectado con la pulsión y la energía física, por un lado, y con la manifestación psíquica y eidética dentro del plano mental, por el otro. Sin embargo, nos resta precisar el rol específico y diferencial que - con respecto al afecto - mantiene la emoción.

Esto es lo que desarrollaré a continuación, cuando la vincule al instinto, a la expresividad corporal y a ciertas funcionalidades elementales del sistema cerebral. Por consiguiente, ya podemos vislumbrar dos asociaciones importantes a los fines de este capítulo: *la relación afecto-pulsión, como manifestación subjetiva de deseos y motivaciones inconscientes; y la relación emoción-instinto, como expresión funcional de motivaciones y estímulos condicionados ante X situación o necesidad.* En ambos casos, hay un vector común, la idea de “energía” a la que más adelante, relacionaré con la inteligencia.

- El concepto de inteligencia y la especificidad de la inteligencia afectiva y emocional

Llegados a este punto, retomaremos nuevamente a Piaget, cuyo planteo epistemológico tenía como objetivo elaborar una explicación biológica de la inteligencia y del conocimiento para unir el problema de la formación de las estructuras de pensamiento lógico del sujeto (o las categorías kantianas), con el de la organización biológica general (las ideas darwinistas acerca de la evolución de la especie). Al respecto, la noción de *proceso de equilibración* – definido como la compensación de las actividades del sujeto en respuesta a las *perturbaciones externas* - se ubica como uno de los principios fundamentales de la epistemología y psicología genética en lo que respecta a la teoría del desarrollo de las funciones cognoscitivas, porque explica la génesis y la transición de todo tipo de estructuras –entre ellas, el pasaje de las

pre-operatorias a las operatorias - a través de los *mecanismos funcionales* de la asimilación y la acomodación. Es por eso que Piaget sostendrá que *el conocimiento es una forma de adaptación equivalente a la evolución orgánica, una construcción progresiva amparada por un principio de continuidad funcional* de estados primitivos que evolucionan de manera histórica y continúa.

En consecuencia, y tal como mencioné al inicio del sub-apartado anterior, Piaget intentará asignarle a la acción y a la instancia sensorio-motriz un lugar científico en su abordaje biológico de la teoría del conocimiento. En *Naturaleza y métodos de la epistemología* (1970) – el tomo I de su *Tratado de Lógica y Conocimiento Científico* -, postula que “la inteligencia nació de la acción, e incluso, si se quiere, de la acción polarizada en los sólidos inorganizados” (PIAGET, 1970, p. 35). Por otra parte, y en otro escrito suyo, “*The biological problem of intelligence*” (1952), también sostendrá la idea de la *inteligencia como adaptación* y en *continuidad con los procesos puramente biológicos y morfogenéticos* de adaptación al ambiente. Es decir, para Piaget la inteligencia es un particular caso de adaptación biológica – amparada por la hipótesis de la evolución y la supervivencia - que deviene de los esquemas sensorio-motores. Ya vimos que, para Wallon, esto no tomará tal relevancia dentro del modelo piagetiano, pero, no obstante, sirve a los fines de situar que, para Piaget, entre ambas (la acción y la inteligencia), hay un vínculo.

Quienes también coinciden con esta idea de la prolongación evolutiva y la adaptación biológica son Damasio y LeDoux, pero con una particularidad: ellos - al igual que Wallon - también piensan en la emoción. A través de la hipótesis del *marcador somático* (que presenté en el sub-apartado anterior), para Damasio es posible advertir cómo las emociones entran en la espiral de la razón y pueden ayudar en el proceso de razonamiento en vez de perturbarlo (tal como creía, por ejemplo, Kant). En palabras de Damasio:

No cabe duda de que, en determinadas ocasiones, las emociones pueden ser un sustituto de la razón. El programa de acción emocional que llamamos miedo consigue mantener a la mayor parte de seres humanos fuera de peligro, rápido y con poca o ninguna ayuda de la razón. Una ardilla o un pájaro responderán ante una amenaza sin pensar, y lo mismo puede ocurrirle a un ser humano. (DAMASIO, 2013 [1994], p. 3)

Y prosigue, “en esto consiste la belleza del funcionamiento de las emociones a lo largo de la evolución: permite que los seres vivos reaccionen con inteligencia sin tener que pensar de manera inteligente” (Ibid., p. 3). Esta es la hipótesis que tanto LeDoux como Damasio van a compartir: el hecho de pensar que si la evolución quiso que el ser humano conservara ciertas emociones primarias o básicas es por “algo”, siendo ese «algo» valorado como *positivo* por asociarse a la “supervivencia”. De ahí, la asociación inmediata de la emoción con la “toma de decisión” “rápida, automática, inconsciente” e “inteligente”, puesto que su actuar ante la amenaza se convierte en un hecho satisfactorio y remite a la conservación de la vida del sujeto. Lo que sucede con el ser humano a diferencia de los animales (quienes también poseerían este rasgo común y evolutivo) es que interviene la razón, quien “hace lo mismo que las emociones, pero lo consigue de manera consciente” (Ibid., p. 3).

Puesto que “la razón nos brinda la oportunidad de pensar con inteligencia antes de reaccionar de forma inteligente” (Ibid., p. 3). Es decir, si la razón nos permite pensar – y yo agregaría, actuar - con inteligencia; las emociones, desde esta perspectiva, nos permiten “reaccionar de manera inteligente”. Y aquí aparece una cuestión interesante, ya que nos encontramos con una *propuesta teórica que concibe a la característica “reactiva” de la emoción como un principio racional e inteligente*, una posición totalmente disruptiva respecto de ciertas concepciones clásicas, como las de Descartes, Kant, Janet y Sartre - quienes la asocian a la irracionalidad (Descartes, Kant), a una “conducta no adaptada o de fracaso” (Janet) o a un “brote o conjuro” (Sartre). Muy por el contrario, Damasio y LeDoux – por vías distintas - *intentan demostrar la función*

biológica y evolutivamente acertada de este tipo de reactividad. Si bien Darwin y Watson fueron los primeros en advertir la capacidad funcional y reactiva de la emoción, asociándola a los instintos, al estímulo-respuesta y al condicionamiento ambiental; Damasio y LeDoux sumándose a ese *continuum* epistemológico intentarán “ubicar” a esa *funcionalidad* en algún área específica del cerebro.

