

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS ASPECTOS ANTROPOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

José Penalva Buitrago *

SÍNTESIS: El presente trabajo analiza los problemas antropológicos y pedagógicos de la tendencia dominante en torno a la educación emocional, discurso que se ha impuesto hoy en día como un complemento superador del exceso cognitivista en la teoría de la educación, aunque reforzando el planteamiento constructivista. Este artículo cuestiona que dicho discurso suponga una respuesta satisfactoria a la complejidad antropológica del ser humano y a las necesidades educativas.

El trabajo se estructura en tres partes: en la primera, se delimita el concepto de emoción, enfatizando el hecho de que cada individuo es portador de un modo único de acceso a la realidad, y, sin dejar las emociones a su libre fluir sin el concurso de la formación, ni soslayar los aspectos antropológicos y axiológicos de la enseñanza, sostiene que la formación individual implica el fortalecimiento de la estructura existencial que le sirve de condición de posibilidad y soporte. En la segunda parte, analiza su idea de regulación emocional, planteada en términos de desarrollo y fomento de las emociones, con una visión de las mismas como positivas y necesarias para el crecimiento personal, en contraposición a los modelos represivos de regulación. Por último, expone su planteamiento pedagógico, en el que aborda los matices que se vivencian en la relación profesor-alumno y el rol del primero como realidad educativa clave, sosteniendo también que lo que debería ser el planteo de la enseñanza, como generadora de libertad, es la oferta de contenidos axiológicos que favorezcan en el alumno el acceso a la libertad y a la razón.

Palabras clave: educación emocional; antropología de la educación; axiología de la educación; profesor como mediador.

SÍNTESE: O presente trabalho analisa os problemas antropológicos e pedagógicos da tendência dominante em torno à educação emocional, discurso que tem se imposto hoje em dia como um complemento superador do excesso cognitivista na teoria da educação, embora reforçando a proposta construtivista. Este artigo questiona que este discurso

* Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, España.

suponha uma resposta satisfatória à complexidade antropológica do ser humano e às necessidades educativas.

O trabalho se estrutura em três partes: na primeira, delimita-se o conceito de emoção, enfatizando o fato de que cada indivíduo é portador de um modo único de acesso à realidade, e, sem deixar as emoções a seu livre fluir sem a contribuição da formação, e sem deixar de sublinhar os aspectos antropológicos e axiológicos do ensino, sustenta que a formação individual implica o fortalecimento da estrutura existencial que lhe serve de condição, de possibilidade e de suporte. Na segunda parte, analisa sua idéia de regulação emocional, proposta em termos de desenvolvimento e de fomento das emoções, com uma visão das mesmas como positivas e necessárias para o crescimento pessoal, em contraposição aos modelos repressivos de regulação. Finalmente, expõe sua proposta pedagógica, através da qual aborda os matizes que se vivenciam na relação professor-aluno e o papel do primeiro como realidade educativa-chave, sustentando também que a proposta do ensino como gerador de liberdade constitui uma oferta de conteúdos axiológicos que favoreçam no aluno o acesso à liberdade e à razão.

Palavras-chave: educação emocional; antropologia da educação; axiologia da educação; professor como mediador.

ABSTRACT: This paper analyses the anthropological and educative problems in mainstream theories concerning Emotional Education. Lately, this discourse is conceived as an overcoming complement to the cognitive excesses in educational theory. However, it reinforces the constructivist approach. This paper challenges the assumption that such discourse entails a satisfactory answer to the anthropological complexity of human beings and to their educative needs.

This paper is divided into three parts. In the first part, we will set the boundaries of the concept of «feeling», underlining the fact that each individual bears a unique approach to reality. We will also hold that individual training entails strengthening the existential structure that works as its base and that makes it possible. All this, never allowing feelings to flow freely without the influence of teaching, and without overlooking the anthropological and axiological features of teaching. In the second part, the idea of emotional regulation is analyzed from the point of view of emotion development and encouragement, considering them positive and necessary for personal growth, unlike in the models of repressive regulation. Finally, we will deploy our pedagogical approach, considering the nuances of the teacher-student relationship and the role of the former as a key educative reality. We also hold that the offer of axiological content that enhances freedom and reason should be the approach in education, always considering education as a producer of liberty.

