

Fundamentos emocionales de la educación moral: aplicaciones para la práctica

Emotional Bases of Moral Education: Applications for the Practice

Rafael Bisquerra

Universidad de Barcelona, España
rbisquerra@ub.edu

María Rosa Buxarrais

Universidad de Barcelona, España

Miquel Martínez

Universidad de Barcelona, España

Amelia Tey

Universidad de Barcelona, España

Fecha de recepción: 15 de enero de 2021.

Fecha de aceptación: 27 de agosto de 2021.

Resumen

En este artículo se presenta un cambio de perspectiva en la educación moral que se ha producido a partir del cambio de siglo. En primer lugar, se trata la relación entre emoción y moral a lo largo de la historia, donde autores como Spinoza, Hume y Adam Smith sentaron las bases de la moral en las emociones. Con la llegada del racionalismo con Kant y después con el predominio del conductismo en psicología, las emociones pasan a ser ignoradas. En el siglo XX, la educación moral ha tenido un enfoque eminentemente cognitivo, basado en gran medida en las aportaciones de Piaget y de Kohlberg. No es hasta entrado el siglo XXI cuando se produce una revolución emocional en el estudio de la moral, cuyos representantes más significativos son Gilligan, Greene, Haidt y Prinz, entre otros. Se presentan las aportaciones de estos autores para configurar el marco de las emociones morales y sus aplicaciones a la educación emocional y moral.

Palabras clave:

emociones morales,
educación moral,
educación emocional,
educación en valores,
competencias
emocionales

Abstract

This paper presents a change of perspective in moral education concurring since the turn of the century. First, it discusses the relationship between emotion and morality throughout history, where authors such as Spinoza, Hume, and Adam Smith laid the foundations of morality in emotions. With the arrival of rationalism with Kant and, later, with the predominance of behaviorism in psychology, emotions are ignored. In the 20th century, moral education had an eminently cognitive approach, based largely on the contributions of Piaget and Kohlberg. It was not until the 21st century that an emotional revolution took place in the study of morality, whose most significant representatives are Gilligan, Greene, Haidt, and Prinz, among others. The contributions of these authors are presented in order to configure the framework of moral emotions and their applications to emotional and moral education.

Keywords:

moral emotions, moral education, emotional education, social and emotional learning, values, emotional competences, education in values

Emoción y moral

El propósito de este artículo es aportar elementos para tomar conciencia de la relación entre las dimensiones moral y afectiva, teniendo presente las múltiples aplicaciones que esto tiene para la práctica educativa.

Es importante destacar que la relación entre moral y emoción estuvo prácticamente ausente en la literatura sobre moral durante el siglo XX, puesto que se consideró un tema estrictamente cognitivo y racional, prescindiendo así de la dimensión emocional.

No obstante, también es cierto que, a lo largo de la historia, ilustres autores y autoras ya pusieron de manifiesto, en su momento, la relación entre moral y emoción. Algunos de ellos se citan a continuación a título de ejemplo.

Aristóteles se refería a la eudaemonía como consecuencia de la vida moralmente virtuosa. La palabra eudaimonia procede del griego *εὐδαιμονία*, y está formada por “eu” (bueno) y “daimon” (“espíritu”), y coincide en gran medida con el bienestar subjetivo, el bienestar emocional y la felicidad. Dado que en griego “ai” suena “e”, su pronunciación es “eudemonía”, y la transliteración se considera igualmente correcta como “eudemonía” o “eudaimonía”. El significado de esta palabra es fundamental para la educación emocional, hasta tal punto que en cierta forma se puede considerar que es su finalidad fundamental.



Siguiendo en el mundo griego, es interesante plantearse la “paradoja de la tragedia” y preguntarnos, ¿por qué disfrutamos con ella? La respuesta no es sencilla, pero se puede deber a que el arte trágico es un ejercicio de profundización moral a partir de la emoción; y puede intuirse en muchos de los autores que utilizan un intento de educación moral a través de la emoción, materializada en la catarsis, consecuencia de la empatía estética. Así lo han representado los autores de la Antigüedad clásica como Esquilo, Sófocles y Eurípides, y posteriormente otros referentes como Shakespeare, Corneille, Racine, Goethe, Schiller, D’Annunzio, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Àngel Guimerà y Salvador Espriu, entre otros.

En el siglo XVII, Baruch Spinoza (1632-1677), en su *Ética* de 1678, considera que los sentimientos son la base del comportamiento moral y ético. Dicho filósofo desarrolló una teoría de las emociones en la moral que ha tenido repercusiones posteriores e influencias en otros autores, como Damasio (2005), cuando en uno de sus libros –situado en la vertiente científica– escoge el título de *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Se evidencia así, cómo empieza a analizarse y enfatizarse la convergencia entre la moral y la emoción. Lo cual es un referente de la implicación de la neurociencia en la investigación entre moral y emoción en el siglo XXI.

Por su parte, Hutcheson, en *Investigación sobre el origen de las ideas de belleza y virtud* (1738) –obra que influyó a Hume– habla de aprobación y condena referidas a la virtud y por lo tanto a la moral.

Y éste, a su vez, en su *Tratado de la naturaleza humana* (1739) y en *Investigación sobre los principios de la moral* (Hume, 1752), toma en consideración las emociones en la moral, resaltando que el comportamiento puede valorarse a partir del sentimiento de aprobación o desaprobación que genera.

Consideramos relevante, también, destacar a Adam Smith (1723-1790), en *Teoría de los sentimientos morales* (1759), ya que relaciona, tal como queda reflejado en el título de su libro, los sentimientos con la moral y profundiza sobre esta relación.

A partir del siglo XVIII predomina claramente el posicionamiento racionalista y se deja de lado la consideración de las emociones, aunque ello no quita que se apunte ideas esenciales desde la perspectiva moral. Kant (1724-1804), uno de los referentes más importantes, en *Fundamentación de la metafísica de la moral* (1785), expone el imperativo categórico: “obra de tal manera que lo que hagas se pueda convertir en ley universal” evidenciando, de esta manera, un primer

principio de la moral: no hacer daño. Decir “no” a todo tipo de violencia, debería ser pues un principio básico de toda educación.

La importancia otorgada a Kant probablemente explique que los estudiosos de la moral en el siglo XIX y XX sigan en la misma línea racionalista y, como consecuencia, la moral se olvide de la emoción. Probablemente, esta realidad filosófica, junto con el interés desde la psicología por acercarse a planteamientos científicos, pueden ser explicaciones al predominio del conductismo en psicología durante la primera mitad del siglo XX, como mínimo. En este marco, se ignoran las emociones. Cuando después llega el primer cognitivismo, que se centra en el procesamiento de la información, las emociones también son ignoradas. Todo esto contribuye a explicar que las emociones hayan estado ausentes de la moral hasta entrado el siglo XXI.

Referentes de la educación moral y en valores

El enfoque racionalista y cognitivo-evolutivo ha sido el predominante en el siglo XX en la educación moral y en valores. Tiene como referentes principales a Piaget (1932/1987) y Kohlberg (1981, 1984, 1992; Kohlberg *et al.*, 2002; Hersch *et al.*, 1988), que representan un enfoque cognitivo-evolutivo centrado básicamente en el desarrollo del juicio moral y el razonamiento moral a través de la edad.

La teoría sobre el desarrollo moral que más se ha difundido se debe a Lawrence Kohlberg (1984, 1992). Su análisis, centrado en el desarrollo del razonamiento moral, se basa en gran medida en el uso de los dilemas morales, a partir de los que identifica seis estadios de desarrollo moral, agrupados en tres niveles. A grandes rasgos son los siguientes:

Nivel preconventional: 1) estadio heterónomo: se centra en buscar los premios y el placer, evitar el castigo y se caracteriza por la obediencia desde el egocentrismo; 2) estadio hedonista instrumental del intercambio: es individualista y busca la satisfacción de sus necesidades desde la igualdad de intercambios.

