

Precisiones sobre la Educación Emocional

José Antonio MARINA

RESUMEN

En este artículo se estudia el interés que ha ido despertando el mundo de los sentimientos, desdeñado por la psicología académica, durante mucho tiempo, por ser demasiado subjetivo. Un viejo tema, ya presente en filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca, que fueron educadores de los sentimientos, y, más tarde, en Descartes, Spinoza o Rousseau. Todos estos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética, mientras que en la actualidad su marco supremo es el de la psicología. Una diferencia esencial, que plantea un problema bien serio, puesto que dicha disciplina no es una ciencia normativa y, por tanto, poco tiene que decir acerca de cómo se deben educar los sentimientos.

Se defiende una teoría de la inteligencia emocional que comienza en la neurología y concluye en la ética, planteando que es una gran equivocación pretender resolver todos los problemas sentimentales reformulándolos en términos psicológicos. Se señala que el uso de la psicología debe ser meramente instrumental, que puede estudiar cómo funcionan los sentimientos, pero no convertirse en guía de los mismos. Por un lado, se critica al conductismo, que ha intentado deshacerse de las ideas de libertad y de dignidad. Por otro, a la psicología cognitiva, que, al tratar de solucionar todos los problemas cambiando las creencias acerca de los mismos, puede terminar convirtiéndonos en esclavos felices. Y, finalmente, alerta sobre los peligros de una inteligencia emocional entendida como capacidad de comunicación, al servicio del mercado: para vender, explotar y manejar.

Se analiza la cartografía de los fenómenos afectivos, postulando como tesis principal que: "La educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales".

Correspondencia:

José Antonio Marina

Página oficial en internet:

www.joseantoniomarina.net

E-mail de contacto:

joseantoniomarina@thinkingheads.com

Tel. 34-913-107-740

Recibido: 18-12-2005

Aceptado: 27-12-2005

Como conclusión, se propone el paso desde el sentimiento a la ética, única vía para la construcción de una sana autoestima que, lejos de encerrarnos en el narcisismo, nos lleve a la solidaridad con los demás; y que, lejos de favorecer la indolencia, nos oriente hacia un comportamiento digno y noble. Todo un esbozo de lo que podría ser esa culminación ética de la educación sentimental.

PALABRAS CLAVE: Ética, Educación emocional, Educación sentimental, Autoestima, Dignidad, Responsabilidad, Estilos afectivos.

Some specifications about Emotional Education

ABSTRACT

This paper analyses the growing interest in the realm of feelings, which has been scorned by academic psychology for a long time for being too subjective. An old topic, already present in philosophers such as Socrates, Plato, Epicure, Epicteto or Seneca, who were educators of feelings and, later on, in Descartes, Spinoza or Rousseau. All of them included emotional education within the framework of Ethics, whereas nowadays it is situated within the more general framework of Psychology. It is an essential difference that poses a serious problem, since emotional education is not a normative science and, hence, it can say very little about how feelings should be educated.

A theory of emotional intelligence is defended which starts in Neurology and ends in Ethics, establishing that it is a great mistake to try to solve all the sentimental problems reformulating them in psychological terms. It is pointed out that the use of psychology should only be instrumental, that it can address the question of how feelings function but it cannot become the guide for them. First, conductism, which has tried to do away with the ideas of freedom and dignity, is criticised. Then, Cognitive Psychology is also subject to criticism, which trying to solve all the problems by changing the beliefs about them, it may turn us into happy slaves. Finally, it warns against the dangers of emotional intelligence understood as the ability of communication at the service of trade: to sell, exploit and manage.

The cartography of affective phenomena is analysed, postulating as main thesis that "Emotional education is instrumental knowledge that ought to be encompassed within an ethical frame which indicates its purposes, and it ought to be extended to an education of virtues, which allows fundamental values to be realised".

As a conclusion, a step forward is proposed from feelings to Ethics, the only way to construct a sensible self-esteem which, far from enclosing us into narcissism, leads us to show solidarity with the others, and that, far from promoting indolence, guides us towards an honorable and noble behaviour. Just an outline of what that ethical fulfillment of sentimental education could be.

KEYWORDS: Emotional education, Sentimental education, Self-esteem, Dignity, Responsibility, Affective styles

— 1 —

En los últimos años, después de un largo periodo de olvido, la Psicología ha comenzado a interesarse por el mundo de los sentimientos y las emociones y, tras el éxito del libro de Daniel Goleman y de los que le siguieron, la educación emocional aparece como la solución para gran parte de nuestros problemas personales y sociales. Comprender los sentimientos propios y ajenos, saber qué hacer con ellos, resolver los conflictos que plantean, regular el propio comportamiento, saber soportar el estrés, aprender a motivarse a sí mismo, son, sin duda, temas esenciales para la vida íntima y para la convivencia¹.