Key words: emotional education; anthropology of education; axiology of education; teachers as mediators.

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional es una tendencia que ha ido abriéndose paso en los últimos años dentro del campo de la teoría de la educación. El creciente interés dentro de esta teoría responde a la abundancia de estudios, principalmente psicológicos y neurológicos, que resaltan la relevancia del sistema emocional en la formación de la identidad humana. En términos generales, las implicaciones pedagógicas de esta tendencia vienen a constituirse como una revisión de la teoría de la enseñanza constructivista, que ha girado desde sus inicios en torno a la predominancia de los contenidos cognitivos del currículum escolar. Como mucho, la teoría constructivista ha afirmado la necesidad de la motivación en el proceso de desarrollo cognitivo (Santos, 1990; Valle y otros, 1996; 1997), pero no va más allá de los contenidos cognitivos.

La educación emocional, en cambio, refuerza el planteamiento constructivista incorporando en el proceso educativo, junto a los contenidos cognitivos, el cultivo de las emociones y sentimientos (Aznar, 1995; Zabalza, 2000; de la Torre, 2000; Asensio, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; VV. AA., 2003; Darder y Bach, 2006; Asensio y otros, 2006; Vigotsky, 2004). En este sentido, la educación emocional puede ser entendida, de hecho, como un complemento al cognitivismo de la teoría constructivista. La toma en consideración de las emociones y los sentimientos, desde este punto de vista, implica un nivel antropológico más ajustado a la realidad humana, que enriquece el quehacer educativo superando el exceso cognitivista que ha primado en las últimas décadas en el campo de la educación.

El artículo analiza las implicaciones antropológicas y pedagógicas de este planteamiento en torno a la educación emocional. Estudia si la tendencia dominante en el discurso sobre la educación emocional supone realmente un «complemento» a la teoría de la enseñanza constructivista, de modo que, superando el exceso cognitivista, venga a dar una respuesta satisfactoria a la complejidad de la realidad humana, en lo antropológico, así como a la cuestión de su desarrollo, en lo educativo.

El punto de vista de la gran mayoría de los estudios sobre educación emocional –que se presenta como complementario al cognitivismo de la teoría constructivista– es eminentemente psicológico. Respecto de la literatura de referencia, para la perspectiva psicológica ha sido Goleman, 1996, 1997, 1999 y 2003; para una crítica a Goleman:

Aguado, 2005; también ha sido significativa Gardner, 1994; Morgado, 1998; Servan-Schreiber, 2004. Para la enseñanza y el papel del profesor se utilizó Day, 2006; Esteve, 2006. Para un estudio de la base corporal y psíquica de las emociones: Damasio, 1996, 2001 y 2005; Ekman, 2004; Evans, 2002; Llinás, 2003; Morgan, 2003; Acarín, 2006; Greenspan, 1997; Miller, 2005; von Foerster, 1996, en algunas ocasiones decantado hacia el enfoque típico de libros de autoayuda. Sin embargo, no todos siguen esta perspectiva psicológica: Escámez y Ortega, 2006; Ortega, 2004; Bárcena, 2006; Marías, 1992; Penalva 2006c, pero el análisis de esta otra vertiente nos sacaría del propósito del presente trabajo. Aunque es evidente que no se trata de una teoría única, ni unificada, la tendencia mayoritaria de la educación emocional presenta como características principales las siguientes:

- Las emociones se definen no como fuerzas negativas, sino, al contrario, como fuerzas necesarias para la educación integral de la persona; la educación debe atender, pues, a las emociones, desarrollándolas.
- Las emociones no pueden ser ni silenciadas ni domesticadas, sino que deben ser fomentadas en la educación; de modo que no son válidos los modelos de regulación de la conducta, del tipo auto-control, auto-disciplina, que arrastran una concepción negativa de las emociones.
- La enseñanza emocional debe centrarse en las estrategias metodológicas para el fomento y el desarrollo de las emociones.