Nivel convencional: 3) estadio de la conformidad y las relaciones interpersonales: se mueve por las convenciones sociales y el deseo de ser aceptado por los demás, conformándose a las expectativas; 4) estadio del sistema social y la conciencia: es necesario cumplir la ley por propia convicción para ser un buen ciudadano.



Nivel postconvencional: 5) estadio del contrato social: el bien se define en función de los derechos básicos, valores o contratos legales de una sociedad; 6) el estadio de los principios éticos universales: disposición a hacer el bien a los demás y unos principios éticos universales que toda la humanidad debería mantener.

Una de las principales críticas realizadas al trabajo de Kohlberg procede de Carol Gilligan (1982), discípula suya, que propone una “moralidad del cuidado” con el fin de superar el sesgo masculino del planteamiento de Kohlberg, excesivamente centrado en la “justicia”. En cierta forma, se puede considerar a Gilligan como una precursora en la introducción de la dimensión emocional en el estudio de la moral, al otorgar un lugar importante a la empatía y a la atención al otro como planteamiento moral.

Otras muchas aportaciones se podrían citar como referentes importantes de la educación moral y en valores. Pero no es el objetivo de este artículo extendernos en este aspecto. Como ejemplos de otras aportaciones relevantes consideramos oportuno citar a González Lucini (1993), Noddings (2009), Pérez Delgado y García Ros (1991) y Savater (1991), entre muchos otros.

El Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM): educación moral y en valores

El GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (THE) de la Universidad de Barcelona tiene una larga trayectoria investigadora sobre educación moral y en valores. Ha contribuido significativamente a la difusión de la educación moral y en valores a través de la formación del profesorado y publicaciones. Los primeros trabajos aparecen de la mano de Josep María Puig y Miquel Martínez (Martínez y Puig, 1987; Puig y Martínez, 1989) sobre educación moral y pedagogía de la conciencia que, apostando por una integración entre las perspectivas cognitivas, constructivistas y conductuales, conceden un papel destacado a la razón, al sentimiento y la volición. Esta propuesta de integración supuso, en cierta manera, un punto de inflexión en los trabajos sobre educación moral y educación en valores. A estos trabajos pioneros siguieron muchos otros (Buxarrais, 1997; Buxarrais, Mar-

tínez, Puig y Trilla, 1995; Buxarrais y Martínez, 2009, 2015; Buxarrais y Tey, 2019; Martín García, 1996; Martínez y Puig, 1991; Martínez, 1998; Martínez y Bujons, 2001; Martínez, Puig y Trilla, 2003; Puig, 1996; Puig y Martín, 1998; Puig *et al.*, 1989, 1996, etcétera).

Desde principios de los años ochenta, los miembros del GREM han compartido el interés y el deseo por despertar la sensibilización y por aportar elementos pedagógicos para la práctica de la educación en valores, en todos los ámbitos y niveles educativos y con la intención de llegar a todos los agentes educativos. En su planteamiento teórico convergen autores de diversas disciplinas tales como la filosofía, la sociología, la pedagogía, la psicología, la antropología, y actualmente también elementos de la neurociencia.

El planteamiento general del grupo se enmarca en los conceptos de autonomía de la persona, diálogo y respeto a la diferencia, que permiten generar las condiciones para el aprendizaje ético y la construcción de la personalidad moral, tanto desde la razón y la lógica como desde las emociones y los sentimientos para llegar a la voluntad, las conductas y los comportamientos.

El GREM ha centrado sus esfuerzos en la reflexión, la construcción y difusión del modelo teórico, en la elaboración de materiales didácticos, en la formación del profesorado –tanto inicial como continua–, de cualquier nivel educativo. En el marco del 44 Congreso de la Asociación para la Educación Moral (AME), en noviembre de 2018, recibió el *Award Good Work*, que supone un reconocimiento internacional al buen trabajo realizado durante toda su trayectoria, formando a profesionales de diversos países y creando escuela.

En el marco del GREM se ha concedido importancia a la dimensión emocional en la educación moral y en valores, principalmente a partir de principios del siglo XXI, siendo sus aportaciones una contribución importante en el marco de la revolución emocional en la moral, pues introducen y enfatizan el planteamiento derivado de la Ética del Cuidado, iniciado por Gilligan y Noddings.

La revolución emocional

En 1990, Peter Salovey y John Mayer publicaron el primer artículo científico sobre inteligencia emocional, que pasó desapercibido en aquellos momentos, como a veces pasa con muchos artículos publicados en revistas científicas. Fue necesario esperar a la publicación



del *best seller* de Daniel Goleman en 1995, con el mismo título del artículo de Salovey y Mayer, *Emotional Intelligence*, para que este concepto se difundiera por todo el mundo, siendo el origen de lo que se ha denominado la revolución emocional. El espíritu de una época a veces se denomina *Zeitgeist*, palabra de origen alemán que se utiliza para expresar la tendencia que caracteriza un momento dado. Por ello, nos permitimos apuntar que el *Zeitgeist* de mediados de los noventa fue favorable a lo emocional y que fue, en este marco, cuando surgió la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2009).

Este *Zeitgeist* conduce tanto a cambios en la conceptualización de las relaciones entre emoción y razón como a una mirada de la temática desde disciplinas diferentes. Por un lado, las obras de Matthews (1997) y Dalgleish y Power (1999), entre otras, son indicadores de la necesaria complementariedad entre cognición y emoción, y suponen un cambio importante respecto a la forma tradicional de analizar estos conceptos.

Por otro, los cambios conceptuales y de mentalidad (*Zeitgeist*) son tan importantes que afectan a la investigación en diversas ciencias, incluyendo la neurociencia, uno de los fundamentos básicos de la educación emocional, que analiza el cerebro emocional y sus efectos en la moral (Le Doux, 1995; Damasio 1996, 2001, 2005; Davidson *et al.* 2003).

A ello debe añadirse el surgimiento de la psicología positiva en el año 2000, que siendo una aportación posterior al surgimiento de la educación emocional a mediados de los años noventa, pasará a ser uno de sus fundamentos; se ocupa de las emociones positivas como elemento clave en el desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas y con claras repercusiones en la educación moral y en valores (Peterson y Seligman, 2004; Peterson y Park, 2009).

Todos estos cambios hacen que se hable de revolución emocional, que afecta a la psicología, la educación, diversas ciencias y a la sociedad en general. No es extraño que también haya afectado a las investigaciones sobre la moral y su educación.

La revolución emocional en el estudio de la moral

Frente a las posiciones racionalistas y cognitivo-evolutivas dominantes a finales del siglo XX, en las primeras décadas del siglo XXI surge el interés por investigar el papel de las emociones en la vida moral y sus aplicaciones a la educación. De esta forma van apareciendo estudios que relacionan la moral con las emociones. Ejemplos son los de Dunn *et al.* (1995), Greene *et al.* (2001), Haidt (2003), Tey (2005), Vallverdú (2007), Prinz (2007), etcétera.

Ya hemos citado cómo Carol Gilligan (1982) propuso una “moralidad del cuidado”, donde la empatía pasa a tener un lugar importante y por esto se la puede considerar precursora en la introducción de la dimensión emocional en el estudio de la moral.

Pero hay que esperar más de veinte años para que llegue un enfoque emocional en la investigación de la moral, en el que destacan Greene y colaboradores (Greene, 2009; Greene *et al.*, 2001, 2004), Haidt (2003, 2012; Haidt y Kesebir, 2010) y Prinz (2006, 2007, 2011), a los cuales nos referimos más adelante. Muchas de las investigaciones en este marco se basan en la neurociencia.

