

Cuadernos de educación

Inteligencia emocional y educación moral

Autor: Félix García Moriyón

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Emociones, sentimientos y vida afectiva

Uno de los primeros problemas a los que debemos hacer frente en este tema es al de la clarificación conceptual. No entro a aclarar aquí el concepto de inteligencia emocional, que plantea algunos problemas, pues ya se hace en otro artículo de este mismo número. Tampoco resulta fácil distinguir entre emociones, sentimientos y pasiones, ni definir con precisión ninguno de ellos. De hecho, a lo largo de la historia de la ética han recibido nombres diferentes y han hecho alusión a realidades diferentes. Hoy llamamos en general emociones a lo que los antiguos llamaban pasiones, y sentimientos a lo que aquellos llamaban afectos. Dada la brevedad de este artículo, englobaré emociones y sentimientos en lo que se puede denominar de forma genérica dimensión afectiva de los seres humanos. Por otra parte, en lo que sigue voy a atenerme al paradigma Marañón-Schachter acerca de las emociones, sin negar que no es un modelo totalmente aceptado (Fernández Dols, 1997, págs. 326-359).

Desde ese paradigma, carece de sentido realizar una separación tajante entre la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva del ser humano. Según esos autores hay un doble proceso que va desde la activación fisiológica hasta los procesos cognitivos superiores y al revés. La situación más normal es aquella en la que la percepción de una situación provoca en nosotros una actividad fisiológica que denominamos emoción, aunque a veces se da el proceso inverso con los consiguientes errores de atribución, o también con las dificultades que puede plantearnos ser conscientes de qué es lo que nos está ocurriendo o identificar el tipo de emociones que nos afectan. Al negar una separación tajante no negamos que existan diferencias que explican y justifican la distinción clásica de esas dos dimensiones de la personalidad, la afectiva y la cognitiva; esas diferencias pueden provocar unas relaciones entre ambas muy conflictivas o, en algunos casos, puede llevar a que un elevado desarrollo de una dimensión no vaya adecuadamente acompañado por el desarrollo de la otra. La alegoría platónica del auriga peleando con sus dos corceles para que no se desviara el carro es una buena forma de exponer esas conflictivas relaciones y de proponer el necesario equilibrio entre ambas, algo que en estos momentos ha vuelto a poner de actualidad la propuesta de una inteligencia emocional.

En el ámbito de la moral, la posible separación ha venido determinada por el predominio en el mundo occidental de dos corrientes filosóficas de gran calado, estoicos y kantianos, que han tendido a reducir el papel de las emociones en la vida moral. Los estoicos propusieron el control completo de las pasiones por el alma racional de los seres humanos; las emociones eran consideradas incontrolables y fuente de desajustes de comportamiento, por lo que el ideal estaba en alcanzar la ataraxia, o estado de equilibrio en el que las pasiones, algo ajeno a nosotros, no nos afectan y alcanzamos la libertad. Con importantes matices, esa misma idea la compartían también los epicúreos y los cínicos. Kant desestimó las emociones y sentimientos porque consideraba que eran fuentes de relativismo moral y hacían imposible una pura fundamentación racional, por tanto universal, de las normas morales. Nada hay bueno excepto una buena voluntad y esta es aquella que actúa por deber, siguiendo los dictados del imperativo categórico. Si el móvil de nuestra acción son los sentimientos o emociones que una situación nos provoca, no estaremos actuando moralmente bien, por más que esté bien lo que hagamos. Aunque los defensores del papel decisivo de los sentimientos, desde Hutcheson, Shaftesbury y Hume hasta nuestros días, han ido ganando terreno y han reivindicado el papel central que los sentimientos tienen en la vida moral, el peso de Kant y el estoicismo sigue siendo fuerte.