A continuación se presta atención a las suposiciones acerca de la naturaleza humana que subyacen en esta concepción de la educación emocional. Los aspectos antropológicos reseñados serán puestos en correlación con sus implicaciones educativas.

2. INSUFICIENCIA DEL NIVEL PSICOLÓGICO

La primera característica de la educación emocional es la definición de las emociones como un potencial enriquecedor para el desarrollo integral del hombre. Viene a poner de relieve, después de un largo predominio de los contenidos cognitivos en el mundo pedagógico, que la razón no se reduce a la dimensión técnica y cognitiva de los

conocimientos. En efecto, el nivel emocional es constitutivo de la razón e interviene en el desarrollo del conocimiento, como admite actualmente no solo la psicología, sino también la neurobiología.

Ahora bien, esta perspectiva psicológica de la educación emocional presupone –consciente o inconscientemente– una concepción acerca de la naturaleza humana. Concibe al niño y al joven, como una entidad natural buena en sí misma; la naturaleza del infante es libre, bondadosa, pura, noble, y, al mismo tiempo, se halla amenazada por las influencias externas de la sociedad –la cultura, en general, y la educación, en particular– que doblegan el natural espíritu libre del niño, expresado en sus emociones. De manera que la recta educación –en este punto de vista acerca de la naturaleza humana– consiste en limitar tanto las normas como la instrucción cultural, pues coartan y domestican las emociones –nobles y libres– del niño, y, a la vez, la recta educación deja crecer los deseos, impulsos y emociones librados a su espontáneo desenvolvimiento.

Sin embargo, es cuestionable, no solo desde un punto de vista filosófico, sino también psicológico y neurobiológico, la afirmación de que los impulsos, deseos y emociones, por sí mismos, sean buenos, libres, auténticos. La libertad, la bondad y la autenticidad se desarrollan mediante un proceso de formación. El hombre no es una naturaleza libre y bondadosa, sino una naturaleza con la capacidad de ser libre y justa, capacidad que puede malograrse para ser dirigida hacia la esclavitud y la maldad. El hombre, pues, no nace ya bueno y libre, sino con capacidad de llegar a serlo. La naturaleza humana no es una entidad ya construida, libre, auténtica y apropiada, sino que nos aboca a nosotros mismos a la lucha por la conquista de nuestra propia libertad, de nuestro propio modo de ser, de nuestra propia autenticidad.

La formación –la educación– se cimenta en esta realidad antropológica. De modo que no parece acertado aquel supuesto antropológico que define las emociones en términos de pureza, bondad, autenticidad, libertad. El hombre es una naturaleza, cierto; pero es, fundamentalmente, formación. Esto significa que la propia naturaleza está en manos del proceso formativo de cada uno, que, desde su misma naturaleza, construye su vida para llegar a la libertad, la autenticidad, la bondad, atributos que residen en la formación. En este sentido, la educación debería plantear si la razón humana –como facultad que debe ser cultivada para el ejercicio de la realización personal, libre y auténtica– queda abarcada y reforzada solamente desde la instancia emocional.

La tendencia psicológica de educación emocional que estamos analizando subraya que la razón no se reduce a la dimensión técnica o cognitiva. Ciertamente. Pero la cuestión es si acaso no existe un nivel previo y elemental respecto de la instancia emocional. La pregunta aquí es si la estructura psicológica de la razón es suficiente para dar respuesta a la realidad humana, o si, más allá de tal estructura, existe otra, una estructura existencial que le sirve de condición de posibilidad y soporte.

Si atendemos al fenómeno del conocimiento desde un enfoque existencial, más amplio que el puramente psicológico, el hombre no accede al mundo solo y fundamentalmente desde sus estructuras psicológicas, sino que lo hace primordialmente desde una condición existencial, un «modo de ser». Ello pone de relieve que la «razón» no es un punto geométrico, carente de espacio y tiempo, más allá del mundo, sino que se halla inmersa en un mundo dado, en unos valores, en unas creencias (Duch y Mélich, 2005). El sujeto humano, pues, vive en un mundo, y accede a la realidad desde unos supuestos existenciales ya dados, «desde los que *entiende*», «desde los que *siente*», «desde los que *percibe*».