Investigaciones en el campo de la neurociencia, realizadas mediante neuroimagen, han demostrado que los juicios morales activan las mismas partes del cerebro que se activan con el procesamiento de las emociones. Moral y emoción coinciden en el cerebro. Esta coincidencia da lugar a diversas interpretaciones. Una de ellas es que los juicios morales están constituidos por respuestas emocionales. Algunos de estos estudios han sido publicados en revistas tan prestigiosas como *Science*, *Nature* o *Brain* (Berthoz *et al.*, 2002; Greene *et al.*, 2001, 2002; Heekeren *et al.*, 2003; Moll *et al.*, 2002, 2003; Phan *et al.*, 2002; Sanfey, 2003; Singer *et al.*, 2006).

En un trabajo anterior (Bisquerra, 2009) recogíamos la obra de Prinz (2007), recién publicada en aquellos momentos, con la intención de abrir camino fundamentado para una educación emocional que toma en consideración la dimensión moral. Pero una moral fundamentada en las emociones.

Los enfoques emocionales no contradicen los racionalistas y cognitivo-evolutivos, sino que los complementan y enriquecen. De hecho, en estos enfoques el objeto de estudio pasa de la estricta consideración del razonamiento y el juicio moral a una perspectiva más



amplia que incluye los valores, las emociones, y la conducta moral sin desatender los anteriores. Tanto es así que el papel de las emociones en los procesos de razonamiento moral se considera esencial para entender el comportamiento humano e intervenir de forma eficiente a través de la educación. El papel de las emociones morales y la empatía es esencial, ya que está en el origen de la compasión y el amor, que son el núcleo básico del comportamiento moral.

A todo este movimiento se le ha denominado revolución emocional en el estudio de la moral (Etxebarria, 2020). Desde la perspectiva emocional, y con base en Prinz (2006), el principio moral se podría expresar así: una acción es moralmente buena (o mala) en la medida en que provoca emociones de aprobación (o desaprobación). A continuación, se comentan brevemente tres de los autores más representativos de la revolución emocional en el estudio de la moral.

J. Greene

Joshua Greene es un psicólogo experimental, neurocientífico y filósofo de la Universidad de Harvard. Greene *et al.* (2001) plantearon la hipótesis general sobre el juicio moral: algunos juicios morales suponen un procesamiento emocional mayor que otros. Lo hicieron a partir del dilema del tranvía, del que ha surgido un extenso debate por las implicaciones emocionales en las decisiones morales. Sometieron la hipótesis a prueba mediante 60 dilemas a sujetos que, mientras los analizaban, eran observados por escáner de resonancia magnética funcional. Los resultados de la neuroimagen demostraron claramente una mayor activación de las áreas cerebrales asociadas con la emoción en los casos de dilemas morales personales; así como la activación de las áreas asociadas a la memoria de trabajo y otros procesos típicamente cognitivos en los dilemas morales no personales o dilemas no morales. A partir de estos datos, Greene *et al.* (2009; Greene *et al.*, 2001, 2004) proponen la teoría del proceso dual, según la cual existen dos sistemas distintos en el cerebro. Uno es responsable de las respuestas con una carga afectiva, y el otro es responsable de las respuestas basadas en las consecuencias, más fincadas en la razón. Es decir, hay dilemas en los que predomina la emoción y otros en los que predomina la razón y, según su naturaleza, se activa uno o el otro. Algunos autores (Etxebarria, 2010) consideran el modelo dual de Greene a medio camino entre los enfoques puramente racio-

nalistas (Kant, Piaget, Kohlberg) y los modelos más emocionalistas (Hume, Haidt, Prinz).

Para finalizar con este autor, consideramos destacar otra idea relevante de Greene (2013) en relación con el tema que nos ocupa. Argumenta y aporta evidencias sobre el hecho de que la lealtad intragrupal logra la cooperación dentro de una comunidad pero, a la vez, si no atiende bien, esta misma lealtad intragrupal puede conducir a la hostilidad entre comunidades. En respuesta, y sin poder desarrollar más el concepto en este momento, Greene propone una “metamoralidad” basada en una “moneda común” en la que todos los humanos puedan estar de acuerdo.

J. Haidt

Jonathan Haidt es un psicólogo social de la Universidad de Nueva York que ha realizado diversas aportaciones al estudio de la moral, entre las que destaca el análisis del papel de las emociones en la vida moral y en el juicio moral (Haidt, 2003; 2012). Frente a los modelos racionalistas sostiene que el juicio moral rara vez es consecuencia del razonamiento. Esto es un planteamiento descriptivo de cómo realmente es; no es un enfoque normativo o prescriptivo de cómo debería ser. Para ello, se apoya en las investigaciones de la neurociencia, la psicología evolutiva, la psicología social, la primatología y la antropología. Destacamos algunas ideas del autor.

Haidt y Kesebir (2010) consideran que los juicios morales son el resultado de intuiciones, con un fuerte componente emocional y, una vez que se han producido, las personas ponen en marcha el razonamiento para justificarlas. En un primer momento, pues, la intuición moral es la aparición repentina de un sentimiento evaluativo (bueno-malo, agradable-desagradable) que se produce de forma automática. Posteriormente, el razonamiento moral, cuando se produce, suele ser un proceso *post hoc*, en el que se buscan argumentos para respaldar la reacción intuitiva inicial. Rara vez las personas buscan evidencias que puedan contradecir sus intuiciones iniciales; en cambio, son muy eficaces en encontrar apoyo para sus argumentos y creencias. Sin embargo, Haidt no afirma que las personas sean prisioneras de sus intuiciones iniciales, sino que puede haber una maleabilidad de las intuiciones a la luz de nuevas informaciones y circunstancias.



Haidt (2012; 2019) relaciona la moral con la política y logra un *best seller* con *La mente de los justos: Por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*. En el libro pone de relieve que los juicios morales no surgen de la razón sino de las emociones. Argumenta por qué los liberales, conservadores y libertarios tienen intuiciones tan diferentes sobre el bien y el mal: porque dan prioridad a valores diferentes, y señala por qué cada uno tiene razón en muchos aspectos. Haidt aporta propuestas para la cooperación humana a pesar de la diversidad, para superar la maldición de nuestras divisiones y conflictos eternos. En síntesis, su tesis se centra en un aprendizaje emocional en situaciones morales, al cambiar la ira por la comprensión.

Entre otros aspectos, Haidt se refiere a la moral *dumbfounding* (perplejidad moral), entendida como aquellas situaciones en las que las personas sienten fuertes reacciones morales, de carácter emocional, pero que se sienten incapaces de explicarlas racionalmente. Por ejemplo, una relación incestuosa consentida entre hermanos.

Se podría resumir el modelo de Haidt afirmando que el desarrollo moral es fundamentalmente un proceso madurativo y un moldeado cultural de intuiciones endógenas. En otras palabras, es el resultado de un proceso educativo que toma en consideración la dimensión endógena (emocional, intuitiva). Las reacciones afectivas condicionan y presionan, pero no determinan ni obligan. Con esto, Haidt abre una puerta al aprendizaje. Está interesado en ayudar a los profesionales de la educación a diseñar programas y contextos orientados a mejorar el juicio moral y la conducta del alumnado con base en la conciencia emocional.

J. Prinz

Jesse Prinz es profesor de filosofía en la *City University of New York* y se ha interesado por la relación entre emoción, psicología moral y conciencia. Para Prinz (2007), la moral se basa en los conceptos del bien y del mal, así como del deber (lo que se debe hacer).