Más recientemente, en el campo de la educación moral, la polémica ha estado servida por el enfrentamiento entre Kohlberg (Kohlberg, 1992) y Gilligan (Gilligan, 1985). El primero, seguidor del paradigma kantiano, se ha centrado en analizar el desarrollo cognitivo moral, es decir, el desarrollo del juicio moral, relacionado con los problemas de justicia en los que la fría imparcialidad parece que debe jugar un importante papel. La segunda ha cuestionado la universalidad de dicho modelo y ha considerado que perjudicaba a las mujeres, quienes se rigen más por un paradigma del afecto y el cuidado. La perspectiva de Kohlberg es, sin duda, algo reduccionista, pero eso lo reconoció el mismo autor. La llamada de atención de Gilligan es adecuada, pero comete un error importante al atribuir diferencias de género en los modos de comportamiento moral y de justificación de dicho comportamiento, algo que no parece gozar de suficiente evidencia empírica. Lo importante, en todo caso, es recordar que ambas dimensiones, la «fría e imparcial» y la «caliente que toma partido sin ser par-





tidista» son irrenunciables en el crecimiento moral. Lo que puede ser llamativo es que, al repasar las corrientes dominantes en educación moral, no salen muy bien parados los planteamientos que prestan atención a la educación de las emociones, salvo posiblemente en el caso de las propuestas de Lickona (Lickona, 1991) y otras más concretas, como pueden ser la educación para la paz o la tolerancia, o de reflexiones más bien teóricas como la de Peters (Peters, 1984).

Niveles de vida emocional

Si queremos elaborar modelos de intervención educativa para el crecimiento moral, debemos tener en cuenta, en primer lugar, que podemos hablar de dos niveles de manifestación de los sentimientos. En un primer y más profundo nivel nos encontraríamos con lo que desde la ética se ha llamado el temple (Heidegger), talante (Aranguren) o *animus* (escolástica); en lenguaje psicológico actual lo llamaríamos posiblemente temperamento o *ergios* según Cattell (Colom, 1995, cap. 14 y 17). Es nuestro sentimiento fundamental de la existencia, algo que nos viene dado de nacimiento y con lo que tenemos que habérnoslas; no depende de nuestra elección y es muy difícil provocar modificaciones de cualquier tipo en ese nivel que tanto peso tiene en definir quiénes somos. Siguiendo la obra clásica de Aranguren (Aranguren, 1975, págs. 335-371), podemos decir que en gran parte lo que nos define como personas morales es cómo nos las habemos con ese talante y cómo configuramos nuestro propio carácter moral a partir del talante que nos ha tocado en suerte. El punto de profunda vinculación entre ambas dimensiones, la más puramente temperamental y la moral, lo encontramos en la estrecha correlación que existe entre la palabra fuerza (entendida desde la psicología como fuerza del yo o como substrato radical de la dinámica de la personalidad) y la palabra virtud. Un requisito imprescindible para la vida ética es tener más moral que el Alcoyano, siguiendo la expresión popular.

Sobre ese nivel radical se configura el amplio campo de las emociones y sentimientos, momento en el que el peso de la elaboración social de las mismas es decisivo. Podemos admitir la universalidad de algunas emociones básicas y de su correspondiente expresión, pero es la cultura en la que uno se sitúa la que permite introducir variados y sutiles matices en toda nuestra percepción de las emociones, y la actuación que de esa percepción se deri-

va. La cultura oriental (japonesa) puede, por ejemplo, conceder un peso decisivo a la vergüenza en las relaciones interpersonales, mientras que la cultura occidental da más importancia a la culpa (o el pecado); sentimientos ambos de enorme importancia en la vida moral, pero que le confieren un color diferente en cada caso, si bien es posible y no muy complicado establecer puentes entre ambos sentimientos. La cultura victoriana burguesa ha tendido a considerar que el objetivo primordial era la ocultación de las emociones, lo que podía incluso llevar a su extinción (especialmente en el caso de los hombres), mientras que en amplios ambientes de la sociedad actual se pone como objetivo prioritario el dar rienda suelta a los sentimientos básicos, sin dejarse llevar por los controles o restricciones impuestos. Si aceptáramos la terminología freudiana podríamos hablar de éticas que han defendido el principio de realidad frente a éticas que han apostado por el principio de placer. En cierto sentido es posible que en estos momentos los planteamientos teóricos de la gente se inclinen hacia el principio de la realidad, en el sentido estoico kantiano del control de las emociones, mientras que la vida real esté más bien dominada por el principio de placer.