Sin embargo, la euforia ha mezclado trigo con cizaña y creo que ha llegado el momento de someter este éxito a un análisis crítico, para aprovechar lo bueno y liberarnos de ciertos excesos. El concepto de “inteligencia emocional” ha sido sometido a evaluación (GEHER, 2004), también lo han sido los programas de educación afectiva (ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 2001; BISQUERRA, 2002), y algunos autores comienzan a ver los inconvenientes de insistir excesivamente en las emociones positivas (CHANG & SANNA, 2003). Tras la catarata bibliográfica nos conviene un remanso reflexivo. No voy a centrarme en la eficacia concreta sino en una cuestión más de fondo. Me interesa saber si se pueden articular los múltiples y a veces dispares proyectos dentro de un modelo general educativo, o si debemos seguir aceptando un conjunto impreciso de habilidades psicológicas como único diseño pedagógico.

Sin pretensión de ser exhaustivo, mencionaré alguno de los enfoques que está teniendo este tipo de educación:

- **Movimiento de educación emocional.**
- **Movimiento de salud mental**, entendida en un sentido amplio, como el correcto desarrollo de las capacidades psicológicas, emocionales sociales y espirituales (Mortimer).
- **Movimiento de educación del carácter.** Toma el concepto clásico de carácter como conjunto de hábitos morales buenos o malos. Su lema es: Conocer el bien, amar el bien, realizar el bien. En Estados Unidos tiene una gran aceptación (Lickona).

- **Movimiento de Psicología positiva.** Encabezado por Martin Seligman y un nutrido grupo de psicólogos anglosajones, pretende recuperar desde el punto de vista psicológico las nociones de felicidad, carácter, virtud (strength). La revista Time acaba de dedicarles el tema de portada, lo que quiere decir que goza de gran popularidad e influencia.
- **Movimiento de educación para la convivencia.** Tienen como finalidad fomentar habilidades sociales. Se lleva a cabo mediante cursos, talleres, etc. Incluye la educación para resolver conflictos, la educación para la paz, para la igualdad, etc.
- **Movimiento para fomentar comportamientos prosociales.**
- **Movimiento para aumentar el capital social** (Putnam, Fukuyama).
- **Movimiento de Educación ciudadana (Citizenship).** En Estados Unidos ha habido tradicionalmente asignaturas de Educación para la democracia, siguiendo la tradición “republicana” (Franklin, Jefferson, Dewey).
- **Movimiento de Servicios a la Comunidad (Community Service).** Es una educación de tipo práctico, que pretende desarrollar en los alumnos los hábitos de ayuda y de responsabilidad social.
- **Movimiento de educación en valores.** Es una educación más formal que puede impartirse a través de una asignatura de ética. Conceptual más que práctica.
- **Movimiento de filosofía para niños.** Intenta introducir al niño en la argumentación sobre problemas éticos.

— 2 —

Como ejemplo de los problemas con que tiene que enfrentarse la educación emocional voy a detenerme en el concepto de autoestima. Nadie duda de la conveniencia de experimentar hacia nosotros mismos algún tipo de aprecio. Si hay un sentimiento que parece fundamental para una vida satisfactoria es el de “autoestima”. Nada se puede hacer sin ella. Quien la ha perdido, ha perdido también la fuente primaria de su energía. Hace unos años, el Estado de California implantó un programa público para fomentarla, basado en la idea de que una baja autoestima es la causa del fracaso académico, del uso de drogas, del embarazo en la adolescencia, de la dependencia del subsidio de paro, y de otra serie de males.

Los políticos californianos no hacían más que utilizar ideas que pesaban en el ambiente como dogmas.

Pero un psicólogo tan partidario de la psicología positiva como Martin Seligman ha formulado una crítica rigurosa:

“Los padres se esfuerzan por inculcar la autoestima a los niños. Esto puede parecer bastante inocuo, pero el modo en que lo hacen a menudo erosiona el sentido del valor del niño. Al hacer hincapié en lo que el niño ‘siente’, a expensas de lo que ‘hace’ –aprender, perseverar, superar la frustración y el aburrimiento, abordar los obstáculos–, padres y profesores están haciendo a esta generación de niños más vulnerables a la depresión”.

Viniendo de uno de los grandes expertos mundiales en depresión, la advertencia hay que tomársela en serio. Por otra parte, la insistencia excesiva en que “hay que quererse mucho a uno mismo” está favoreciendo la aparición de un narcisismo egoísta (SELIGMAN, 2005). Otros expertos, como McKay y Fanning, nos dicen que si eliminamos toda disciplina para que el niño “se sienta bien”, estamos hundiendo su verdadera autoestima, que no consiste en evitar todo sentimiento desagradable o doloroso, sino en saber enfrentarse a ellos cuando lleguen (MCKAY & FANNING, 2002).