Dos ideas previas del autor: 1) juzgar lo que está bien y lo que está mal, no es lo mismo que analizar si el tres es un número primo o si los árboles hacen la fotosíntesis; 2) la implicación emocional en las situaciones morales es diferente de las situaciones cognitivas. De ahí que apunte que nos apasionamos con los valores que defendemos, con nuestro concepto de bien y de mal y con lo que consideramos que se debe hacer.

Como señala Prinz (2007), hay una división entre los teóricos de la moral que consideran que la emoción es esencial y los que consideran que es incidental. Prinz se coloca entre los primeros. Para este autor, la moral implica esencialmente emociones y sentimientos, y los juicios morales tienen una naturaleza emocional. En este sentido se coloca al lado de Hume y afirma: “Creer que algo está moralmente mal (o bien) es tener el sentimiento de desaprobación (o aprobación) hacia ello” (Prinz, 2006, p. 33). Por ejemplo, la desaprobación de un comportamiento observado en otra persona implica emociones como ira, indignación, desprecio, asco, etcétera, y la desaprobación hacia sí mismo provoca a menudo sentimientos morales distintos como vergüenza, culpa, remordimiento, etcétera; pero emoción moral concreta que se vivencie dependerá de cada uno (Etxebarria, 2020). Apunta así a una perspectiva personal y ciertamente subjetiva.

Yendo un poco más allá en su planteamiento, Prinz subraya que si los juicios morales estuvieran basados en la razón o la observación favorecerían el planteamiento de mínimos comunes compartidos entre distintas culturas. En cambio, para el autor, los valores no tienen un origen estrictamente cognitivo y realza el papel de las emociones personales, de ahí que sugiera un posible relativismo en el tiempo y el espacio. Según Prinz, la moralidad es una reconstrucción social, no innata, a partir de la emoción; los principios morales son distintos a través de la historia y de las culturas; los actos moralmente censurables por uno mismo generan emociones negativas y, por ello, violar las normas morales tiene un coste emocional personal. De ahí que se deduzca del planteamiento del autor que el juicio moral es la expresión de la disposición emocional subyacente.

Ello no quita que puedan diferenciarse las normas morales de las convencionales, incluso en los niños, y que su incumplimiento no sea igualmente valorado (Prinz, 2007). Por ejemplo, no robar es una norma moral que es vigente en todo lugar; mientras que no hablar en clase es una norma convencional/arbitraria que se puede romper con el permiso del profesor. Los niños saben que los efectos emocionales del incumplimiento de normas morales son de más impacto que el incumplimiento de normas convencionales, por lo que otorgan más importancia a las primeras que a las segundas.



Otras aportaciones

Rozin *et al.* (1999) presentan el modelo CAD (*Contempt Anger Disgust*) para referirse a las emociones que generan las violaciones de normas morales. Conviene aclarar que *contempt*, en inglés, no debe confundirse con contento, ya que en realidad significa “desprecio”. Si se produce una violación de normas sociales o comunitarias, se origina desprecio. Cuando se infringe un daño físico (por ejemplo, asesinato, o atentado a la integridad física personal), se provoca ira. Cuando son violaciones relacionadas con la limpieza y la higiene causa *disgust*. Recordemos que *disgust* no es disgusto, sino repugnancia, aversión, asco. De esta forma, el modelo CAD relaciona tipos de violaciones morales con emociones específicas.

Entre los miembros del GREM se observa un progresivo interés por la dimensión emocional de la educación moral a partir del cambio de siglo. Algunas manifestaciones de esta tendencia son los trabajos de Amelia Tey (2005, 2011a, 2011b) quien considera que son muchas las situaciones cotidianas cargadas de valores, en las que, de manera natural y espontánea, se gestionan emociones, sentimientos, y razonamientos en la toma de decisiones. Pero esta evidencia no siempre se ha vivido como tal. La literatura y las investigaciones se han centrado durante mucho tiempo en la dimensión cognitiva, desatendiendo la importancia de los aspectos afectivos y su relación con los valores. En su planteamiento propone una atención intencional e intencionada del profesorado en los aspectos emocionales, con el fin de generar las condiciones favorables para un aprendizaje ético real, significativo y transformador para el desarrollo de la personalidad moral. Con tal fin, se refiere a la configuración moral del alumnado y también del profesorado, quienes pueden favorecerlo desde la intersubjetividad y el establecimiento del vínculo educativo positivo. Tey (2005) presupone una mirada atenta a las emociones y a los sentimientos morales como un valor componente, y no añadido, del buen hacer de los profesionales de la educación (Martínez y Tey, 2007; Gijón y Tey, 2015; Tey y Gustems, 2016). Desde esta perspectiva, la sensibilización, la formación y el acompañamiento al profesorado puede favorecer una mejora de la puesta en práctica de la educación moral y en valores. Buxarraís (2006) aboga por una ética de la compasión en la educación moral, mientras Tey y Buxarraís (2017) van más allá de Kohlberg en el aprendizaje ético y buscan la coherencia entre juicio, sentimientos y acciones morales.

En este marco se puede situar el trabajo de Asensio, García Carrasco, Núñez y Larrosa (2006), que se interesan por la vida emocional en la formación de la identidad humana, con repercusiones en la educación en general y en la educación emocional y moral en particular.

El ensayo de Vallverdú (2007) resalta la importancia de las emociones en la ética. Según este autor, la ética es una práctica que se vive desde la emoción y no desde la razón. La empatía está en la base de la ética, y las emociones son el fundamento de la ética. Se trata de vivir, sentir y experimentar la ética más que pensarla o comprenderla desde el lenguaje. Las acciones son una respuesta a las emociones. Actuamos como sentimos, por lo tanto, las emociones son el fundamento de la ética. Las emociones se orientan hacia lo social: “mi felicidad y mi dolor dependen del dolor y de la felicidad de los demás”. Tenemos necesidad de compartir las emociones. No es lo mismo ir solo que acompañado (cine, concierto, teatro, fútbol, vacaciones, etcétera). Buscamos amar y ser amados, no sufrir y que las personas amadas no sufran. Necesitamos comunicarnos y para ello utilizamos el lenguaje. Pero el lenguaje tiene muchas limitaciones. El lenguaje en la ética es como intentar atrapar un gas con una red de pescar: “sólo atrapa los peces que su malla permite”. No es lo mismo explicar una emoción que sentirla. Lo importante no es el discurso teórico sobre la ética utilizando el lenguaje, sino vivir la ética y sentirla desde la emoción, y desde la emoción pasar a la acción.

Las emociones morales

Adam Smith se había referido a los sentimientos morales. Ahora en el marco de la revolución emocional se habla de emociones morales (Cova *et al.*, 2015; Etxebarria 2020; Haidt, 2003) aunque, si somos rigurosos, no son exactamente lo mismo.

Las emociones morales son las que presentan aspectos morales en la experiencia emocional y en la predisposición a la acción. Las emociones morales predisponen a un comportamiento moralmente relevante y pueden derivar o provocar un sentimiento moral (Tey, 2005). De esta forma, por ejemplo, ante la observación de actos visiblemente injustos, sentimos indignación derivada de la emoción que experimentamos. Las emociones morales motivan a actuar moralmente, y al contrario. Por ejemplo, la compasión predispone a ayudar; la



culpa y el arrepentimiento predisponen a reparar el daño causado, o al contrario, sentir indiferencia ante el sufrimiento ajeno, por ejemplo, es una manifestación de falta de empatía. Se ha observado que los niños y jóvenes implicados en acoso escolar tienen en común una ausencia de empatía. No sienten el sufrimiento que experimenta la víctima. Algo parecido sucede en el abuso sexual. La empatía y otras emociones morales son un freno para la violencia.