Cuando intentamos enumerar o clasificar las emociones y sentimientos, nos encontramos con un amplio abanico de posibilidades y difícil resulta justificar unas por encima de las otras; lo que sí se puede y se debe defender es la conveniencia de alcanzar un cierto equilibrio emocional de tal manera que alcancemos un adecuado control de nuestras emociones que nos permita avanzar en el camino de nuestra plenitud personal. En este sentido, no puede negarse que desde siempre se ha postulado en ética la necesidad de una cierta inteligencia emocional. Los griegos ya hablaron del sentido de la medida y del *mesotes*, que tanto apreciaba Aristóteles; la desmesura es a la postre altamente destructiva y no hace falta proponer el control –casi extinción– de las pasiones para recomendar su equilibrada manifestación. Las emociones dan color y calor a nuestra vida, pero no dejan de ser en muchas ocasiones amenazadoras precisamente porque no las controlamos, o más bien, no las elegimos. No me es dado decidir si tengo o no tengo miedo ante una situación; pero sé con toda seguridad que más me conviene encauzar la manifestación de ese miedo, y lo mismo se puede decir de las otras emociones que parecen ser básicas: ira, amor (odio), alegría (tristeza), sorpresa y asco.



Tener emociones

De todas formas hay algo todavía más importante que el control de esas emociones: tenerlas. La irrenunciable contribución de los moralistas ingleses fue recordarnos que en la dinámica de la vida moral los sentimientos juegan el papel decisivo y así debe ser reconocido (Guisán, 1986). El famoso asno de Buridán posiblemente se hubiera muerto de hambre ante los dos montones de paja si algo en su dimensión afectiva no le hubiera impulsado a preferir un montón. La vida moral empieza de forma radical con el sentimiento moral, es decir, con la capacidad de percibir la dimensión moral de una situación. Está claro que los psicópatas tienen esa grave carencia, lo que hace que no podamos considerarles sujetos morales, aunque algunos discutan esa cuestión; es cierto que desde el punto de vista legal son considerados responsables y van a la cárcel, pero la carencia total de emociones morales, en especial las que nos vinculan a los demás, plantea serias dudas sobre su responsabilidad moral. Ellos saben perfectamente lo que hacen, pero carecen del más mínimo sentimiento moral (Colom, 1998, págs. 496 y 599; Pritchard, 1991).

Desde el punto de vista de la educación esto tiene una gran importancia pues nos exige dar al alumnado la posibilidad de discutir de los aspectos morales de las situaciones a las que tienen que hacer frente. Su problema –nuestro problema– consiste muchas veces en que no se dan cuenta de que una determinada acción puede ser evaluada desde la moral, considerándola como buena o mala y algunos autores se han preocupado del parecido que esta actitud socialmente extendida guarda con la de los psicópatas. Esto, por cierto, no se consigue haciendo moralina en el aula o dándoles la charla, como denuncian los estudiantes, sino discutiendo con ellos sobre aquellos aspectos relevantes de una situación que nos permiten juzgarla como buena o como mala. Desde una perspectiva negativa, se puede observar la necesidad de educar este sentimiento radical si vemos el proceso educativo que, según algunas fuentes, siguen las personas que van a ejercer de torturadores, como fue el caso de los miembros de las S.S. nazis o el de algunos cuerpos especiales en todo el mundo en la actualidad. Mediante calculados y sofisticados procedimientos, se busca en esos programas anular casi completamente la sensibilidad moral, al menos en determinadas situaciones. No se trata en este caso de que el torturador no sienta compasión por el torturado, sino de algo más profundo, de que ni siquiera per-

ciba la situación de la tortura como moralmente relevante y la convierta en un problema puramente técnico en el que la única preocupación es que el torturado no se le muera antes de tiempo.