Esos supuestos existenciales de la razón no se reducen a ideas o creencias –entendidas en términos cognitivos– y tampoco se refieren exclusivamente a la estructura cognitiva del individuo, sino que arraigan en un nivel previo y fundamental: la estructura existencial. La característica primordial de este nivel previo –que llamamos «estructura existencial» de la razón– no solo es que sea previo a la razón –en sentido prerracional– sino que es la *condición de posibilidad* del desarrollo de las capacidades de la razón –en sentido protorracional–. Los supuestos existenciales ofrecen al individuo posibilidades para la realización personal y social, posibilidades para que el individuo entienda, sienta, sea responsable. En suma, posibilidades para ser libre.

En el mundo de la educación, pues, la cuestión clave no reside solo en que se *exprese* que el hombre *deba* ser racional y libre, ni solo en que el alumno *quiera* ser racional y libre, sino, fundamentalmente, en que *pueda* ser racional y libre. Porque parece evidente que una cosa es querer ser libre y otra poder serlo; así como parece claro que una cosa es querer sentir una emoción y otra cosa es no tener la capacidad de situarse en un término medio, en el sentido aristotélico de la palabra, a la hora de juzgar dicha emoción. Así, pues, el objetivo elemental de la enseñanza no es solo la estructura cognitiva del sujeto cognoscente, ni la estructura emocional, sino, primera y fundamentalmente, las *condiciones de posibilidad* de esas estructuras.

Dado que existe, como se mencionó, una instancia previa al nivel psicológico (instancia prerracional), que posibilita el desarrollo de dicho nivel (estructura protorracional), la teoría de la enseñanza debería afrontar el problema de las condiciones de posibilidad de las estructuras psicológicas. El problema de la formación de la vida anímica no puede reducirse a las estrategias de desarrollo (nivel psicológico), sino que debe abarcar la oferta de posibilidades (nivel formativo). En este sentido, debería ser uno de los temas de discusión qué tonos, temperamentos, valores vitales, o como se les quiera llamar, son los que dan esa posibilidad, es decir, enriquecen, benefician la existencia, en la medida en que ponen al joven en condiciones de ser libre, feliz y racional.

El desarrollo de este nivel existencial de la estructura anímica del ser humano se apoya en una convicción central: cada individuo es portador de un modo único de acceso a la realidad, y, por tanto, cada sujeto enriquece el mundo cultural. Pero esto no significa que haya que dejar hacer las emociones, a su libre movimiento, sin el concurso de la formación, como parece dar por supuesto cierta tendencia psicológica basada en el mito del niño como «buen salvaje». Más bien quiere decir que la teoría de la enseñanza debería ir dirigida a la dilucidación de los contenidos antropológicos y axiológicos que fortalecen –enriquecen, sanan, cultivan– esas condiciones de posibilidad (estructura existencial) y que hacen posible que el hombre se desarrolle individualmente. Atendiendo a los aspectos antropológicos y axiológicos de la enseñanza, la formación individual implica el fortalecimiento de la estructura existencial, como condición imprescindible para que el individuo pueda construir su mundo de modo propio, original, auténtico.

253

3. LÍMITES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La segunda característica de la tendencia dominante en la educación emocional es relativa al tema de la «regulación emocional». La cuestión de la regulación del mundo emocional se plantea en términos de desarrollo y fomento de las emociones, modelo que tiene una visión de las mismas como positivas y necesarias para el crecimiento integral de la persona, en oposición a los modelos que llevan implícita una definición negativa, como lo hacen los de regulación de tipo represivo (auto-control, auto-disciplina, etcétera).