En consecuencia, abordarán el estudio de la emoción no como “estado psicológico”, sino como una “función cerebral” y guiados por la hipótesis de la evolución. En palabras de LeDoux: “existen muchas soluciones posibles al enigma de cómo trabajan las emociones, pero la única que realmente nos importa es la que la evolución encontró y puso en el cerebro” (LEDOUX, 1999 [1996], p. 15). De hecho, para LeDoux las emociones – *emotions* – son “funciones biológicas del sistema nervioso”, de manera tal que “lo que el cerebro realiza cuando tiene lugar una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente” y responde a “estímulos significativos que generan respuestas automáticas” (Ibid., p. 300).

En consecuencia, para él, la significación básica de la emoción remite a la “información almacenada en el cerebro por la evolución” (Ibid., p. 300), en tanto vestigios que a nivel emocional le han sido “útiles” al *homo sapiens* respondiendo de manera involuntaria.

Por lo tanto, si a través de los estudios neurocientíficos se puede constatar la idea de que las *reacciones primitivas* del sujeto en respuesta al ambiente, están vinculadas a la emoción en tanto “resabios de la evolución”, esto ayuda a aproximar la hipótesis piagetiana de la inteligencia a la nuestra, conectada a la afectividad. Si en las acciones iniciales – que serían más bien reacciones, por ser respuestas reflejas – hay implicado un componente emocional y afectivo, desde ahí, puede *derivarse una inteligencia emocional y afectiva en tanto proceso de adaptación*, así como puede derivarse una inteligencia propiamente motora y otra intelectual. Ya que, así como existen diversos tipos de energía (calórica, cinética, gravitatoria) también podemos pensar en

diversos tipos de inteligencia (siguiendo la idea de las inteligencias múltiples de Gardner).

Existe una inteligencia biológica/orgánica, que es la que conoce la naturaleza y que tiene que ver con la constitución y con las operaciones automáticas de nuestro cuerpo; hay una inteligencia lógico-racional, que puede ser operatoria, abstracta, creativa; hay una inteligencia práctica, que remite a un *saber hacer* del cuerpo (bailar, jugar al fútbol, hacer acrobacias); y hay una inteligencia emocional y afectiva vinculada a la regulación, la intensidad y el ritmo de nuestras emociones, así como también, a la configuración mental de nuestros afectos y al entendimiento de los mismos.

Ahora bien, y volviendo a la problemática de la “reacción inteligente” (Damasio, LeDoux) versus la “reacción irracional o disfuncional”, me permito afirmar que el propio planteo epistemológico que estoy encarando, nos va a permitir hallar una explicación plausible y fundamentada. Al respecto, esto también seguirá la línea del afecto/pulsión – emoción/instinto que señalé más arriba. Es decir, la llamada “reacción inteligente” se asociará con el estímulo-respuesta inmediato que ofrezca la capacidad instintiva e innata de nuestra especie, mientras que la “reacción disfuncional”, tendrá que ver con la pulsión y con los hábitos condicionados a los que haga referencia Watson y/o con los eventos traumáticos que pueden devenir en síntomas y patrones de conducta reactivos. Para desarrollar esto, me ampararé nuevamente en algunas referencias piagetianas respecto del concepto de *inteligencia*.

En una serie radiofónica que se transmitió en Suiza en 1951 y que fue publicada en México como “Pláticas sobre la teoría de la inteligencia” (2006), Piaget menciona una interesante idea de Claparède que a los fines de este trabajo me interesa recuperar. A los ojos de Piaget, Claparède “buscó definir la inteligencia por el tanteo” dividiendo a las conductas en tres grupos: el instinto (como *adaptación hereditaria* a las situaciones que se repiten), el hábito (como *adaptación adquirida* ante situaciones que también se reiteran) y la inteligencia (como adaptación a las situaciones nuevas y

exigentes, por consecuencia, de cierto tanteo). A su vez, Piaget también menciona la posición de Köhler quien “ve la inteligencia como una reestructuración brusca de las situaciones” y al tanteo como “una especie de sucedáneo, de sustituto de calidad inferior (*Ersatz*) de la inteligencia” (PIAGET, 2006 [1951], p. 6).

Asimismo, y en lo que respecta al “instinto”, para Piaget este “designa a la vez tanto una técnica (*Instinkt*) como una tendencia (*Trieb*)”, siendo la técnica “una estructura, hecha de reflejos coordinados en un mismo sistema, que permite la satisfacción de una necesidad; por ej., los reflejos coordinados de la succión y de la deglución, que permiten la satisfacción de la necesidad de alimentación”, y la tendencia, “una necesidad hereditaria” que “corresponde al elemento energético” (PIAGET, 1994 [1954], p. 202). Aquí vuelve a cobrar relevancia la “cuestión energética” - sobre la cual hablaré más adelante -, pero lo importante a destacar ahora es que, trazando un paralelo con la concepción freudiana, podemos afirmar que tanto “el instinto” como «la pulsión» obedecen a un mismo tipo de “puesta en acción”: una técnica [*tekhné*] que se vale de una tendencia, en un caso, instintiva y en el otro, pulsional, para ser, para dar lugar a una *energeia* que necesita manifestarse.