William Damon dice algo parecido. La idea de que el niño no puede alcanzar metas significativas y respetar a otros sin quererse primero a sí mismo, ha implantado una indulgencia generalizada. Esta idea se basa en la creencia de que la autoestima precede al desarrollo saludable, y que se debe construir antes que ninguna otra cosa, con alabanzas y aceptación incondicional. Pero las correlaciones entre la autoestima y los resultados positivos no demuestran causalidad. Damon mantiene que la autoestima es el resultado del logro y no al revés². Albert Ellis, un psicólogo de gran prestigio, ha sido tajante: “Perseguir o fomentar la autoestima es un esfuerzo destructivo y los esfuerzos terapéuticos estarían mejor encaminados a conseguir que la gente renuncie a la autoestima” (ELLIS & GRIEGER, 1990).

Así están las cosas, y comprendo que el lector se sienta un poco mareado. No hace mucho aparecía en Francia una explicable alarma que saltó a los medios de comunicación: ¿Favoreciendo tanto la autoestima, no estaremos formando una generación de egoístas y narcisos? La insistencia en “sentirse bien” como gran objetivo de nuestro comportamiento lleva a los psicólogos a recomendar prescindir de sentimientos “negativos”, como la vergüenza o la culpa. Parece síntoma de salud mental decir: Yo no me arrepiento de nada. Sin embargo, esos sentimientos

han formado parte importante de la moralidad, y no parece claro que se pueda prescindir de ellos impunemente.

— 3 —

Vale la pena hacer un recorrido histórico. La educación emocional no es un invento tan moderno como parece. Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca fueron educadores de los sentimientos. Por ejemplo, la “Consolación a Marcia” de Séneca, es un tratado acerca del duelo y de cómo sobrellevarlo. En la antigüedad, a los sentimientos y a las emociones se les denominaba “pasiones”, y aprender a dominarlas formaba parte de la gran educación. Descartes escribió un “Tratado de las pasiones”, Spinoza un espléndido estudio de los sentimientos, que apasionó al mismísimo Freud, y se considera a Rousseau el gran educador emocional de Europa. La única diferencia con la actualidad es que todos esos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética, mientras que en la actualidad el marco supremo en que se enmarca es la psicología. Y esto plantea un serio problema. La psicología no es una ciencia normativa y, por lo tanto, tiene poco que decir acerca de cómo se deben educar los sentimientos. Puede estudiar cómo funcionan, pero no como deberían funcionar, asunto que excede de su capacidad (NUSSBAUM, 1995 y 2003). A lo más que puede llegar es al concepto de salud, pero esto no es suficiente para guiar el comportamiento. Sin ir más lejos, Skinner, que fue el psicólogo más influyente durante gran parte del siglo veinte, consideraba que había que deshacerse de las ideas de libertad y de dignidad, y escribió un libro para explicar su tesis³. Su ingeniería psicológica puede ser psicológicamente aceptable, pero no soporta una crítica ética. Gustavo Bueno acaba de denunciar el trasvase de la idea de felicidad desde la moral a la psicología (BUENO, 2005).

Me parece una gran equivocación pretender resolver todos los problemas de la acción reformulándolos en términos psicológicos. El uso de la psicología debe ser meramente instrumental. El modelo de personalidad, de carácter, de acción debe elaborarse por otros caminos. Citaré en mi favor las opiniones de algunos psicólogos relevantes. Rom Harré escribe:

“Cuanto más se transfiera lo que tradicionalmente se creía que estaba dentro de la esfera moral a la esfera técnico-causal (psicológica), más escasas serán las personas capaces de actuar como agentes independientes. La psicología actual aleja de la responsabilidad” (HARRÉ, 1989).

Jerome Bruner, psicólogo al que respeto mucho, dice:

“Los tres titanes modernos de la teoría del desarrollo –Freud, Piaget y Vygotsky– pueden estar constituyendo las realidades del crecimiento en nuestra cultura en lugar de haberlas simplemente descrito” (BRUNNER, 1988:139).

Albert Bandura viene a decir lo mismo:

“Lo que los teóricos creen que la gente es, determina los aspectos del funcionamiento humano que exploran más en profundidad y los que dejan sin examinar. Las concepciones sobre la naturaleza humana pueden influir en lo que la gente se va a convertir” (BANDURA, 1988:104).

Terminaré citando el discurso que ya en 1979 pronunció el Dr. Cumming como presidente de la Asociación de Psicólogos Americanos:

“El movimiento de salud mental, prometiendo una liberación de la angustia, que es un imposible, puede haber representado un papel significativo en la común persuasión de que hay un derecho a gozar del bienestar, con lo que se está contribuyendo al aburguesado consumo de alcohol y a la universal prescripción de tranquilizantes por los médicos”.