Esta caracterización de la regulación emocional es especialmente relevante para uno de los problemas escolares más significados de la actualidad: la violencia escolar. Según el modelo que estamos analizando, en primer término, la emoción en sí no es negativa, y, en consecuencia, no puede ser reprimida, de modo que la cuestión reside en la regulación entendida como capacidad para «redirigir» la emoción hacia la recta meta. En segundo término, ni la escuela, ni el profesor, pues, pueden proponer métodos de auto-control emocional, sino, más bien, ofrecer explicaciones razonables que ayuden al alumno a redirigir sus emociones; lo que, por último, implica que el joven está preparado para la escucha y la aceptación de «explicaciones razonables».

La afirmación de que el joven está preparado para la escucha y la aceptación de dichas explicaciones parte del supuesto de que es capaz de ejercitar la escucha, de argumentar, estimar valores, razonar y dialogar, de modo que, se puede concluir, tiene formada la razón. Ya que puede razonar –cosa que implica capacidad de escucha, argumentación, estimación, diálogo– el profesor debe ofrecer explicaciones razonables para que el alumno pueda activar la ira, por ejemplo, hacia una meta razonable. Ahora bien, si estas capacidades –de escucha, argumentación, diálogo, de estimar buenas explicaciones– están ya desarrolladas en el alumno, ¿no significaría que el educando ya está educado?

254

Este planteamiento de la regulación emocional se mueve, de nuevo, en el nivel psicológico. Desde un análisis que tome en cuenta la estructura existencial –que hemos dicho que es previa y condición de posibilidad de la estructura psicológica– se atendería a las condiciones que hacen posible la capacidad de escucha, de argumentación, de estima, de diálogo. Desde el nivel de análisis psicológico no existe una aclaración –necesaria en el discurso de la teoría de la enseñanza– sobre los valores existenciales básicos que posibilitan el uso de la razón. Se da por supuesto que el alumno ya tiene formada la razón, ya es responsable, ya escucha, ya es capaz de descubrir realidades y de estimar valores, por tanto es capaz de atender explicaciones racionales. Pero, ¿no es la responsabilidad en el uso de la razón aquello en lo que hay que educar?

La educación de las emociones desde el nivel psicológico parece incurrir en una petición de principio: se pretende construir la razón del sujeto apoyándose en la «entidad racional» del mismo sujeto. Esa entidad racional vendría a ser como una plataforma sobre la que apoyarse para levantar esa misma entidad racional. Superar esta dificultad nos debería

llevar a reconsiderar el mundo interior del sujeto, de modo que resulte en un concepto más acorde con la realidad.

El enfoque psicológico que estamos analizando parte de la idea de una mente dividida en dos instancias: la racional y la emocional. La razón humana es concebida como una entidad que procesa contenidos cognitivos –procesa las razonables explicaciones del profesor– de tal manera que el profesor lleva a cabo la educación de las emociones a través del desarrollo cognitivo del alumno. Desde este concepto de «razón» –como entidad de procesamiento de contenidos cognitivos– el alumno «reconstruye» el significado de los conocimientos que aporta el profesor. Esta concepción implica que: i) en virtud del nivel cognitivo del sujeto; ii) el alumno «reconduce» sus emociones, y iii) las reconduce hacia la «correcta dirección». Así, pues, en esta perspectiva psicológica, la razón del hombre consiste en una estructura que:

- Adquiere contenidos *cognitivos*.
- Tiene el poder de *reconducir* las emociones.
- Tiene la capacidad de reconducir dichas emociones hacia la *correcta dirección*.

En cuanto al primer punto –razón como estructura de adquisición de contenidos cognitivos– la concepción antropológica subyacente a semejante planteamiento es claramente deficitaria, desde el momento en que parece concebir la razón como una *sustancia*: la sustancia racional. Actualmente es difícil sostener esta posición en filosofía. Desde la antropología filosófica es difícil afirmar que la razón es un ente sólido y compacto, ya constituido y terminado. Se entiende, más bien, que el hombre es un ser *capaz de razón*, capaz de uso autónomo de sus facultades. Y esa, como hemos señalado anteriormente, es precisamente la capacidad que hay que activar en el proceso educativo, concepto que retomaremos más adelante.