De ahí que, siguiendo este esquema y haciendo referencia a la concepción Aristotélica de la materia, la *tekhné* tenga más que ver con la *morphé*, es decir, con una “forma” que se le presta a una *energeia* [*ousía*] a través de un sustrato material [*hýle*], para que pueda alcanzar una meta o finalidad [*telos*], cumpliendo con un principio de movimiento [*kínesis*]. Lo “instintivo”, siguiendo la línea de Darwin y Damasio, ya estaría contenido en nuestro ADN como funcionalidad atávica y arcaica, cuya permanencia se encontraría vinculada a la “selección natural” o a la “utilidad vital” de la evolución. En consecuencia, dicha información genética opera como “contenido funcional e inteligente” *per se*, que entra en acción cuando la disposición estimulante del medio así lo requiere. De ahí que la “carga instintiva” pueda ser asociada a una técnica y a una tendencia operatoria, funcional e inteligente, a los fines de la regulación del mecanismo de vida endógeno del sujeto.

Por eso, *el instinto tiene un carácter inconsciente, cerrado, fijo y adaptado*, que se presenta de manera innata, ya que, frente a una tensión somática inicial [ousía], genera una respuesta/movimiento específico (*kinesis*), encuentra un objeto adecuado a la satisfacción (*hyle*), e implica un alivio o un equilibrio sostenido (*telos*). Produce, como vislumbraba Freud en “Proyecto de una psicología para neurólogos” (1895), la homeostasis del sistema endógeno; y resulta ser “inconsciente, cerrado y fijo” porque responde al código *cerrado* de un mecanismo funcional de índole biológica, que opera *siguiendo una estructura predeterminada y fija* (coordinación refleja) ante la cual el ser humano no «tendría acceso consciente o deliberado» para poder “rever”, “cambiar” o, incluso, “activar”.

Por su parte, la pulsión, no sería necesariamente hereditaria – pues se encuentra abierta a la epigénesis y a la influencia del entorno ambiental a partir del propio proceso de gestación - *ni adaptada ni funcional*. Al ser *la energía de vida propia de un individuo singular*, se haya investida desde el “minuto cero” de las particularidades vitales y ambientales del individuo. A su vez, el modelo “fuente-meta-objeto adecuado” no se aplica bajo “un esquema o estructura refleja, coordinada y puntual”, porque al estar vinculada al deseo y a la apertura a lo otro, la pulsión se encuentra relacionada con el “libre albedrío”, y – tal como vimos en el apartado anterior- al “movimiento flotante” de los afectos. Hay un esquema-causal que actúa por detrás, sí, pero que no se encuentra “atado” a un único modelo de respuesta o de acción, como sí sucedería con el instinto.

Al respecto, y siguiendo a Laplanche en “La pulsión y el instinto” (2007), el instinto tendría que ver con el “*Lust*” en tanto placer, como un mecanismo de descarga y de apaciguamiento; y la pulsión, con la variante de “*Lust*” como deseo, lo que supondría una “búsqueda de excitación” que suele apelar al agotamiento o a la acción de descarga desmedida. En consecuencia, para Laplanche, aparecen “*dos modelos radicalmente diferentes*: el de la pulsión, que

busca la excitación al precio del agotamiento total, y el del instinto, que busca el apaciguamiento" (LAPLANCHE, 2007, p. 5).

Es por eso que el instinto resulta ser un regulador de la actividad orgánica y un referente del equilibrio homeostático, por eso responde al "*Sättigung prinzip*", al principio de saciedad o de satisfacción elemental. Mientras que la pulsión, quedaría asociada al "*Lust prinzip*", al principio de placer, al estar asociada a un tipo de movimiento, ya no regulado por principios funcionales, coordinados y reflejos del cuerpo, sino por principios puramente singulares y efímeros que responden a un deseo de apaciguamiento y excitación, o al "plus de goce" de lo inacabado, de la satisfacción nunca plena.

Aquí, entonces, *aparece el actuar propio de la pulsión acompañada de los afectos concomitantes*. Afectos que "flotan", que "están", pero que no sabemos "a ciencia cierta", cómo van a hilvanarse ni cómo van a asociarse, porque responden a la historia y a las condiciones de vida del individuo, a su estado anímico y psicológico, a sus deseos, insatisfacciones, exigencias y frustraciones. Todo un "cuadro afectivo" que pondrá en movimiento a la pulsión, cuadro afectivo que la propia pulsión - siguiendo al principio de placer-displacer [*Lust prinzip*] - alimentará por lo bajo, por detrás, siguiendo un "ansia" o "goce" puntual. *Por consiguiente, aquello que por obra de la evolución inicialmente se presenta como funcional y operativo, luego, va desplegando un lado disfuncional de lo cual no se es consciente y que se manifiesta de manera sintomática.*

Es la *no-integración que va surgiendo de los procesos de adaptación que afectan tanto al registro corporal como al registro mental*, ya que quizás se dé una asimilación del cuerpo (ante X situación) y una acomodación «forzada» de la mente, o viceversa. Y aquí es donde aparecen los problemas, y donde la inteligencia emocional y afectiva debería actuar, ya que, *sobre este proceder propio de la pulsión y de los afectos que se asocian a ella en respuesta a determinadas situaciones circundantes, se van a montar toda una serie de hábitos (en términos de Claparède) o de «reacciones», que pueden llegar a ser tanto funcionales como disfuncionales, y que marcaran la impronta, el*

contenido formal de los esquemas afectivos. Es por eso que ahora, y en lo que respecta a la afectividad propiamente dicha, interesa rescatar las ideas de Watson y Malrieu.

Watson (1924), distanciándose de las perspectivas teóricas que intentaban advertir el origen instintivo o hereditario de la emoción (Darwin, James-Lange), procura demostrar a través de una serie de experimentaciones, el carácter funcional y esquemático de las reacciones emocionales que para él se *formaban* como la mayor parte del resto de las pautas de reacción que involucran actos y hábitos. Por lo tanto, desde su punto de vista, las respuestas emocionales constituían un tipo de «regulación de las reacciones al medio», a raíz de una serie de estímulos incondicionados (ruidos violentos, como en el caso del miedo) que producían respuestas igualmente incondicionadas y relativamente simples (llanto, palidez, etc).