Muchos psiquiatras se están preguntando si no habremos rebajado excesivamente el umbral de lo que se considera una “molestia soportable”.

Una parte importante de la psicología cognitiva conduce a un conservadurismo feroz. Me explico. Estos psicólogos repiten con cierta delectación una frase de Epicteto: “No nos hacen desgraciados las cosas, sino las ideas que tenemos acerca de las cosas”. Esto es verdad, pero conviene no olvidar que Epicteto fue un esclavo que nunca pretendió liberarse de la esclavitud. Si la solución a todos los problemas es “cambiar las creencias acerca de los problemas”, me temo que acabaremos todos siendo esclavos felices.

Espero que protegido tras este aluvión de citas pueda enunciar mi tesis: La educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales. Lo he dicho del modo más estrepitoso, y ahora pasaré a justificarlo con más parsimonia.

— 4 —

Comenzaré por el principio. El estudio de la afectividad fue desdeñado por la psicología académica durante mucho tiempo, por ser demasiado subjetivo.

Las emociones se estudiaban en el capítulo sobre motivación, pero este capítulo también estuvo a punto de ser expulsado de la psicología. A partir de los años setenta comenzó un trabajo serio, aunque un poco selvático, sobre tan complejo asunto. Surgió con fuerza la psicología cognitiva de la afectividad, cuya marcha puede seguirse en la revista *Emotion and Cognition*. De las publicaciones de los últimos diez años me han interesado especialmente las de Antonio Damasio, sobre la relación entre emociones y lóbulo frontal; las obras publicadas en la colección *Studies in emotion and Social Interaction*, dirigida por Keith Oatley y publicada por Cambridge University Press; las nuevas tendencias de la teoría evolucionista de las emociones; los estudios de psicología positiva, que no acaban de alcanzar categoría científica; y el énfasis cada vez mayor que la psicología infantil y evolutiva está poniendo en el mundo emocional, y en su relación con la sociabilidad y los valores morales⁴.

Resulta imprescindible –aunque difícil– hacer una cartografía de los fenómenos afectivos. Lo he intentado en tres libros: *El laberinto sentimental*, *El misterio de la voluntad perdida*, y *Diccionario de los sentimientos*. Este último pretendía aprovechar la sabiduría conservada en el lenguaje, sedimento de una experiencia secular. Seguía así el camino abierto por otros investigadores que habían estudiado el léxico como fuente de conocimiento psicológico.

El mapa que aparece es el siguiente:

Fenómenos afectivos son aquellos que guardan relación con los valores, es decir, con aquellos aspectos de la realidad que resultan atractivos o repulsivos, convenientes o perjudiciales, placenteros o dolorosos, reforzadores positivos o aversivos. Los organismos tienen necesidades y sistemas de selección y orientación para conseguir lo conveniente y huir de lo perjudicial. Son fenómenos relacionados con la acción. Las sensaciones/sentimientos de placer y dolor, y los sistemas instintivos de impulso/desencadenante/acción de cumplimiento, son elementos básicos de la afectividad. Una parte de esos valores –sólo una parte– está integrada por valores morales.

Creo que el amplio campo de la afectividad se puede organizar en tres dominios diferentes:

1. Nivel apetitivo, tendencial, motivacional. Son fenómenos que incitan y dirigen el movimiento: Las necesidades, los deseos, las expectativas. Rolls, uno de los más conspicuos psicólogos de la afectividad define la motivación como “to the state an animal is in when it is willing to work for a reward or to scape from or avoid a punisher”⁵. La definición no es buena porque lo

definido entra en ella. Es decir, “desear” es ya un fenómeno motivacional. La descripción fenomenológica del deseo insiste en un estado de activación e inquietud desagradable que desencadena movimientos de búsqueda o acciones dirigidas a la consumación. Aristóteles elogió a Platón por haber dicho que el fin de la educación consistía en “enseñar a desear lo deseable”. Este sería un primer nivel educativo: la educación de los deseos. Se trata de ir suscitando, a partir de una fuente innata, nuevos deseos. La mercadotecnia nos demuestra que este proceso es posible.

2. Nivel sentimental. Los sentimientos son fenómenos que informan sobre la realización de nuestros deseos, expectativas o proyectos. La satisfacción, la decepción, la furia, el miedo, la tristeza, el asco, y todos los demás, interpretan la situación y orientan el comportamiento. Derivan por ello de impulsos o motivos previos, pero a su vez desencadenan unos impulsos de segundo nivel. La amenaza al deseo de supervivencia o de sufrir dolor desencadena el miedo, que a su vez provoca el deseo (secundario) de huir.