La empatía es una capacidad que hay que desarrollar puesto que, si las capacidades no se desarrollan, pueden quedar atrofiadas. Imaginemos una persona que nace con una gran capacidad para algún tipo de arte o ciencia, como por ejemplo la física, la matemática o la arquitectura. Si esta persona no se forma en profundidad, nunca podrá destacar en consonancia con sus capacidades. Por el contrario, si recibe una formación apropiada, puede llegar a ser una persona altamente competente en su especialidad. Habrá pasado de la capacidad a la competencia. Las personas nacen con capacidades, pero nadie nace con competencias. Las competencias se desarrollan a través de procesos de aprendizaje. Y lo mismo sucede con la empatía: se desarrolla en la medida en que el contexto (familiar, escolar, social) lo favorece. Hay personas en que el contexto no lo favorece, y la capacidad empática puede quedar atrofiada. De hecho, esto ha pasado a lo largo de la historia de forma intencional y sistemática. En un mundo donde las guerras eran frecuentes y las personas, sobre todo los hombres, se veían frente a un enemigo que sin conocer personalmente había que atacar y matar, la empatía hubiera podido ser contraproducente. No interesaba educar en la empatía y la compasión, sino todo lo contrario. Solamente a partir de los años setenta del siglo XX, de forma muy incipiente, y a partir de la década de los noventa en el marco de la revolución emocional, la empatía ha pasado a ser un objeto de estudio con aplicaciones a la práctica educativa.

En el mundo de las emociones morales debemos resaltar que no todas son iguales. Destacan las emociones de consecuencias negativas –para la persona o la comunidad– como la culpa, la vergüenza, la indignación, el resentimiento, el asco, etcétera, y las que, por el contrario, son positivas para la persona, como la admiración, el agradecimiento, el orgullo, entre otras. No obstante, también son importantes las emociones morales relacionadas con el sufrimiento ajeno, como la compasión, que deriva de la empatía; las emociones de autocondena por un comportamiento indigno, como la culpa y el arrepentimiento; las de condena de los demás, como indignación,

ira, rechazo, desprecio; las de autoelogio, como orgullo, satisfacción, compromiso (*engagement*); las de elogio de los demás como admiración, gratitud, elevación, y así se podría ir ampliando la categorización.

También relacionado con esto, la elevación (*elevation*) es una emoción que se activa ante actos virtuosos de gran valor moral. La elevación se acompaña, habitualmente, de aprecio, afecto y admiración por la persona que realiza las acciones que provocan la experiencia de elevación. Motiva a quienes la experimentan a ayudar a otras personas y a un comportamiento prosocial, por lo que la elevación hace que un individuo se sienta elevado y optimista y tenga un mejor concepto de la humanidad.

Por su parte, Prinz (2007) distingue entre emociones reactivas y reflexivas. Las emociones reactivas se refieren a “echar la culpa al otro”. Son emociones morales dirigidas a otras personas. Estas emociones se producen cuando otras personas se ajustan o violan principios morales. Se dividen en dos categorías: a) aprobación, alabanza, elogio, etcétera; b) desaprobación, condena, indignación, culpar, aversión, asco, desprecio, etcétera. Así, por ejemplo, la indignación es la ira moral calibrada respecto a la justicia. Las emociones morales reflexivas se refieren a “autoculparse” por el daño moral que se ha hecho. Son emociones dirigidas hacia sí mismo. La Tabla 1, inspirada en Prinz (2007, p. 79), resume las emociones que se sienten en función del transgresor y del tipo de transgresión.

 **Tabla 1.** Emociones morales en función del transgresor y tipo de transgresión

Transgresión y emociones morales				
Extraño		Transgresor		
		Yo	Persona querida	
Transgresión	Contra personas	Ira	Culpa	Herida
	Contra la comunidad	Desprecio	Culpa Vergüenza	Herida Vergüenza
	Contra la naturaleza	Asco	Vergüenza	Vergüenza

Fuente: Prinz, 2007, p. 79.

Cuando en lugar de transgresión de la norma moral hay presencia de comportamientos ajustados a esos principios, se derivan emociones positivas.



En efecto, hay una cierta asimetría entre las emociones positivas y negativas, que se evidencia también con mayor riqueza de vocabulario. Es como si lo positivo ya se diera por supuesto y lo negativo atrajera mucho más nuestra atención. Las emociones negativas han jugado un papel predominante en la moral, que debería ser compensado con un énfasis especial en las emociones positivas en el futuro.

Desde un punto de vista educativo, es interesante remarcar que las investigaciones han señalado que las personas están más predispuestas a realizar acciones morales positivas cuando previamente se les han inducido emociones positivas (Prinz, 2007). De ahí que, pedagógicamente, no sólo haya que esperar que las emociones positivas vengan de fuera, sino autogenerarlas por iniciativa propia. Eso también se aprende. La autonomía emocional es muy importante en este sentido. Cuando se experimenta un estado de ánimo positivo se está más predispuesto a ayudar. “Me siento bien cuando hago el bien” es una afirmación que tiene múltiples matices. Uno de ellos es: “cuando me siento bien, hago el bien”; otro: “soy feliz cuando ayudo a los demás”. Una de las conclusiones de las investigaciones es que las emociones positivas juegan un papel importante en el momento de ayudar a los demás, y que pueden ser causa y consecuencia del comportamiento prosocial. Mientras que las emociones negativas juegan un papel de cara a no hacer daño a los demás, sobre todo en la medida que se acompañan de empatía. Todo esto tiene unas aplicaciones inmediatas en la educación moral. La Tabla 2, basada en Prinz (2007, p. 81), resume las emociones positivas en función del agente y paciente de la acción moral.

 **Tabla 2.** Emociones morales positivas

Emociones morales positivas		
Agente	Paciente	Emoción
Otro	Otro	Admiración
Otro	Yo	Gratitud
Yo	Otro	Gratificación
Yo	Yo	Dignidad

Fuente: Prinz, 2007, p. 81.

Si la transgresión de normas morales produce emociones, hay que tener presente que puede haber personas que se sientan atraídas por la transgresión por el simple hecho de experimentar emociones.

Esto se relaciona con el atractivo de los deportes de riesgo, las películas de miedo o las atracciones de los parques temáticos. El fenómeno de la transgresión por la emoción que se experimenta es un fenómeno todavía por investigar, de donde se podrían derivar aplicaciones para la educación moral y emocional.

Aplicaciones a la educación

Las aplicaciones prácticas de la revolución emocional en el estudio de la moral se orientan hacia la educación de las emociones y los sentimientos morales. Pero para ello debemos considerar tanto la incidencia educativa sobre la sensibilidad moral como sobre el razonamiento y el juicio moral, la voluntad y la conducta. Reconocer situaciones cargadas de valor y que no dejen impasibles; ser competentes para analizarlas, identificar las emociones y sentimientos que provoca en todos los agentes implicados, valorar las consecuencias de las diferentes opciones de respuesta y potenciar la fuerza de voluntad para conseguir un comportamiento coherente a nuestros juicios, son elementos esenciales educativa y también pedagógicamente. A partir de ahí podríamos detenernos en el análisis de algunas emociones y sentimientos morales que, bien han estado desatendidos educativamente, bien aparecen más habitualmente, y siempre son necesarios para lograr una sociedad feliz y justa. Algunos de los aspectos a resaltar son los siguientes.

En primer lugar, y recapitulando algunas de las ideas desarrolladas, destacamos la empatía, que es la que tiene considerable importancia y reviste mayor interés para la investigación y para la práctica educativa. La empatía motiva al comportamiento prosocial, que consiste en realizar actos en favor de otras personas, con cierta similitud con el altruismo. También predispone a la compasión, consuelo y defensa de los demás, inhibe la violencia, favorece el perdón, entre otros. Hoffman (1982, 1983) fue uno de los pioneros y más estudiosos del tema destacando la necesaria relación correlativa y evolutiva entre empatía, cognición y moral.