De ahí que Watson sentencie que los “objetos parecen estar “cargados”, parecen suscitar miles de reacciones corporales accesorias no requeridas por las leyes del hábito eficaz” (WATSON, 1947 [1924], p. 143). Es decir, al “hábito eficaz” o al “esquema acción” piagetiano, se le agregarían una *serie de respuestas y de reacciones puramente emocionales*, que irían más allá del “acto de descubrir” o “interactuar” con el mundo desde el punto de vista del desarrollo cognoscitivo. Por su parte, Phillip Malrieu, discípulo de Wallon, retoma en su libro *La vie affective de l'enfant* (1956) todas estas cuestiones y caracteriza a la afectividad como “*un sistema complejo de regulaciones complementarias*” (MALRIEU, 1959 [1956], p. 104) que opera en el *ordenamiento de las conductas* y que comanda las actividades sensoriales, motoras, sociales e intelectuales, al tiempo que “constituye el conjunto de los procesos por medio de los cuales el sujeto descubre los valores de su existencia, los madura y profundiza en el curso de su acción” (Ibid., p. 104). Es decir, desde su punto de vista, la afectividad sería la antesala que subyace a la «emoción», que sí supone una conducta o una reacción de ajuste al medio.

Por eso, destaca Malrieu, es muy importante que, en su crecimiento madurativo, el niño reestructure sus conductas y hábitos antiguos –las reacciones arcaicas- a la luz del aprendizaje de los valores sociales que le permiten integrarlos al yo, para evitar las conductas del tipo reactivo. Reacciones o hábitos condicionados que, por otra parte, pueden llegar a consolidarse sobre la base de situaciones emocionalmente traumáticas y que pueden convertirse en la causa de una serie de síntomas (en el sentido freudiano del término) que den cuenta de una falta de integración a esas situaciones extremas, ante las cuales el sujeto tuvo que «forzosamente» adaptarse.

En consecuencia, esto nos sitúa en un punto importante de esta exposición, y me permite afirmar que la visualización progresiva de Claparède, no estaba del todo errada: la adaptación biológica (*instinto*), la adaptación adquirida (*el hábito-reacción* que responde al movimiento de la *pulsión*) y la adaptación inteligente (que remite a las funciones cognoscitivas cuando estas comienzan a desarrollarse).

En línea con esta tríada, me resta introducir el tercer factor o la tercer “fuerza” o “energía”, que estaría vinculada a esa “adaptación inteligente”. Me refiero al “*conatus*” o -en términos piagetianos- a la voluntad. Energía que tiene que ver con el “empeño”, con el «esfuerzo» del sujeto por perseverar en el ser – en términos de Spinoza (1677) y Leibniz (1692). Noción que, si bien conecta con una idea de “subsistencia”, remite a una disposición psíquica y no sólo corporal (como supondría el instinto). Por otra parte, y para Piaget, la voluntad supone en términos cognoscitivos cierto *descentramiento*, puesto que es considerada por él - siguiendo el modelo de Claparède y W. James - “una función re-adaptadora de los conflictos entre tendencias», motivo por el cual, debe «tomar distancia” de aquellas tendencias que debe regular. Al respecto, con la *tendencia* con la cual la voluntad - devenida en *conatus*- tendría que “lidiar” es con la pulsión.

Por eso, se trata de un esfuerzo o un empeño vinculado a la *determinación* del sujeto, a su poder de discernimiento y a la toma

de decisión consciente. De ahí que el *conatus*, pueda ser el que “reencause” al sujeto, si este se ve arrastrado por la pulsión o por ciertos impulsos que lo alejan de su bienestar. Así como la pulsión se encuentra vinculada a responder o a saciar una cierta tensión interna, el *conatus*, debe sobreponerse por sobre la tensión pulsional y reforzar al “yo” para que no se vea “arrastrado” al “salvajismo” o “exacerbación” de aquella. Porque, así como aparece la “toma de decisión emocional” *rápida e inteligente* (huir ante una amenaza), aparece también la “toma de decisión emocional” *reactiva y disfuncional* ante algún dolor o despecho subjetivo que se estimule.

Por eso, esto forma parte del *pathos*, del aspecto pasional y sintomático que se “desprende”, que se “desdobla” de aquel otro aspecto funcional y operativo. De ahí que, a esa *inteligencia emocional* que adapta al sujeto a través del hábito, pero que genera disfuncionalidades, desbalances y dolor; es a la que hay que hacer progresar estimulando la *inteligencia afectiva*, aquella que conecta con el *conatus* y con los procesos superiores (abstracción, meta-reflexión o meta-cognición, análisis e introspección), para “reencauzarla”. Porque dicha inteligencia emocional, adaptó al sujeto, pero a fuerza de condicionamientos y de situaciones que desde el exterior lo “obligaron” a adaptarse. Tal forzamiento no generó *integración* y, en consecuencia, dio origen a aspectos sintomáticos y disfuncionales, que pueden manifestarse de diversas formas, tanto a nivel psíquico y mental, como conductual, anímico y corporal.

Por consiguiente, esto nos lleva a “intentar encontrar” un “principio inteligente”, que le permita al yo, inmiscuirse en ese terreno oscuro y árido, para conocerlo y para conocerse. Es por eso, que la inteligencia afectiva no necesariamente se desarrolla por si sola, hay que trabajarla. Lógicamente existirán personas que de acuerdo con sus condiciones materiales de existencia han tenido un pasado “calmo” sin haber pasado por adaptaciones traumáticas o estresantes. Tales antecedentes son importantes no sólo para no tener que enfrentar las disfuncionalidades propias de

los procesos de adaptación emocionalmente conflictivos, sino también, para desarrollar aptitudes afectivas y emocionales sanas, equilibradas y armónicas, para sí mismos y en su vínculo con los demás. Por otra parte, y a raíz de ese arraigo arcaico, mayormente inconsciente y corporal, este tipo de respuestas (disfuncionales y reactivas) tendrán una fuerza de expresión mucho mayor a la fuerza que pueda desarrollar el deber ser, la regla o el valor mental. Estas últimas, se conectan más con el imperativo de la inteligencia afectiva que con el de la emocional.