Ese sentimiento moral básico tiene dos dimensiones. La primera es lo que el mismo Kant llamaba un sentimiento de *satisfacción* consigo mismo. Cuando practicamos la introspección, o simplemente cuando nos miramos al espejo todas las mañanas, es imprescindible que sintamos un nivel claro de satisfacción, que estemos contentos con nosotros mismos. Llegar a sentir desprecio por uno mismo no sólo hace imposible la vida moral, sino la pura y simple vida. El evangelio acierta de pleno cuando propone que debemos amar a los demás como a nosotros mismos, pues nos recuerda que es imposible amar al prójimo cuando uno no se ama a sí mismo; es un tema en el que también son muy sugerentes las aportaciones de Unamuno. No quiero extenderme demasiado en este sentimiento pues es algo que, afortunadamente, goza de clara aceptación en la actualidad. La literatura sobre el auto-concepto, la auto-estima o la auto-eficacia, y las propuestas para trabajar esos temas en el aula son muy numerosas (Burns, 1990). Los sentimientos que produce este estar en paz con un mismo, el haber alcanzado unos niveles mínimos de realización personal, tiene un importante efecto de retroalimentación y se convierten en poderosos dinamismos de la vida moral. Hacer el bien es emocionalmente gratificante y el gozo producido por la conciencia del deber cumplido es uno de los componentes fundamentales de la felicidad a la que todos aspiramos.

El segundo sentimiento moral básico es el de la *benevolencia*, para utilizar el término que propusieron los moralistas ingleses del XVIII. Pertenece a nuestra propia naturaleza y prueba de ello es que se manifiesta ya en la primera infancia. Desde que el niño tiene dos años es capaz de emocionarse ante la desgracia de quienes están con él y procura hacer algo para consolarles. Con una formulación algo más sofisticada, Levinas nos recuerda que el corazón de la moral humana está en la exigencia que nos plantea la mirada del otro; por defecto, la radicalidad de este sentimiento moral la describe Primo Levi al relatar su dramática experiencia en los campos de exterminio, describiendo la falta de humanidad en la mirada de su interrogador: «si yo pudiera explicar a fondo la naturaleza de esa mirada, intercambiada como a través del cristal de un acuario entre dos seres pertenecientes a dos mundos diferentes, habría explicado al mismo tiempo la esen-



cia de la gran locura del tercer Reich». Los anarquistas iban algo más allá y, bajo el nombre del apoyo mutuo, consideraban que esa benevolencia es el núcleo de la vida social sobre el que deben fundamentarse todas las instituciones sociales; la exigencia de justicia encuentra su fuerza en el sentimiento de apoyo mutuo que reside en los seres humanos. El individualismo posesivo, al estilo del defendido en la fábula de las abejas de Mandeville, se encuentra con numerosos problemas en la construcción de una sociedad éticamente presentable, y algo de eso estamos viendo ahora en las consecuencias sociales que depara un neoliberalismo radical.

Pues bien, la *benevolencia* se puede analizar en tres componentes diferentes, todos ellos imprescindibles en el ámbito moral. El primero sería la *simpatía* o, como dice literalmente la palabra, la capacidad de ver en los que nos rodean seres como nosotros que despiertan en nosotros un sentimiento de familiaridad, una inclinación afectiva que nos permite tratarles como personas y no como cosas; por extensión, podríamos decir que la simpatía debe dirigirse también hacia todos los seres de la naturaleza, como sentimiento que provoca nuestro trato con ella porque percibimos un vínculo profundo con la misma. El segundo sería la *compasión*, del que ya he dicho algo en el párrafo anterior; el sufrimiento del otro no me deja indiferente y de forma casi inmediata me impulsa a una acción de ayuda y consuelo; le veo padecer y me compadezco, es decir, padezco con él porque percibo en su sufrimiento algo que también me afecta. Actúa la compasión, por tanto, no sólo como inhibidor de acciones violentas y destructivas, sino también como motor de acciones solidarias, como bien se muestra en los movimientos espontáneos provocados por las catástrofes naturales. El tercero y último sería el de la *empatía*, como capacidad de percibir cómo le afecta una situación a otra persona; es el sentimiento que indica que hemos superado una actitud ego-céntrica y al mismo tiempo egoísta, porque somos capaces de ponernos en la piel de la otra persona y sentir como ella siente. Una dificultad para la vida social radica en que estos sentimientos pueden surgir de forma relativamente sencilla en el trato con los próximos, con quienes entramos en contacto; más difícil resulta, sin embargo, despertar los sentimientos de benevolencia cuando estamos hablando de una comunidad más amplia, como la que configura la vida política y social de un estado o de toda la humanidad. Posiblemente por eso, cuando se trata de la vida social, se habla sobre todo de justicia y se ve en ella algo frío e imparcial; y también