3. Nivel de los vínculos afectivos. Las personas establecen vínculos afectivos complejos, que mezclan motivaciones distintas y dan lugar a sentimientos muy diversos. Los fenómenos de apego, las adicciones, los sentimientos de necesidad o dependencia respecto de otra persona, son ejemplos claros. La fenomenología del duelo sólo puede explicarse a partir de la noción de vínculo afectivo. Así se explica que la muerte de una persona que producía gran infelicidad a otra sea vivida por ésta como una pérdida. La ruptura de un vínculo –aunque sea desagradable– puede vivirse como dolorosa.

Voy a detenerme en los sentimientos porque forman el núcleo de la educación emocional⁶. Son órganos de evaluación de lo que sucede, y en este sentido son imprescindibles para nosotros. Se han mantenido evolutivamente por su utilidad. Sentir miedo cuando aparece un animal salvaje es una reacción muy conveniente. Ocurre, sin embargo, que a lo largo de la vida, en especial durante los primeros años, a través de la conjunción del temperamento y la biografía, vamos construyendo “estilos afectivos”, es decir, formas estables de responder a las situaciones: la timidez, la agresividad, el pesimismo, el optimismo, la confianza, la desconfianza, son estilos afectivos. Pueden producir una mala evaluación de la realidad, ver amenazas u ofensas donde no las hay, por ejemplo, por lo que pueden resultar destructivos o peligrosos. Este es el punto donde la educación emocional debe actuar.

Los estilos afectivos son importantes porque despiertan unos impulsos de segundo orden: el miedo impulsa a la huida, la agresividad a la acción violenta,

el pesimismo a la retirada. Son precisamente estos comportamientos los que nos sirven para evaluar los estilos afectivos: son buenos los que favorecen una buena acción y malos los que incitan a acciones nocivas. Una parte importante de los tratados de educación emocional americanos están dirigidos a conseguir el éxito profesional, a convertirse en líderes arrolladores. Puede ser que la anestesia afectiva, la insensibilidad hacia el dolor de los demás, sea un camino eficaz para la vida hedónica, pero ¿debemos fomentarla mediante la educación emocional? No es de extrañar que muchos autores, sobre todo americanos, denominen a la inteligencia emocional “inteligencia social”. Se refieren a la capacidad de poder establecer una comunicación satisfactoria con otros, pero alguien puede considerar que la meta de esa comunicación es explotar al otro, venderle una mercancía o manejarlo, y entonces resulta deseable que su inteligencia emocional fracase.

Conviene, pues, dejar una cosa bien clara. Con la educación emocional sólo pretendemos hacer más fácil el comportamiento adecuado, pero eso no quiere decir que el comportamiento adecuado sólo pueda lograrse si se ha conseguido una buena educación afectiva. Por ejemplo, facilita mucho las cosas el que el envidioso deponga la envidia, pero el que no pueda evitar ese sentimiento no significa que forzosamente tendrá que actuar contra el envidiado. Una equivocada teoría acerca de la motivación ha llevado al convencimiento de que no se puede realizar una acción si no se tienen ganas de hacerla, y este pseudodogma no es sólo una estupidez, es una estupidez peligrosa.

Una parte de la educación emocional tiene que insistir en que hay acciones que “deben” ser hechas, aunque no se esté motivado. He entrecomillado la palabra “deben” porque plantea un problema urgente. ¿Tenemos que incluir el hábito de cumplir los deberes dentro de la educación emocional? El concepto de deber es psicológico y ético. Es un lazo afectivo que liga (ob-liga) a una norma o a un valor. Cuando educamos a un niño debemos explicarle lo que tiene que hacer, intentar convencerle, fomentar sus habilidades psicológicas para hacerlo, animarle, aumentar su autoestima, pero, al final, si esto no funciona, habrá que acabar la cuestión con una frase terminante: Y además, tienes que hacerlo porque es tu deber. La idea que he defendido en *El misterio de la voluntad perdida*, siguiendo en esto a Eysenck, es que el cumplimiento del deber constituye un automatismo de la conciencia moral, un hábito firmemente establecido. Es un requisito indispensable para la libertad, porque nos libera del determinismo de las emociones o de la situación. Lo que tiene que someterse a crítica es el contenido de los deberes, no que los deberes deban o no cumplirse. Por ejemplo, cuando decimos que no se debe obedecer una norma injusta, no estamos negando la obligación de obedecer a la norma, sino afirmando la obligación de obedecer sólo

a la norma justa. El automatismo del deber no impide la conciencia crítica, sino que la potencia. Ser críticos es también un deber.