Por consiguiente, el desarrollo y la estimulación de la inteligencia afectiva se vuelve crucial para que haya integración y armonía entre el “yo y el otro” y no solo adaptabilidad. La “voluntad” actúa como una “reguladora física y psíquica”, en contacto con la intención y con ciertas funciones cognitivas (memoria, imaginación, entendimiento). El *conatus* será la expresión que englobe y suponga toda esta progresión afectiva y cognitiva, que luego, cuando el entendimiento sea mayor (y alcance las funciones de reversibilidad, abstracción y metacognición) supondrá una mayor determinación y tendrá un mayor poder de análisis, comprensión y síntesis. Esto es lo que desarrollaré en el siguiente apartado, cuando veamos las funciones ejecutivas y metacognitivas que deben actuar para el reconocimiento y/o identificación de patrones afectivos de conducta propias y ajenas, y para estimular el desarrollo de este tipo de inteligencia.

Pero, y antes de eso, terminaré de explicar el vínculo de la inteligencia con la energía y por qué deberíamos pensar en el propio concepto de inteligencia como una manifestación energética.

Al respecto, ya he mencionado al inicio del desarrollo de este capítulo, que para Piaget la “energética” y la “estructura” eran instancias opuestas, siendo concebida la primera como “abierta” y sin posibilidades de conservación ni de operación - siendo estos dos últimos, atributos que sí tendría la estructura. Por el contrario, a lo largo de este apartado, he establecido cierta similitud entre

ambas, partiendo de la concepción Aristotélica, que traza un vínculo estrecho entre la *energeia* y la *tekhné*. Ahora resta cerrar esta concepción, partiendo de la física.

Inicialmente, dentro del terreno de la física clásica, existía una homologación entre los conceptos de *masa* y de *materia*, ya que se creía que no podía existir “materia” sin “masa”, por el concepto mismo de materia, como algo “empírico” que “ocupa un lugar en el espacio”. Luego, y con el surgimiento de la física cuántica y el descubrimiento del comportamiento dual de las partículas – como corpúsculo o como onda-, se traza cierta paridad entre la *materia* y la *energía*, siendo concebida la energía como una forma inicial de la materia o una forma/contenido capaz de devenir en materialidad. Por consiguiente, la idea piagetiana corresponde más bien a los postulados de la física clásica (el hecho de pensar que una energética no puede devenir en estructura), mientras que los aquí expuestos, coinciden con la premisa cuántica. A su vez, para la física, tanto la energía como la fuerza se piensan como *magnitudes*. La energía se vincula a un cuerpo, mientras que la fuerza se relaciona con la *interacción entre dos cuerpos*.

Por eso la fuerza resulta ser, además, una “magnitud vectorial” (porque tiene una *longitud*, una *dirección* y un *sentido*) que representa a la *intensidad* de dicha interacción que siempre se establece entre pares. Si tomamos en consideración a Alfred Binet, quien intentó abordar a la inteligencia como una magnitud mensurable a través del estudio de los test, podemos hallar en su planteo una idea germinal de la inteligencia como energía devenida en fuerza, y como una magnitud vectorial, con una dirección y un sentido particular. En su texto “*L’intelligence selon Alfred Binet*” (1975), Piaget menciona una de las tesis de Binet, quien sostiene que “el pensamiento es un mecanismo bien completo que supone constantemente operaciones de elección y de dirección” (PIAGET, 1975, p. 111). Y más adelante, cita una afirmación de Binet efectuada en el libro “*L’étude expérimentale de l’intelligence*” (1903) en donde señala que la inteligencia debe

definirse por su función, siendo tal función "*une force directrice et organisatrice*", es decir, una fuerza rectora y organizadora, que probablemente sea una metáfora de "*la force vitale qui dirige les propriétés physicochimiques*".

En "*La théorie de l'intelligence*" (1909) Binet - vuelto a citar por Piaget - le adiciona a esta idea de la "fuerza rectora, vital y organizadora", que la inteligencia es "*une fonction qui est essentiellement une adaptation qui comporte trois moments successifs*" (Ibid., p. 116), la dirección (la finalidad de la acción); la adaptación propiamente dicha (que implica al *tâtonnement*, es decir, al tanteo al que hacía referencia Claparède, como una especie de sondeo y análisis de la situación); y la corrección (el momento fundamental, la verificación de lo hecho, la contrastación). Estas ideas de Binet, nuevamente, nos permiten pensar a la inteligencia como una *energía* que puede devenir en *fuerza* al presentarse una situación/problema que le suponga al sujeto iniciar una acción con una dirección, orientación e intensidad determinada. Es decir, esto último nos hablaría de la propia progresión de la inteligencia emocional y afectiva, ya que, en su carácter de fuerza rectora, organizadora, direccionada, tanteadora y correctora, se ocuparía de analizar y rever las estructuras y patrones afectivos arraigados, tratando de corregir aquellos hábitos, reacciones y tendencias emocionales que tiendan al sufrimiento, al padecer o al desequilibrio anímico.

En lo que aquí respecta, se trata entonces, de pensar a la inteligencia no solo en términos de equilibrio y adaptación, sino también de *integración, comprensión y armonía*. Es decir, los organismos, los sujetos o los circuitos «inteligentes» parecerían capaces de adquirir información nueva para autorregularse y sobrevivir o mantener un nivel de homeostasis y equilibración. Pero si lo viéramos desde una perspectiva humana, psicológica y afectiva, esta tendría que ser una *adaptación armónica e integrada*, que no implique ningún tipo de sufrimiento o padecimiento por lo bajo. Ya que, si se trata de una «adaptación forzada», inconsciente y subrepticamente pueden desencadenarse toda una

serie de síntomas y somatizaciones que den cuenta de tal falta de armonía e integración.