posiblemente por eso resulta tan difícil generar sentimientos morales respecto a los extranjeros o los diferentes étnicamente (Rocher, 1985).

Educación de las emociones

Pues bien, la educación de las emociones supone de entrada conseguir que las personas desarrollen esas emociones, se den cuenta de que las poseen y les presten la adecuada atención. En ese sentido va la aportación muy oportuna de Colom y Froufe en otro artículo de esta misma página de internet. Desgraciadamente dedicamos muy poco tiempo en el aula a hablar de las emociones, a analizarlas, a descubrir sus sutiles matices y a poner de manifiesto el impacto que tienen en nuestra vida cotidiana. Basta recordar el componente cognitivo de toda emoción para percibir de inmediato la importancia que tiene esa elaboración consciente de las mismas y lo difícil que puede ser dominar un vocabulario fluido que pueda dar cumplida cuenta de todas esas alteraciones emocionales que nos afectan. No conviene olvidar que algunas características del sistema educativo plantean serias dificultades a este proceso de apropiación y desarrollo de las emociones básicas de la vida moral. Por un lado, las inevitables calificaciones son con frecuencia una seria traba para el desarrollo de la auto-estima en la medida en que introducen un peligroso proceso de comparaciones. Por otra parte, debemos tener en cuenta que los sentimientos de apego y territorialidad que van muy unidos al desarrollo de las emociones suelen ir acompañados de sentimientos de exclusión; el afecto por los compañeros del grupo suele unirse al rechazo de los miembros de otros grupos. También resulta difícil despertar y desarrollar los sentimientos de benevolencia cuando pretendemos ir más allá del aula y empezamos a hablar de todo el alumnado del centro, de la población de la ciudad o del país y en última instancia de la humanidad toda.

No basta con tener las emociones, hace falta también aprender a regularlas, pero en el sentido de encauzarlas en el conjunto de nuestro proyecto de desarrollo personal. Las emociones, si no son bien gestionadas –y de eso trata precisamente la inteligencia emocional–, pueden ser enormemente destructivas. La sabiduría popular ha creado un amplio repertorio de refranes en los que se alude a esas consecuencias negativas que puede tener el dejarse llevar por las emociones, y eso es lo que posiblemente ha contribuido a marginarlas, incluso a preferir suprimirlas. Actuar movidos por la ira, dejarse llevar por la tristeza, permitir que la alegría se con-



vierta en euforia o dejarse cegar por el amor no resulta muy positivo. Desde siempre –recordemos la *Retórica* de Aristóteles– se ha sabido la eficacia que podía tener un adecuado uso de las emociones del auditorio para provocar en él cambios de comportamiento, adhesiones o rechazos; en general, si no pasan de esa evocación emotiva primaria, son procedimientos tramposos propios de sofistas, seductores y embaucadores, en los que todos caemos de vez en cuando, incluido el profesorado. En todo caso se trata de una eficacia a corto plazo, que necesita de algo más para que produzca cambios duraderos en el comportamiento de las personas. Si ampliamos el campo al conjunto de la vida social, podremos observar el peligroso juego que realizan la mayor parte, por no decir todos, los nacionalismos apelando de forma casi exclusiva a los sentimientos de apego y pertenencia al grupo étnico correspondiente y poniendo serias trabas a una gestión consciente de esas emociones. Incluso la gestión ritualizada de estos sentimientos nacionalistas de pertenencia que se da en las competiciones deportivas provoca conflictos muy poco deseables en numerosas ocasiones.