Las emociones autoconscientes como la indignación, la culpa y la vergüenza, ya estudiadas por Strawson en 1962, señalan que nos hemos desviado del rumbo deseado y que necesitamos corregir, enderezar y mejorar. En la medida en que una persona sienta profundamente estas emociones, acompañadas de disgusto y arrepenti-



timiento, debemos plantearnos si necesita menos medidas correctivas externas para poder transformarlas en una actitud consciente, responsable y reparadora, en el caso que sea necesario, al valorar el mal infringido, a otro o a uno mismo. Mostrar autonomía moral es un camino difícil en el que algunas de las “piedras” nos harán sentir mal, pero hay que valorarlas como una inversión para el desarrollo y el aprendizaje ético de la persona.

Llevar a la práctica la educación moral desde la perspectiva de la educación emocional no es fácil, ya que hay un conjunto de matices a cultivar para situar al alumnado en el camino del desarrollo personal y social. Por ejemplo, trabajar la culpa es mucho más complejo de lo que podríamos pensar. Hay que evitar el sentimiento de culpa por motivos que no solamente no tienen importancia, sino que no deben ser en absoluto un motivo de culpa, puesto que paraliza a la persona. Sin embargo, sería un alto riesgo educar a las futuras generaciones en ausencia total del sentimiento de haber infringido un daño. La conciencia es previa a la acción, pero no la asegura, si no se acompaña de elevadas dosis de empatía, humildad y voluntad. Puede ser espantoso, como ha sucedido, que niños agredan a una compañera, incluso hasta la muerte, y no tengan ningún sentimiento de dolor, de haber infringido un mal y tampoco de culpa.

Por su parte, la indignación, la ira, el desprecio y el asco pueden predisponer tanto a conductas morales deseables evitando comportamientos reprobables, como también otras descontroladas sentimental y emocionalmente, cercanas a la deshumanización y la desproporción tales como la discriminación. Hay que educar para que nunca nadie experimente y ejecute acciones de rechazo hacia otros por motivos de etnia, clase social, sexo, lengua, religión, color de la piel, etcétera. Por desgracia, esto ha sucedido repetidamente a lo largo de la historia y urge un cambio de rumbo. Son ejemplos: el odio hacia los judíos por parte de los nazis, la discriminación racial en Estados Unidos en los años sesenta y en Sudáfrica hasta Nelson Mandela, entre otros. La educación emocional y la educación en valores deben contribuir a tomar conciencia de las emociones que sentimos frente a personas diferentes a nosotros, gestionar los sentimientos que de ellas puedan derivar y, al tomar conciencia de las diferencias y lo que nos hacen sentir, estamos en mejores condiciones para regular nuestras emociones y adoptar un comportamiento ético y moral apropiado.

Las emociones laudatorias, como agradecimiento, orgullo, autosatisfacción, gratitud, elevación, etcétera, predisponen a mejorar

moralmente. Etxebarria (2020) señala la importancia de estimular la elevación (*elevation*) desde la perspectiva de la educación de las emociones morales. Una forma de hacerlo es exponer a los estudiantes ante acciones especialmente edificantes. El modelaje es una de las técnicas que más se ajusta a este objetivo, al estudiar la vida de personas ejemplares (Colby y Damon, 1992), que se presentan de forma directa, mediante relatos reales o ficticios, de forma oral, escrita o mediante fragmentos audiovisuales. Ejemplos pueden ser ciertos pasajes, o la vida entera, de personas como Gandhi, Jesucristo, Madre Teresa de Calcuta, Martin Luther King, Nelson Mandela, etcétera. Hay abundante literatura y películas sobre estos personajes que pueden ser utilizadas como material didáctico. Es importante un análisis de este material “desde dentro”, estimulando la empatía y la experiencia emocional denominada elevación (*elevation*). La exposición a acciones y vidas moralmente ejemplares tiene el poder de provocar experiencias emocionales de elevación moral que estimula el deseo de imitar. Es decir, se activa el deseo de ser mejor persona.

Una de las emociones morales sobre la que conviene llamar la atención es la gratitud. Una recomendación práctica a tal efecto consiste en pensar en alguna persona que nos haya hecho algún bien (familiar, amistad, profesorado, compañeros de trabajo, u otros). A continuación, redactar unas líneas de agradecimiento. El texto se puede enviar por *e-mail*, por correo ordinario, o incluso mejor comunicarlo de forma directa. Curiosamente, esta actividad suele proporcionar tanta satisfacción (o más) al que expresa agradecimiento que al que lo recibe. Esta actividad se puede repetir periódicamente. Es un ejemplo de actividad moral.

Haidt (2012) señala que, en el *Natyashastra*, tratado sobre las emociones del siglo IV a de C., se habla de la *sama*, que viene a ser la “serenidad” o la “calma”. Es un estado emocional que se logra a través de la meditación. En el contexto de las creencias hindúes, el *sama* constituye una emoción moral importante (Etxebarria, 2020). La práctica de *remind* (relajación, respiración, meditación, *mindfulness*) es de las más recomendables en educación emocional. Tiene efectos sobre la calma, el bienestar y la toma de conciencia de las emociones morales.

Emoción y motivación son anverso y reverso de la misma moneda. De hecho, ambas palabras proceden de la misma raíz latina: *movere*. Motivación surge de las necesidades sentidas internamente y predispone a moverse para lograr satisfacerlas, mientras que la



emoción procede de *ex-movere* y significa sacar fuera lo que se lleva adentro como consecuencia de los estímulos que recibimos. En este sentido, se puede decir que las emociones son motivadores esenciales de la acción moral.

Siguiendo a Maxwell y Reichenbach (2005) y Exeberría (2020), para la educación de las emociones morales se utilizan tres procesos: reevaluación, imaginación e imitación. La reevaluación consiste en realizar una nueva evaluación del objeto o situación. Por ejemplo, reconsiderar el comportamiento de un compañero que nos ha ofendido pensando que no ha sido intencional. Esto ayuda a comprender que la emoción depende más de la evaluación del acontecimiento que del acontecimiento en sí mismo. Permite una valoración cognitivo emocional más sosegada y equilibrada y favorece conductas en la misma línea.

La imaginación se utiliza para pensar desde otra perspectiva. Por ejemplo, se puede fomentar la toma de perspectiva social al preguntar: ¿Cómo te sentirías si te lo hicieran a ti? Esto induce a ponerse en el lugar del otro y, por lo tanto, al desarrollo de la empatía. Esto se puede usar para estimular la perspectiva inclusiva de la diversidad, aplicándolo a personas diferentes, con diversidad funcional, minusvalías mentales, otras etnias, lenguas, religiones, culturas; incluso con los adversarios y con las personas con las que se tienen conflictos.

La imitación estimulada, basada en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1976), por su parte, puede ser de gran ayuda, ya que se aprende más por lo que se ve hacer, que por lo que se dice que se haga. En general, sirve de poco, e incluso puede ser contraproducente, expresar lo que se tiene que sentir o hacer. Para que realmente se aprenda lo que significa “No te enfades”, “Piensa en otra cosa”, o “Sé amable”, lo importante es que niños y jóvenes lo vean en los adultos, y éstos les ayuden a fijarse en la regulación emocional ejercida por los mayores. Los estudiantes o los hijos tienden a reaccionar del mismo modo que observan reaccionar a los de su entorno. Pero, además, tienden a sentir lo que sienten las personas que les rodean. Esto es una forma de contagio y clima emocional, lo que pone de relieve la importancia de ofrecer modelos emocionales adecuados.