De hecho, si advertimos la etimología de la palabra “inteligencia” esta da cuenta del entendimiento y de la integración que debe efectuarse, ya que “inteligencia” deriva del término latino “*intelligere*”, compuesto por el prefijo “*inter*” (entre) y “*legere*” (leer, escoger), lo que puede entenderse como “saber leer, saber elegir o saber comprender”, pero no sólo como conocimiento que se adquiere, sino como un *conocimiento que se sabe poner en práctica*. De ahí la síntesis o la integración, además, entre las capacidades cognitivas y prácticas. En consecuencia, y en lo que respecta específicamente a la inteligencia emocional y afectiva, es la posibilidad de la *integración* entre la acomodación y la asimilación, lo que caracteriza a un acto inteligente que pueda expresar cierto entendimiento y regulación del sentir; y que pueda conducir al sujeto a obrar con equilibrio, prudencia, moderación y bajo un sano altruismo (una equidad justa en términos de bienestar entre el sí mismo y el otro). Dicho en otros términos, *se trata de una integración afectiva entre lo que asimila el registro corporal y la acomodación que, sobre esa asimilación, produce el registro mental*. La mente tiene que poder esforzarse por entender (*conatus*) aquello que sucede, sin sufrirlo ni padecerlo y, además, sin exacerbarlo o potenciarlo si se trata de afecciones que puedan desencadenar un cierto desequilibrio del estado de bienestar.

Consideraciones finales

Por consiguiente, y tal y como he desarrollado a lo largo de este Capítulo, *se trata de pensar conjunta y paralelamente la relación y coexistencia entre las emociones y los afectos*: las emociones más vinculadas a las funcionalidades instintivas de supervivencia y expresividad del individuo y a un carácter más físico que psíquico; y los afectos, que derivan de la “carga pulsional” de éstas y del tejido mental que el individuo construya a partir de su subjetividad singular. En consecuencia, los afectos tienen una

dimensión más psíquica que física, motivo por el cual son propensos a ser revisitados o explorados por la inteligencia. Sobre todo si tomamos la definición spinozista de los afectos, como ideas adecuadas de las afecciones que afectan al cuerpo.

Así y todo, como la inteligencia también tiene una dimensión práctica y corporal, también se vincula con lo emocional, a partir de su inserción en el cuerpo. Por consiguiente, y considerado esto desde una perspectiva del desarrollo y de la psico y sociogénesis, la primer instancia evolutiva de este tipo de inteligencia primero será emocional, y después afectiva. Inicialmente se expresará como *una adaptabilidad del sujeto a los condicionamientos externos y ambientales a los que se exponga*, bajo la forma de hábitos y reacciones, y luego tendrá que ver con la “toma de conciencia”, con la capacidad de rever situaciones y las implicancias afectivas que se pongan en juego en su dinámica de vida e intercambios sociales. Por otra parte, es importante destacar que este tipo de inteligencia sigue - al igual que la inteligencia práctica y la cognoscitiva - una lógica de hilación y de conexión propia, de acuerdo con las adaptaciones ambientales y situacionales a las que el sujeto se haya sentido expuesto a lo largo de su vida.

Asimismo, se trata de un tipo de inteligencia que no se desarrolla ni estimula social, familiar ni escolarmente, es decir, que sigue su propio *continuum* de acuerdo con bases y herramientas limitadas (las enseñanzas formales que se puedan adquirir desde una educación básica que apunte a la internalización de ciertos valores, aptitudes y sentimientos; pero que nada tienen que ver con la posibilidad de rever, analizar y reencausar afectos y emociones internalizadas que para el sujeto sean conflictivas, perjudiciales o anti-sociales).

Por consiguiente, es preciso estimularla y ejercitarla apelando a su especificidad, de ahí la importancia de la inserción de la educación emocional y afectiva en las aulas. No obstante, es necesario aclarar que para poder trabajar con esta inteligencia (en su aspecto metacognitivo), el sujeto debe encontrarse en determinado punto de su desarrollo cognoscitivo, en el cual

pueda adquirir y desenvolver habilidades introspectivas, analíticas, descentradas, atencionales y metarreflexivas. En esto jugarán un rol especial ciertas funciones ejecutivas, la metacognición y la «toma de conciencia» (*la prise de conscience*, en términos de Piaget).

Tal y como manifesté al inicio de este capítulo, todo lo desarrollado aquí se desprende de una Tesis Doctoral de 490 páginas. He intentado resumir y explicar esta problemática en estas 25 páginas todo lo mejor que pude para su correcta exposición y comprensión. Pero, sin embargo, hay cosas que, por una cuestión de extensión, no he podido desarrollar. No obstante, y a modo de cierre, me gustaría mencionar las funciones ejecutivas que deberían contemplarse para poder trabajar con la estimulación de la inteligencia emocional y afectiva y el rol que en esto ocupan la metacognición y la toma de conciencia.

Con los chicos – a partir de los 10 años - y también con los adultos, pueden trabajarse cuatro instancias: la capacidad de identificar hábitos y reacciones propias, el registro sobre la intencionalidad propia y ajena, la posibilidad de proyectar y de ponerse en el lugar del otro; y la previsión de los efectos de ciertas conductas. Instancias sumamente útiles para reconocer patrones y esquemas adquiridos y para discernir si son funcionales o nocivos. Para poder trabajar esto es necesario emplear habilidades metacognitivas, siendo entendida la metacognición como una “autoevaluación epistémica” que le permite al agente desarrollar habilidades predictivas (como resolver un problema) y retrospectivas (volver hacia algún hecho pasado para reevaluarlo o para comprenderlo) extendiéndose a todo el campo de sus vivencias y experiencias.