Al evitar la noción de “deber” como dura, autoritaria, antisentimental, coactiva y fascista, la educación emocional puede estar colaborando a la indulgencia generalizada que afecta nuestro sistema pedagógico (DAMON, *op.cit.*). Quien niega que se pueda cumplir un deber, si no va acompañado de la sintonía sentimental adecuada, está negando la libertad de decisión, cosa que hace gran parte de la psicología actual.

Nos estamos moviendo en un terreno que tiene que enlazar el mundo de las emociones con el mundo de la acción moralmente buena, y es lógico que aparezcan entidades híbridas de psicología y ética. Hablamos mucho de “responsabilidad”. ¿A qué nos referimos? ¿A una emoción? ¿A una habilidad social? Hay dos niveles de responsabilidad. Uno es psicológico: una persona es responsable de los actos cuando los realiza consciente y voluntariamente. Es el concepto jurídico de imputabilidad. Pero hay otro concepto más complejo. Cuando decimos “Cada cuál tiene que atender a sus responsabilidades” o “Al ir a una velocidad excesiva actuó irresponsablemente” nos estamos refiriendo a algo que tiene que ver con los deberes, y también con las consecuencias de los actos. La educación de la responsabilidad nos obliga a sobrepasar la mera educación emocional (LICKPONA, 1991; CURWIN, 2003).

El problema no es nuevo. La ética clásica consideró que el sentimiento y el valor, la psicología y la ética, se enlazaban en la “virtud”, palabra absolutamente desprestigiada también en nuestro ámbito educativo. La virtud se definía como un hábito operativo que dirigía y facilitaba el buen comportamiento. Jean Jacques Rousseau explicó elocuentemente el paso desde la emoción a la virtud, al hablar de la compasión. Rousseau era un sentimental: “*Si c’est la raison qui fait l’homme, c’est le sentiment qui le conduit*”, dice en *La Nueva Eloisa*. La razón hace al hombre, pero es el sentimiento quien lo dirige. La compasión es el sentimiento que templó el egoísmo “mediante una repugnancia innata a ver sufrir a su semejante”. Pero se da cuenta de que para ser justa debe estar bien dirigida. “Si uno es sabio –dice– hay que desconfiar de una pasión que en su pereza habitual se contenta con contemplar el mal ajeno; y cuando es activa incurre en la injusticia de atender a las desgracias próximas y olvidar las ajenas”. Al llegar a este punto, Rousseau introduce un cambio muy interesante para mi argumento. El ser humano tiene la “facultad de perfeccionarse”, es decir, de prolongar las capacidades naturales –se está refiriendo al sentimiento de compasión– mediante la inteligencia. “*Lo mismo que el entendimiento humano debe mucho a las pasiones, éstas, recíprocamente, le deben mucho a él*”. En el *Emilio* hace una pedagogía de la compasión. Su

método tratará de lograr que lo que en un principio aparecen como simples inclinaciones naturales se conviertan en “intenciones cultivadas”. El sentimiento se convierte en virtud, en hábito o costumbre del corazón, que nos ponen a salvo de las intermitencias de la emoción. Debemos actuar compasivamente, aunque no tengamos en un momento dado el sentimiento adecuado de piedad⁷.

Hablando de este tema, Kant hace en *Metafísica de las costumbres* una afirmación que confirma la tesis de este artículo: La compasión es “uno de los impulsos que la naturaleza ha puesto en nosotros para hacer aquello que la representación del deber por sí sola no lograría”. Su carácter es, pues, instrumental y facilitador.

— 5 —

En este momento escribo un libro sobre el miedo, un sentimiento necesario que puede dar lugar a un estilo afectivo destructivo y angustioso (acobardado, temeroso, tímido), y que me va a servir de nuevo ejemplo de lo que quiero decir. El miedo es el sentimiento que detecta la presencia de una amenaza. Desencadena cuatro comportamientos: huida, inmovilidad, agresión o estrategias de apaciguamiento. Hay sentimientos relacionados estrechamente con el miedo: la vergüenza, que la palabra “timidez” emparenta con el temor.

“El sistema del miedo –dice Le Doux– no es, hablando rigurosamente, un sistema cuyo resultado es la experiencia del miedo. Es un sistema que detecta el peligro y produce respuestas que maximizan la probabilidad de sobrevivir a las situaciones peligrosas del modo más beneficioso. En otras palabras, es un sistema de conducta defensiva” (LEDOUX, 1996:128).

En efecto, los sentimientos están dirigidos a la acción.