El contagio emocional es una realidad que ha sido investigada a partir de Hatfield, Cacioppo y Raspón (1994). En este sentido, favorecer que los niños y adolescentes, desde pequeños, puedan experimentar una adecuada atmósfera moral, con experiencias de visualización continuada de modelos dignos de imitación, significa un aprendizaje

implícito con interiorización de los modelos de comportamiento que serán imitados. Y a ello, pedagógicamente, la discusión explícita de dilemas morales, ya sea en ámbitos de educación formal como no formal e informal, por ejemplo, los presentados por Kohlberg (1975), puede ser un complemento idóneo.

Acabamos de citar intencionalmente a Kohlberg (1975) como principal representante del enfoque racionalista de la educación moral, para señalar que el enfoque emocionalista no lo suprime, sino que lo complementa. Consideramos importante que esto quede claro. La aplicación del razonamiento moral y del juicio moral desde la perspectiva cognitiva es importantísima, y de ninguna forma debería ser olvidada en la perspectiva emocionalista.

No queremos cerrar el artículo sin un último apunte. Se impone una educación de los medios de comunicación social, incluyendo televisión, cine, videojuegos, entre otros. Dentro de la televisión, consideramos oportuno hacer una llamada a la clase política y dominante, que aparece a diario en los medios, muchas veces ofreciendo un lamentable espectáculo de degradación moral caracterizada por desconfianza, cinismo, insulto, agresividad descontrolada, empatía sesgada, ira, y otros ejemplos de emocionalidad moralmente negativa que es contemplada por todo el mundo y que es el modelo que las futuras generaciones van a imitar. Solamente abordar este aspecto desde una perspectiva crítica, pero constructiva, ya justificaría la importancia y necesidad de la educación emocional.

Esto nos lleva a los valores y su educación. Se sabe que a la expresión “educación moral” se le otorgan connotaciones que en ciertos contextos se consideran como represivas y, por esto, se utiliza la expresión “educación en valores” como su equivalente. Desde la educación emocional interesa la dimensión moral fundamentada en las emociones, tal como se ha comentado, así como los valores, que también se fundamentan en las emociones. Por otra parte, conviene distinguir entre valores pensados, tal vez memorizados para un examen, de los valores sentidos. Solamente cuando una persona siente los valores, como la justicia, la libertad, la paz, el amor, la solidaridad, etcétera, como algo propio, con implicación emocional, es cuando la acción de la persona tiende a ser coherente con sus valores. Los valores sentidos se convierten en una guía para la acción. Desde la educación emocional se pretende potenciar los valores sentidos para aumentar las probabilidades de un comportamiento acorde con los principios morales y los valores.



También se puede ayudar a los niños a tomar conciencia del mal que han hecho, lo cual puede despertar la compasión y empatía por la víctima. Todo ello es esencial para el desarrollo del sentimiento de culpa y vergüenza por el mal ocasionado. Pero lo estratégico es llegar a experimentar la satisfacción emocional que produce hacer el bien. Esto es algo que no tiene precio y es una de las mayores fuentes de bienestar.

Hay evidencia de que los niños consideran las consecuencias emocionales del mal comportamiento. En el momento de justificar principios morales, muchos niños recurren a las emociones. Por ejemplo, “si la gente roba y pega no podemos ser felices”; “al que le han robado se va a sentir muy enfadado”. A partir de los dos años ya existe el sentimiento de culpa y vergüenza. A partir de los ocho años no solamente se distingue entre lo que está bien y lo que está mal, sino además cómo hay que sentirse cuando uno obra mal (triste, avergonzado, culpable, arrepentido, miedo al castigo). Éstas y otras emociones como empatía, compasión, amor, etcétera, son la base del comportamiento moral y prosocial. Comportarse bien o mal tiene unos efectos emocionales.

En este sentido, Prinz (2007) argumenta que la educación moral se debe fundamentar en los sentimientos morales. Utilizar solamente reglas frías, tendría serias consecuencias en la práctica. Supongamos que pudiéramos tomar unas pastillas que suprimieran la ira, vergüenza, culpa, desprecio, etcétera. Una consecuencia sería una pérdida de motivación en adoptar comportamientos que conllevan estos sentimientos; es decir, el comportamiento antisocial. Otra consecuencia sería el riesgo de la indiferencia ante las necesidades de los demás. Los sentimientos morales son como una vacuna que protege contra comportamientos de riesgo. Este autor concluye que los sentimientos morales tienen diversas funciones, cuya aplicación a la educación moral es evidente.

Primero, juegan un papel importante en la motivación, ya que al considerar que algo es bueno, esto motiva a un comportamiento en consonancia. Ira, asco, desprecio, culpa, vergüenza, entre otras, son emociones morales que motivan para la regulación del comportamiento. Las reglas morales sin implicación emocional son fáciles de olvidar y, por tanto, no son efectivas para orientar la acción.

Segundo, la transmisión de reglas se facilita con los sentimientos morales. Las emociones dirigen la atención y facilitan la memoria. Los sentimientos morales sirven como recompensas y castigos.

Experimentar sentimientos morales es más efectivo que largas listas de valores morales.

Tercero, los sentimientos morales sirven para internalizar las reglas. Se trata de pasar de una educación moral “desde fuera”, a otra que se plantea “desde dentro”. Entrenar los sentimientos morales conlleva internalizar reglas de comportamiento. Si esto se hace en grupo, es más efectivo. Nos identificamos y nos afiliamos con personas que tienen valores similares a los nuestros.

Cuarto, los sentimientos morales extienden la moralidad. A través de la educación emocional, el bienestar del otro se convierte en un tema de interés prioritario para mi propio bienestar. ¿Cómo se siente el otro cuando no se le respeta? Si no respeto los derechos y las propiedades de los demás, ellos no respetarán los míos. Pero, sobre todo, me voy a sentir mal al hacerlo. A través de los sentimientos morales se aprende a amar y a desear la justicia, la libertad, la paz y demás valores morales.

Conclusiones

Después de este recorrido por las relaciones entre emoción y moral, con especial énfasis en la revolución emocional en la moral, representada por las aportaciones de Greene, Haidt y Prinz, nos encaminamos hacia propuestas para la práctica educativa.

La educación moral debería tener en cuenta las emociones morales, ya que cuando una persona siente las emociones derivadas del comportamiento moral, está en mejores condiciones de comportarse moralmente. En otras palabras, la implicación emocional es más potente que la simple cognición de los principios éticos y morales. Es más probable que los valores sentidos se pongan en práctica respecto a los valores que solamente han sido pensados. Un aspecto que nos parece particularmente relevante es potenciar la educación de las emociones morales y la implicación emocional en los valores, ya que de esta forma es más probable que se adopte un comportamiento coherente con unos principios éticos y morales que cuando éstos son vistos solamente desde la dimensión cognitiva.

Esto nos conduce a una convergencia entre la educación moral y la educación emocional. Tal como señala Prinz (2007) hay evidencias que inducen a sugerir que la educación moral es un tema de educación emocional. Los niños aprenden el comportamiento moral



apropiado a través de experiencias emocionales intensas: el deseo de ser aceptado, sentirse amado, miedo al castigo, miedo a la pérdida de cariño. Lo primero produce satisfacción y lo último produce tristeza y predisposición al remordimiento. Ambas son experiencias emocionales que pueden impulsar el comportamiento moral. Una buena educación emocional necesita valores que la orienten. Y una buena educación moral necesita tomar en consideración a las emociones. La persona es razón, sentimiento y voluntad. Hay que ser competentes emocionalmente, perseverantes, con capacidad para protagonizar procesos de autorregulación que permitan el cuidado del otro y de sí mismo, tener criterio propio y espíritu crítico. Todo esto son elementos que ponen en relación la dimensión emocional con la moral y los valores. Consideramos que uno de los objetivos de la educación moral es aprender a sentir la emoción correcta ante las situaciones de la vida para reaccionar en consecuencia.