De hecho, J. Proust en su libro *Foundations of metacognition* (2012) sostiene que “el alcance de la metacognición no se limita a la metamemoria y los estados reflexivos relacionados con el aprendizaje, sino que se extiende a la percepción, la motivación, la emoción y la excitación (PROUST, 2013, p. 3). De ahí que la metacognición ponga en práctica también a las funciones ejecutivas (FE),

cuya función principal sería la de facilitar la adaptación de la persona a nuevas situaciones, especialmente cuando las rutinas de acción (las habilidades cognitivas ya aprehendidas) no son suficientes. Siguiendo a Miyake et al. (2000), existirían 3 funciones principales: “flexibilidad”, “inhibición” y “actualización en la memoria de trabajo”; Anderson et al. (2002) agregan “el control atencional”, “el desarrollo de objetivos” y “el procesamiento de información”; y Chevalier (2010) agrega a la “planificación”, “la toma de decisiones”, “el autocontrol” (que puede vincularse con la inhibición), “la decodificación de la información” (que puede corresponderse con el procesamiento de la misma) y “el pensamiento abstracto”.

Desde mi punto de vista, y a partir de las 4 instancias a trabajar, yo prefiero centrarme y destacar -dentro de la gama de posibilidades que ofrece la noción de metacognición junto con las FE- la capacidad de volver sobre lo hecho, sobre lo sentido y/o sobre lo vivido, para poder incorporar o asimilar una enseñanza acerca de lo sucedido, para poder comprenderlo e integrarlo. Si el interés recae en desarrollar un mayor autoconocimiento, en analizar qué afectos y emociones nos resultan sanas y agradables para nuestro propio bienestar y para mantener relaciones sociales saludables, lo que aquí se precisaría ejercitar es la atención sobre las sensaciones reactivas y dolorosas que se quieren evitar, la detección de patrones de conducta conflictivos o problemáticos (*decodificación de información*) y la búsqueda de las causas a posibles esquemas reactivos que se tengan incorporados (planificación y pensamiento abstracto). La idea de estimular la metacognición apunta a que el sujeto pueda tener un registro de la apercepción de sí (como se siente consigo mismo) y pueda llegar a una «toma de conciencia»; es decir, tener un registro consciente de las conductas, patrones y reacciones que ejecuta de manera inconsciente, porque no toma habida noción de ellas. Por consiguiente, tal función supone alcanzar un cierto «estado de conciencia», pero no con el objetivo de la auto-recriminación, de la culpa o la inhibición; sino, para tener

un mayor conocimiento de sí, un mayor entendimiento acerca de las cosas que lo afectan y cómo.

En consecuencia, esto supone un trabajo sobre la memoria incorporada - allí donde residen y están anclados los condicionamientos y esquemas más arcaicos- y sobre la atención y en dónde y cómo la depositamos. Cuestión que supone trabajar más enfáticamente en la «toma de conciencia», siendo concebida esta como un proceso de construcción que “consiste en elaborar, no “la” conciencia considerada como un todo, sino sus diferentes niveles como sistemas más o menos integrados” (PIAGET, 1976, p. 9). Esto es muy importante, porque la toma de conciencia permitiría integrar aquello que con la adaptación no basta. Es decir, permite llegar a esa instancia de entendimiento y comprensión de la adaptación de los registros del cuerpo y de la mente que se encuentran en conflicto, y alejados de la armonía propia de la integración.

Dicho esto, y luego de haber señalado las limitaciones que la temática de la IE posee y de precisar los debidos ajustes epistemológicos y teóricos para que sea contemplada en su importancia y especificidad, me gustaría cerrar este capítulo diciendo que muchas de las problemáticas que hoy nos aquejan en el terreno educativo, podrían evitarse si comenzamos a trabajar más enfáticamente en el desarrollo y estimulación de este tipo de inteligencia. Es por eso que, antes de comenzar con su inserción en las escuelas primarias, debemos comenzar con su inclusión en los institutos de formación docente. Maestros y maestras capacitados para poder enseñarles a otros, lo que ellos han podido aprender a identificar y a sanar en sí mismos.

Referencias

ALMEIDA RAMOS, E. Bullying no ambiente escolar: como surge e quais são as características de um agressor. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v.3 n.1, 2019

ALVAREZ PRIETO, N. La violencia escolar en perspectiva histórica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 15 (2), p. 979-990, 2007.

BABIUK, G., FACHINI, F. y SANTOS, G. Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento. **Ponencia apresentada no XI Congresso Nacional de Educacao "Educere 2013"**, PUCPR, Curitiba.

AULAGNIER, P. **La violencia de la interpretación**. Argentina: Amorrortu, 2001. (1°ed. 1975).

BASTIAN, V., BURNS, N., & NETTELBECK, T. Emotional intelligence, predict life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. **Personality and Individual Differences**. 39, p. 1135-1145, 2005.

BERAN, M. J., BRANDL, J. L., PERNER, J., & PROUST, J. (Eds.); **Foundations of metacognition**. Londres: Oxford UP, 2012.

BRACKETT, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.

BRACKETT, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158.

BRACKETT, M. A., & MAYER, J. D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 29, p. 1147–1158, 2003.

BRUNELLI RÊGO, C. C. de A. y FRAGA ROCHA, N. M. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

CAMPOS, S., MARTINS, R., et al. Inteligência emocional dos professores: relevância para as práticas inclusivas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, vol. 6, núm. 1, p. 365-374, 2014.

CERON TREVISOL, M. T. y UBERTI, L. Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos entre y de los alumnos; **CLACSO**, 2017.

CHEVALIER, N. Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne**, 51(3), 149, 2010.

DAMASIO, A. **En busca de Spinoza**. Buenos Aires: Paidós, 2014. (1°ed. 2003).

_____. **El error de Descartes**. Buenos Aires: Paidós, 2013. (1°ed. 1994).

DESCARTES; **Las pasiones del alma**. Trad. José A. Martínez, Madrid, Tecnos, 1997.

DIAZ AGUADO, M. J. Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. **Revista Iberoamericana de Educacion**, Madrid, España, n 37, p. 17-47, 2005.

DI NAPOLI, P. Reflexiones críticas sobre la noción de bullying desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, 28(2), p. 33-48, 2018.