Determinismo genético e influencias biográficas pueden producir un estilo afectivo miedoso, acobardado, que puede ser un gran obstáculo para una vida satisfactoria. No se puede vivir en ansiedad permanente ni en permanente huida. Intentar cambiar este modo de ser, eliminar los miedos, es, pues, un capítulo importante de la educación emocional. Cuando un niño está siendo víctima del acoso por parte de algún compañero, necesitamos enseñarle a dominar los miedos, ofrecerle estrategias de comportamiento, darle confianza. Sin embargo, esta actitud educativa y protectora no puede extenderse a todas las situaciones, sino sólo a aquellas que superan la capacidad de reacción de las personas.

En *Ética para naufragos* mostré que el ser humano puede dirigir su conducta por “valores sentidos” o por “valores pensados”, distinción que vuelve a plantear la necesidad de completar la educación emocional mediante una educación ética. En el primer caso, los sentimientos son el órgano de captación de esos valores y de dirección de la conducta. En el segundo, se trataba de valores no sentidos, cuyo poder normativo no depende de la emoción sino que se impone a ella. Les pondré un ejemplo. Para un sediento, el valor positivo del agua resulta evidente en el propio sentimiento de sed. No necesita ninguna argumentación para beber. Pero si un nefrólogo recomienda a un paciente que beba cinco litros de agua al día, el asunto cambia. No “siente” el valor de ese volumen de agua, que le resulta desagradable. Pero “piensa” en la conveniencia de beberla. La libertad consiste, precisamente, en poder regir la conducta por valores sentidos o por valores pensados. La educación emocional se encargaría de facilitar la realización de los valores pensados, de acercar el sentimiento a la acción correcta, pero esta sintonía a veces se da y a veces no, y no podemos estar pendientes de ella para actuar del modo adecuado.

Al estudiar el miedo hay que estudiar también la valentía, una virtud apreciada absolutamente en todas las culturas. “¿Qué es lo bueno?”, se preguntaba Nietzsche. Y respondía: “Ser valiente es bueno”. El coraje no designa el comportamiento de quien no tiene miedo, del impávido, sino del que se enfrenta con su propio miedo. Por eso, un moralista tan agudo como René Le Senne insistía en que la “valentía” era la virtud originaria de la ética. El comportamiento moral en estricto sentido comienza cuando uno va más allá del sentimiento y es capaz de afrontar el esfuerzo o la dificultad (LE SENNE, 1973).

— 6 —

Una revisión bibliográfica demuestra que parte de la psicología se está dando cuenta de los problemas que plantea limitarse a la educación emocional y comienza a explorar ese dominio donde psicología y ética se unen. La investigación de las virtudes (de las fortalezas o *strengths*, por usar el término inglés, menos cargado que el castellano) se está poniendo de moda. Pondré como ejemplo el libro editado por la American Psychological Association *A Psychology of Human Strengths. Fundamental Question and Future Directions for a Positive Psychology* (ASPINWALL & STAUDINGER, 2002), el estudio de las virtudes que hace Seligman, su tratamiento en el *Handbook of Positive Psychology* (SNYDER & LÓPEZ, 2002), o las obras de Lickona, Damon, Turiel y otros expertos en psicología de la moralidad⁸.

En resumen, creo que debemos trabajar para incluir los avances en la educación emocional dentro de un marco educativamente más amplio y poderoso que es la educación ética, en el que mantendrá su indispensable carácter instrumental. Toda mi tarea investigadora ha pretendido elaborar una teoría de la inteligencia que comience en la neurología y termine en la ética, como gran creación de la inteligencia. La propuesta que hago en este artículo se integra muy bien dentro de ese proyecto, y animo a los especialistas en educación emocional a que prolonguen su investigación por los caminos de la ética. Como sugerencia de cuál podría ser el camino, volveré al tema inicial de la autoestima⁹.

Dentro del marco amplio que propongo, la autoestima integra tres niveles:

1. Sentimiento de ser amado incondicionalmente. Debe cultivarse en la familia y, como he expuesto en otras publicaciones, lleva implícito la fijación de límites como parte importante del “cuidado” hacia el niño¹⁰.
2. Sentimiento de la propia eficacia, que implica ser valorado por nuestro comportamiento (BANDURA, 1987).
3. Sentimiento de la propia dignidad.