Para una puesta en práctica eficiente de estos planteamientos, se necesita una formación inicial y continua a lo largo del desarrollo profesional del profesorado, de todos los niveles educativos, en emociones morales y en educación en valores. En esta formación también convergen la educación moral y la educación emocional.

Desde estas líneas proponemos que se realicen más investigaciones en este sentido, que puedan aportar fundamentos sólidos para una práctica eficiente que, en último término, va a repercutir en una educación de más calidad, sobre todo en lo que se refiere a la convivencia y el bienestar.

Referencias

- Asensio, J. M., García Carrasco, J., Nuñez, L., y Larrosa, J. (Eds.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Berthoz, S., Armony, J. L., Blair, R. J. R., y Dolan, R. J. (2002). An fMRI Study of Intentional and Unintentional (Embarrassing) Violations of Social Norms. *Brain*, 125, 1696-1708.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Buxarraís, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Buxarrais, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227. <https://doi.org/10.14201/3218>
- Buxarrais, M. R., y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017352016.pdf>
- Buxarrais, M. R., y Martínez, M. (Eds.) (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Buxarrais, M.R., y Tey, A. (2019). La cara ètica del “bon mestre”: ethos docente, identitat professional i lideratge moral. *Temps d'Educatió*, (57), 91-109.
- Buxarrais, M. R., y Vilafranca, I. (Eds.) (2018). *Una mirada femenina de la Educación Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M., y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: Edelvives/MEC.
- Colby, A., y Damon, W. (1992). *Some Do Care: Contemporary lives of moral commitment*. Nueva York: The Free Press.
- Cova, F., Deonna, J., y Sander, D. (2015). Introduction: Moral emotions. *Topoi*, (34), 397-400. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9345-0>
- Dalgleish, T., y Power, M. (Eds.) (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Estados Unidos: John Wiley.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Davidson, R., Scherer, K. R., y Goldsmith, H. H. (2003). *Handbook of affective sciences*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Dunn, J., Brown, J. R., y Maguire, M. (1995). The Development of Children's Moral Sensibility: Individual Differences and Emotion Understanding. *Developmental psychology*, 31(4), 649-659. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.649>
- Etxebarria, I. (2020). *Las emociones y el mundo moral*. Madrid: Síntesis.
- Gijón, M., y Tey, A. (2015). Neurociencia y educación: Trazos para un tejido común hacia la autonomía y la responsabilidad. En M. R. Buxarrais y



- M. Martínez (eds.), *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje* (pp. 155-157). Barcelona: Octaedro.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard: Harvard University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- González Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. México: Anaya.
- Greene, J. (2009). Dual-process morality and the personal/impersonal distinction: A reply to McGuire, Langdon, Coltheart, and Mackenzie. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 581-584. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.01.003>
- Greene, J. (2013). *Moral Tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. Madrid: Penguin.
- Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D., Darley, J. M., y Cohen, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, 44(2), 389-400. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.09.027>
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., y Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), 2105-2108. <https://doi.org/10.1126/science.1062872>
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Reino Unido: Oxford University Press.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Estados Unidos: Pantheon Books.
- Haidt, J. (2019). *La mente de los justos: Por qué la política y la religión dividen a la gente sensata*. Barcelona: Deusto.
- Haidt, J., y Kesebir, S. (2010). Morality. En S. Fiske y D. Gilbert (eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 797-832). Estados Unidos: Wiley.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. L., y Raspón R. L. (1994). *Emotional Contagion. Studies in emotion and social interactions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heekeren, H. R., Wartenburger, I., Schmidt, H., Schwintowski, H. P., y Villringer, A. (2003). An fMRI Study of Simple Ethical Decision-Making. *Neuroreport*, 14(9), 1215-9. <https://doi.org/10.1097/00001756-200307010-00005>
- Hersch, R., Reimer, J., y Paolito, D. (1988). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Volume I: The Philosophy of Moral Development*. Nueva York: Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Moral Stages and the Life Cycle*. Nueva York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F.C., y Higgins, A. (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Martín García, X. (1996). Principales tendencias en educación moral. En J. M. Puig García, *La construcción de la personalidad moral*. España: Paidós.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, M., y Bujons, C. (Coords.) (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (1987). Elementos para una pedagogía de la conciencia. *Educar*, (11), 35-49.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE de la UB.
- Martínez, M., Puig, J.M., y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, (15), 57-94.
- Martínez, M., y Tey, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético. En M. T. González, M. À. Essomba Gelabert, A. Tey, M. Martínez y Á. Pérez Gómez, *Profesorado y otros profesionales de la educación* (pp. 37-77). Barcelona: Octaedro.
- Mattews, G. (Ed.) (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Elsevier.
- Moll, J., De Oliveira-Souza, R., y Eslinger, P. J. (2003). Morals and the Human Brain: A Working Model. *Neuroreport*, (14), 299-305.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa a la educación del carácter*. Argentina: Amorrortu.
- Pérez Delgado, E., y García Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. España: Siglo XXI.
- Peterson, C., y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (coords.), *La ciencia del bienestar* (pp. 181-207). España: Alianza.
- Peterson, Ch., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Phan, K. L., Wager, T. D., Taylor, S. F., y Liberzon, I. (2002). Functional Neuroanatomy of Emotion: A Meta-Analysis of Emotion Activation Studies in PET and fMRI. *Neuroimage*, (16), 331-348.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. España: Martínez Roca.



- Prinz, J. (2006). The emotional bases of moral judgments. *Philosophical Explorations*, 9(1), 29-43. <https://doi.org/10.1080/13869790500492466>
- Prinz, J. (2007). *The emotional construction of morals*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Prinz, J. (2011). Is empathy necessary for morality? En A. Coplan y P. Goldie (eds.), *Empathy: philosophical and psychological perspectives* (pp. 211-229). Reino Unido: Oxford University Press.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. España: Paidós.
- Puig, J. M., y Martín, X. (1996). Educación moral. En M. Alvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 127-136). España: Wolters Kluwer.
- Puig, J. M., y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. México: Edebé.
- Puig, J. M., y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, (9), 185-211.
- Sanfey, A. G., Rilling, J. A., Aronson, J. K., Nystrom, L., y Cohen, J. D. (2003). The Neural Basis of Economic Decision Making in the Ultimate Game. *Science*, (300), 1755-1757.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Sephan, K. E., Dolan, R. J., y Frith, C. (2006). Empathic Neural Responses are Modulated by Perceived Fairness of Others. *Nature*, (439), 466-469.
- Strawson, P. (1962). *Libertad y resentimiento*. España: Paidós.
- Tey, A. (2005). *Educació dels sentiments morals i aprenentatge ètic: la perspectiva del professorat*. (Tesis de doctorado). Doctoral Departament THE. Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona, España.
- Tey, A. (2011a). El vínculo educativo basado en la corresponsabilidad afectiva en la familia. En M. R. Buxarrais y M. Burguet (coords.), *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Tey, A. (2011b). La importancia de les emocions i els sentiments morals en educació. *Temps d'Educació*, (40), 117-127.
- Tey, A., y Buxarrais, M. R. (2017). Más allá de Kohlberg: aprendizaje ético para la coherencia entre juicio, sentimientos y acciones morales. *Anuari de Psicologia. Monogràfic: L. Kohlberg i D. Kahneman*, 23-38. <http://doi.org/10.7203/anuari.psicologia.18.2.23>
- Tey, A., y Gustems, J. (2016). El profesorado en la formación inicial de maestros. En *La formación del carácter de los maestros* (pp. 89-98). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vallverdú, J. (2007). *Una ética de las emociones*. Barcelona: Anthropos.