Y para lograr ambos objetivos, el de despertar y enriquecer la vida emocional al mismo tiempo que se enseña a integrarla en un proyecto personal de búsqueda de sentido, hay que tenerlas más en cuenta en todo el conjunto de estrategias de motivación, de refuerzos positivos y negativos que empleamos constantemente en el aula reflexionando nosotros también en el tipo de emociones que estamos poniendo en juego para conseguir que nuestros alumnos vayan creciendo moralmente. No haber prestado suficiente atención a esta dimensión puede, por ejemplo, estar manteniendo en las aulas el uso de los castigos, de tan dudosa eficacia precisamente por los sentimientos que provocan en la persona castigada. La frontera que permite establecer una clara diferencia entre un refuerzo negativo y un castigo no siempre está clara, pero no parece que quepa la menor duda sobre el riesgo que se corre cuando se recurre a los castigos y la preferencia que debemos tener siempre por presentar nuestra intervención de tal manera que sea entendida como un refuerzo positivo o negativo.

Una frontera igualmente delicada es la que separa la vergüenza de la humillación. Parece obvio que la vergüenza es una emoción decisiva en la vida moral; los seres humanos nos avergonzamos cuando hacemos algo mal y esa es una emoción muy poco agradable que actúa como refuerzo negativo para

animarnos a actuar en un determinado sentido. Sentir vergüenza acompaña indefectiblemente a la conciencia de que hemos hecho algo que está mal y es casi imprescindible, por tanto, para revisar en qué radica el mal hecho y buscar pautas diferentes de comportamiento. Afeard la conducta de alguien es una manera de hacer que se avergüence de lo que ha hecho y resulta necesario en la educación moral; lo malo es que con demasiada frecuencia es algo que hacemos en público lo que lo convierte más bien en un proceso de humillación que despierta justo unas emociones totalmente opuestas a un sano proceso de crecimiento moral. Los castigos físicos han desaparecido casi totalmente de las aulas; creo, sin embargo, que las humillaciones siguen mucho más vigentes de lo debido y no logramos con facilidad que las llamadas de atención al alumnado cuando hace algo mal se limiten a despertar un equilibrado sentimiento de vergüenza: más bien caemos en la ridiculización o humillación. Por eso resulta decisivo no separar nunca este sentimiento de los dos sentimientos positivos que pretende recuperar y preservar: el propio respeto y el respeto social (Bandura, 1991).

Especial importancia tiene también el que, en la resolución de los numerosos conflictos que se producen en la vida escolar, procuremos que las personas implicadas intenten ponerse en el punto de vista de la otra persona, en algunos casos de la víctima de la agresión, estrategia encaminada a despertar esa general benevolencia que constituye el sustrato de la vida moral. Con este modelo se puede despertar la capacidad de percibir los sentimientos del otro, así como provocar el que la persona sea capaz de asumir responsabilidades (De Veer, 1994). Durante el conflicto, el otro es visto como un enemigo que en última instancia debe ser derrotado completamente y es muy frecuente que los niños y adultos tengan serias dificultades para indagar cuáles pueden ser los sentimientos de la otra persona, cuál es su propio punto de vista sobre la situación. En esa misma línea, pero dando un paso más allá en la percepción, desarrollo y gestión de las emociones, están las estrategias que buscan la resolución de los conflictos apelando al perdón. En estos modelos, las intervenciones educativas diseñadas son muy elaboradas y pretenden ir tomando conciencia de todo un amplio espectro de sentimientos, desde la rabia inicial, hasta la tranquilidad emocional interior final, pasando por la vergüenza, la empatía, la compasión, junto con las correspondientes destrezas cognitivas que nos ayudan a tener una percepción más ajustada, amplia y compleja de los acontecimientos (Al Mabur, 1995).



Igualmente eficaces son todas las actividades de dramatización que ayudan a tomar conciencia de las emociones, más todavía cuando al alumno se le pide que represente el papel de esas personas a las que habitualmente no tiene en cuenta. Su papel en la educación moral resulta difícilmente sustituible.