Fomentar el sentimiento de la “dignidad personal” me parece imprescindible. Es un ejemplo de sentimiento éticamente construido y dirigido. La “dignidad” es un principio general de nuestra convivencia, al que nos aferramos para exigir a los demás “respeto” –otro sentimiento moral fundamental– y que nos exige respetar a los demás. Cuando hablamos de la dignidad de todo ser humano –que es el fundamento de nuestra convivencia democrática– estamos diciendo que todas las personas “son intrínsecamente valiosas en sí mismas”, con independencia de su raza, cultura, situación económica y aspecto físico. Y que no se puede atentar contra esa dignidad. De aquí se desprende una consecuencia profundamente beneficiosa desde el punto de vista psicológico y educativo: cada uno de nosotros, por ser intrínsecamente valioso como persona, debe ser protegido, cuidado por los demás –en esto se basa nuestro sistema de derechos–, y también por uno mismo, cosa que se suele olvidar. Yo debo ser consciente de mi dignidad, protegerla y actuar en consecuencia, es decir, dignamente. No me puedo despreciar, ni maltratar, ni degradar a mí mismo, de la misma manera que no puedo hacerlo a los demás. Si me parece repugnante esclavizar a alguien, tampoco puedo esclavizarme a mí mismo. Y eso es lo que hago cuando adquiero una adicción. El antiguo sentimiento del “honor”, antes de pervertirse, se refería al sentimiento de la propia grandeza, de la propia dignidad, que exigía actuar de acuerdo con ella (MARINA & DE LA VÁLGOMA, 2002).

Al dar el paso desde el sentimiento a la ética, encontramos una irreprochable autoestima, que no nos encierra en el narcisismo, sino que nos solidariza con los demás, y que no favorece la indolencia, sino que nos impone un comportamiento noble. Valga esta apresurada exposición como esbozo de lo que podría ser esa culminación ética de la educación sentimental.

NOTAS

- (1) La bibliografía sobre educación emocional es amplísima. Los temas más importantes pueden verse en Bar-On & Parker (2000). He recogido resúmenes de la bibliografía más interesante en [www.joseantoniomarina.net], en la entrada “movilización educativa”.
- (2) Un libro espléndido que recomiendo vivamente: Damon (1995).
- (3) He tratado este asunto en Marina (1998).
- (4) Puede verse un resumen del cambio de interés de la psicología evolutiva en MARINA (2004).
- (5) Un espléndido libro puesto al día: Rolls (2005).
- (6) Para la distinción entre emoción y sentimiento, Marina (2000).
- (7) La mejor obra sobre el tema que conozco es Arteta (1996).
- (8) Resúmenes de las principales obras de estos autores pueden verse en mi página web: [www.joseantoniomarina.net].
- (9) Expongo este tema con más detalle en *Aprender a convivir*, en curso de publicación por la editorial Ariel.
- (10) William Damon insiste mucho en este aspecto en el libro mencionado. anteriormente. Véase también Brazelton & Sparrow (2003).

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coor.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cispraxis.
- ARTETA, A. (1996). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós, Barcelona.
- ASPINWALL, L. G. & STAUDINGER, U. M. (2002). *A Psychology of Human Strengths*. Whashington: American Psychological Association.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca, Barcelona.
- (1988). “Modelo de causalidad en la teoría del aprendizaje social” , en J. MAHONEY Y A. FREEMAN: *Cognicion y psicología*. Barcelona: Paidós.

- BAR-ON, R. & PARKER, J. D. A. (2000). *The Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BISQUERRA, R. (2002). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Cispraxis.
- BRAZELTON, T. B & SPARROW, J. D. (2003). *Discipline*. Cambridge, Mass: Perseus Publishing.
- BRUNNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BUENO, G. (2005). *El mito de la felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- CHANG, E. C. & SANNA, L. J. (2003). *Virtue, Vice and Personality. The complexity of behavior*. Whashington: American Psychological Association.
- CURWIN, R. L. (2003). *Making Good Choices. Developing Responsibility, Respect, and Self-Discipline in Grades 4-6*. California: Corwin Press, California.
- DAMON, W. (1995). *Greater Expectations. Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. Nueva York: The Free Press.
- ELLIS, A. & GRIEGER, R. (1990). *Manual de terapia racional-emotiva, volumen 2*. Bilbao: Descleé.
- GEHER, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence*. Nueva York: Nova.
- HARRÉ, R. (1989). *Mecanismos y motivos*. Barcelona: Paidós, Barcelona.
- LEDOUX, J. (1996). *The Emotional Brain*. Nueva York: Simon and Schuster.
- LE SENNE, R. (1973). *Tratado de moral general*. Madrid: Gredos.
- LICKPONA, TH. (1991). *Educating for Character. How Our Schoold Can Teach Respect, and Responsibility*. Nueva Kork: Bantam Books.
- MARINA, J. A. (1998). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- (2000). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- & DE LA VÁLGOMA, M. (2002). *La lucha por la dignidad*, Barcelona: Anagrama.
- MCKAY, M. & FANNING, P. (2002). *Autoestima*, Barcelona: Martínez Roca.
- NUSSBAUM, M. (1995). *La fragilidad del bien*. Madrid: Visor.
- (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.

ROLLS, E. T. (2005). *Emotion Explained*. Nueva York: Oxford University Press.

SELIGMAN, M. E. P. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Debolsillo.

SNYDER, C. R. & LÓPEZ, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.