DOS SANTOS, H. A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar: um estudo bibliográfico. **Conclusão do curso de pós-graduação em Educação e Direitos Humanos**. Universidade do Sul de Santa Catarina. 2016.

FLORES BERNAL, R. Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, España, n 38, p. 67-86, 2005.

FREUD, S. **Obras Completas**, Tomos II, III, IV, V, XIV. Barcelona: Amorrortu, 1992.

GARDNER, H. **Inteligencias múltiples**. Barcelona: Paidós, 1995. (1° ed. 1993)

GENOVESI, M. Teoría Integral de la Afectividad. Aportes para el desarrollo de la Inteligencia y la Educación Emocional y Afectiva. **Tesis de Doctorado** para optar por el Título de Doctora en Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2020.

GENTAZ, E. ; THEUREL, A. Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. en **A.N.A.E.**, Suiza, 2015.

GIULIATO, M. **Bullying nas escolas e suas consequências**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, p. 84-102, 2020.

GONZAGA, A. y MONTEIRO, J. Inteligência Emocional no Brasil: Um Panorama da Pesquisa Científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 27 n. 2, p. 225-232, 2011.

GREEN, A. **La concepción Psicoanalítica del afecto**. México: Siglo XXI, 1975.

_____. **La metapsicología revisitada**. Buenos Aires: Eudeba, 1996.

KANT, I. **Antropología en sentido pragmático**. Trad. José Gaos, Madrid: Alianza, 1991.

LAPLANCHE, J. La pulsión y el instinto. **Alter Revista de Psicoanálisis**, N°1, 2007.

LEDOUX, J. **El cerebro emocional**. Barcelona: Ed. Planeta, 1999. (1°ed. 1996).

LEIBNIZ, G. **Escritos de dinámica**. Madrid: Tecnos, 1991. (1°ed. 1692).

LÓPEZ CASSÀ, È. La práctica de la educación emocional en la educación infantil. **Inteligencia Emocional**, Fundación Botín, Santander, España, 2009.

MALRIEU, P. **La vida afectiva del niño**. Buenos Aires: Ed. Nova, 1959.

MARCOLINO E.M., CALVACANTI A.L., PADILHA W.N., MIRANDA F.A., CLEMENTINO F.S. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar.

Texto & Contexto Enfermagem, revista do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, 27(1), 2018.

MINGO, A. Ojos que no ven... Violencia escolar y género. **Perfiles educativos**, 32(130), p. 25-48, 2010.

MIYAKE, A., FRIEDMAN, N. P., EMERSON, et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. **Cognitive psychology**, 41(1), p. 49-100, 2000.

MORAIS BRILHANTE, A. et al. Um estudo bibliométrico sobre a violência de gênero. **Revista Saude** 25 (3), Jul-Sep, 2016.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L., PASINI, A. y LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: teoria e prática**, 15(2), p. 203-215, 2013.

PEREIRA, J. M., SCALON, E. F., Y MÁRQUES, F. T. Enfrentamento da violência escolar: o que diz a literatura. **Cadernos da Fucamp**, v.16, n.25, p.71-84, 2017.

PIAGET, J. Introduction: The biological problem of intelligence. **The origins of intelligence in children**. W W Norton & Co, p. 1-20, 1952.

_____. Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. **Bulletin de Psychologie** (Paris), Vol. VII, 1954.

_____. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **The Bulletin of Menninger Clinical**, Vol. 26, p. 129-137, 1962.

_____. **Naturaleza y métodos de la epistemología**. Buenos Aires: Paidós, 1970.

_____. The affective unconscious and the cognitive unconscious. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, 21, p. 249-261, 1973.

_____. L'intelligence selon Alfred Binet. **Bulletin de la Société A. Binet y Th. Simon**, Francia, 1975.

- _____. **La toma de conciencia**. España: Ed. Morata, 1976.
- _____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño (1954), La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño (1962) e Inconsciente afectivo e inconsciente cognoscitivo (1975). En Delahanty, G. y Ferrés, J. (Comps.). **Piaget y el Psicoanálisis**. México: UAM, 1994.
- _____ Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. **Revista de Investigación Educativa**, trad. Jorge Vaca Uribe. Universidad Veracruzana, México, 2006.
- POSSEBON, E. P., y POSSEBON, F. Descubrir o afeto: Uma proposta de Educação Emocional na Escola. **Revista Contexto e Educacao**, 35, (110), 2020.
- PRIMI, R. Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação Psicológica**, n 1, p. 67-77, 2003.
- ROBERTS, R., FLORES MENDOZA, C. y do NASCIMENTO, E. Inteligência emocional: um construto científico? *Paidéia* (Ribeirão Preto), 12 (23), 2002.
- ROUDINESCO, E. y PLON, M. **Diccionario de psicoanálisis**. Barcelona: Paidós, 2008.
- RIBEIRO DA SILVA, F. y GONÇALVES, S. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Assis Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e157305, 2018.
- SALOVEY, P., & MAYER, J.D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, 9, 185-211, 1990.
- SALOVEY, P., MAYER, J.D., CARUSO, D.R. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. **Emotion**, 3, 97-105, 2003.
- SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Vidal Peña. Buenos Aires: Ed. Agebe, 2012. (1°ed. 1677)
- TRUCCO, D. e INOSTROZA, P. Las violencias en el espacio escolar. **Documento de Trabajo CEPAL**, UNICEF, 2017.

VIEIRA-SANTOS, J. *et al.* Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v.9, n.2, p. 78-99, 2018.

WALLON, H. **Del acto al pensamiento**. Buenos Aires: Lautaro, 1965. (1ºed. 1942)

_____ **La evolución psicológica del niño**. Barcelona: Ed. Critica, 1976. (1ºed. 1941)

WATSON, J.B. **El conductismo**. España: Paidós, 1947. (1ºed. 1924)

WOYCIEKOSKI, C. & HUTZ, C. S. Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 22, núm. 1, pp. 1-11, 2009.