En relación al segundo punto, el de la afirmación de la necesidad de reconducir las emociones, vemos que se define la regulación emocional en términos de reconducción de las emociones. Pero, ¿tiene la razón –entendida en términos de estructura de procesamiento de contenidos cognitivos– por sí sola, la capacidad de reconducir? La neurobiología nos muestra que el cerebro impulsivo (tálamo-amígdala) está mejor conectado con el cerebro racional (cortex prefrontal), que este

con aquel, de modo que los impulsos tienen más capacidad para controlar la capacidad racional –y pueden, por tanto, dirigir más fácilmente al hombre a la acción irreflexiva– que el neocortex para dirigir los impulsos reflexivamente. En consecuencia, la idea de la regulación de la vida emocional solo desde las explicaciones racionales no parece tan evidente.

¿No será necesario que en el mundo interior del individuo exista otra energía que brinde la *posibilidad* de reconducir las emociones? ¿La posibilidad de reconducir no implica, primero, la capacidad para *resistir* a las fuerzas de las emociones (con el objeto de que no nos desborden), y, segundo, la capacidad para *conducirlas* hacia otro camino? Si esto es así, ¿la capacidad de reconducción no implica, entonces, algo más que el nivel cognitivo? De modo que, ¿no estaríamos apelando a la necesidad del desarrollo de otra potencia anímica –que podemos llamar «voluntad»– que, en conjunción con la razón, tenga la posibilidad de mantener a las emociones en su justa medida? Así, pues, ¿no implicaría la educación de las emociones la necesidad del fortalecimiento de la voluntad como condición imprescindible del desarrollo equilibrado y para la auto-superación personal?

256

Si este análisis es correcto, el profesor es responsable no solo de aportar razonables explicaciones, sino también de que el niño y el joven lleguen a ser capaces de auto-conducirse, auto-superarse, en suma, del cultivo de su voluntad. La idea clave en este asunto es que hay que poner al niño *en condición* de que sea dueño de sí mismo –con la *capacidad* de redirigir sus emociones– capacidad que se consigue a través del fortalecimiento de la voluntad. Esta capacidad también es objeto de entrenamiento y de ejercitación. Y sería ingenuo pensar que esa facultad –la voluntad– así como la facultad racional, crecen como lo hacen las flores silvestres, sin cultivo.

Esta cuestión es un problema de la teoría de la enseñanza, y el abandono de esta responsabilidad educativa puede incurrir en el principal *autoritarismo*, que no consiste en la imposición externa de normas –sin que ello signifique que esto sea defendible– sino precisamente en la tiranía que ejercen los deseos cuando la enseñanza se reduce a abandonar al niño a sus libres tendencias. De este modo se permite que los deseos acaben dominando su vida, convirtiéndolo en un esclavo de sus apetitos. Porque un hombre abandonado a sí mismo es un hombre sin «término medio».

En cuanto al tercer punto, acerca de que se tiene la capacidad de reconducir las emociones hacia la *correcta dirección*, se da por supuesto que el alumno posee ya formada la capacidad de estimar valores y de evaluar racionalmente sus deseos, que sabe cuáles son las necesidades para su realización personal, así como que conoce lo que le beneficia en cada momento y situación. Pero, la educación de los sentimientos ¿no debería estar enmarcada en un proceso de aprendizaje de estimación de valores, que distinga, por ejemplo, entre deseos y necesidades humanas, y que aporte nociones sobre el bien, la justicia, etc.? En este otro marco, ¿no tendría el profesor la misión de conocer y examinar las creencias y valores que atraviesan nuestra sociedad, creencias y valores que, se quiera o no, influyen en la educación de los jóvenes?