Una última observación. No olvidemos que una parte muy importante del aprendizaje, sobre todo del aprendizaje moral, se realiza a través del ejemplo y de la imitación. La expresión de las emociones, como dije antes, está mediatizada socialmente y los niños aprenden a expresar sus emociones viendo lo que hacemos los adultos, algo en lo que insiste Bandura. En este sentido sí que tiene importancia la llamada de atención de Gilligan hacia una ética del cuidado y del afecto; obsesionado por la imparcialidad calificadora, el profesorado tiene una tendencia desmesurada a inhibir cualquier tipo de comportamiento emocional o afectivo, en especial los relacionados con la ternura y el cariño. Procuramos de forma consciente y sistemática que nuestras evaluaciones no estén teñidas de ningún tipo de antipatías o simpatías que podrían alterar seriamente la equidad exigida en la evaluación. También procuramos de forma consciente que en el aula no afloren esas querencias, esas afinidades o rechazos que podrían llevarnos a prestar una mayor atención a una parte del alumnado, dejando algo marginada a la otra parte que no nos cae tan bien. En este sentido todas las precauciones son pocas, pues es mucho el daño que se puede hacer, en especial en aquellos niños que perciban una falta de atención. Ahora bien, una vez más hace falta algo más de inteligencia emocional que nos permita mantener la necesaria imparcialidad sin renunciar a dar cabida en el aula a los sentimientos y su expresión. Los niños, y los adultos, sacan más fácilmente lo mejor que llevan dentro cuando se sienten queridos y eso exige muestras reales de afecto, que no llevan consigo un lenguaje verbal y corporal. Si ven en nosotros esas muestras de afecto –de simpatía, empatía y compasión– es mucho más probable que ellos tiendan a imitarnos, pues somos sus modelos.

Reconozco que es un tema delicado, pero es inevitable. Queramos o no ya estamos transmitiendo un determinado modelo de gestión de las emociones; se trata de que seamos conscientes de ello y de que elaboremos un modelo positivo y enriquecedor. El problema más bien es que es muy plausible que con cierta frecuencia seamos los profesores los que tenemos reales carencias emocionales, y nos protejamos con el manto de la imparcialidad para no abordar el proble-

ma. Muchos de nosotros, en especial los hombres, crecimos en un contexto cultural en el que no había una brillante gestión de las emociones y eso no se supera fácilmente. Quizá por eso lo más prudente sea que adoptemos la humilde actitud de quienes saben que no sólo van a enseñar, sino también a aprender aceptando en este campo más que en ningún otro la propuesta de educación cooperativa y dialógica de Freire. Podemos aplicarnos a nosotros mismos la incisiva pregunta: ¿en el ámbito de la educación emocional, quién educa a los educadores?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL MABUR, R. H.; ENRIGHT, R. D.; CARDIS, P. A. (1995): «Forgiveness Education with Parental Love-deprived Late Adolescents» en *Journal of Moral Education*, vol. 24, n.º 4, págs. 427-444.
- ARANGUREN, J. L. (1975): *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- BANDURA, A. (1991): «Social Cognitive Theory of Moral Action» en W. KURTINES y J. GEWIRTZ: *Handbook of Moral Behaviour and Development*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Pub.
- BURNS, R. B. (1990): *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- COLOM, R. (1995): *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- COLOM, R. (1998): *Psicología de las diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- DE VEER, A. J. E. & JANSSENS, J. M. A. M. (1994): «Victim orientated Discipline, Interpersonal Understanding and Guilt» en *Journal of Moral Education*, vol. 23, n.º 2, págs. 165-182.
- FERNÁNDEZ DOLS, J. M. (1997): «Emociones» en J. F. MORALES: *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- GILLIGAN, K. (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUISÁN, E. (1985): *Razón y pasión en ética*. Barcelona: Anthropos.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Declée de Brouwer.
- LICKONA, T. (1992): *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- PETERS, R. S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PRITCHARD, M. (1991): *On Becoming Responsible*. Lawrence, K.: Kansas Univ. Press.
- ROCHER, R. (1985): *La prosocialitat. Elements d'estudi. Intervenció i projecció*. Bellaterra: U.A.B.