En este nuevo marco, la enseñanza se entiende no solo como un proceso de aprendizaje cognitivo y emocional, sino también como un proceso de aprendizaje axiológico. La teoría de la enseñanza no debería obviar este último elemento, dado que la educación forma a los alumnos para que vivan en un mundo que contiene unas creencias y valores determinados (Fullat, 2005; Larrosa, 2006). Por eso la enseñanza no puede reducirse al conocimiento de los mecanismos psicológicos –estructuras– para el procesamiento de información y para el desarrollo emocional. Reducirla a este nivel lleva implícito dar por supuesto que las creencias y valores sociales de la sociedad que nos ha tocado vivir, el mundo axiológico establecido y vigente, son los que «deben ser», y, en consecuencia, se le escamotea al joven la posibilidad de crítica y de responsabilidad personal y social, abocándolo al fenómeno de la masificación. De este modo la enseñanza no oferta nada nuevo, sino que *reproduce* los valores de la sociedad en curso. Cuando la enseñanza renuncia a proporcionar al alumno ese mundo de valores que alimenta y fortalece la libertad, que es el objetivo primordial de la educación occidental, no forma hombres, sino masa.

Para finalizar con esta segunda instancia de análisis acerca de los límites de la educación emocional, en primer término, podemos afirmar que la educación sentimental no puede reducirse a ofrecer explicaciones razonables. La enseñanza debe ofertar también la posibilidad de que el joven forme su voluntad, porque, de lo contrario, no podrá redirigir sus emociones hacia el modo correcto. Este es un punto que no debería olvidarse a la hora de considerar el problema de la violencia en la escuela.

En segundo término, sostenemos que la enseñanza debe asumir la tarea de formar no solo las emociones, sino también la capacidad racional del alumno, porque esta –la razón– es una capacidad a desarrollar, a activar, a despertar; el ser humano no nace *ya* racional, sino con la capacidad de llegar a serlo.

En tercer término, dentro del proceso de formación de la capacidad racional del alumno, hay que contar con el estudio de los valores vigentes en la sociedad, valores acerca de la libertad, de los deseos y las necesidades humanas, acerca de la relación con el mundo y con los otros, etc. Estos valores influyen necesariamente tanto en la capacidad de estimación del alumno como en la de razonar. Por tanto, la enseñanza debería posibilitar que el educando tome conciencia de las ideas, creencias y valores acerca del hombre, del mundo, etc., creencias, valores e ideas que habitan *ya* en su razón. Esta formación es la condición de posibilidad para que el individuo pueda desarrollar una vida *razonable*.

Por tanto, podemos concluir, la educación es también, y fundamentalmente, un proceso de desarrollo axiológico y no solo un proceso de desarrollo emocional. Y, en consecuencia, el educador debería brindar al joven la posibilidad de que desarrolle esta dimensión, formando su capacidad de estimación, fortaleciendo su voluntad, con el objetivo de que desarrolle su capacidad racional y, así, esté preparado para escuchar explicaciones razonables¹.

258

4. EL PROFESOR Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

La tercera característica de la educación emocional –tal y como la hemos delimitado– es la afirmación de la predominancia de las estrategias metodológicas. Por tanto, la cuestión central en la consideración educativa de las emociones es la de proporcionar métodos para la regulación emocional.

De nuevo, el problema de fondo de este planteamiento es que el mundo interior del ser humano se ha reducido a estructuras psicológicas. Si reducimos la realidad humana a su estructura psicológica –y lo aplicamos a la enseñanza– entonces el aprendizaje del alumno se

¹ Sobre la capacidad de escucha, Penalva, en prensa.

produce mediante soportes externos, tales como esquemas, explicaciones, estrategias, etc., los que en el proceso de aprendizaje son instrumentos sobre los que se apoya el alumno para representar y reconstruir la realidad en su propia mente. Ahora no es el caso –con estas cuestiones semánticas y ontológicas– discutir si el lenguaje representa o reconstruye la realidad (cfr. Penalva, 2006d; 2006e).

Lo importante es subrayar que, en la perspectiva psicológica, el desarrollo de la estructura psicológica que se debe producir en el proceso de enseñanza, debe ser conseguido mediante el uso de apoyos externos. Estos apoyos, instrumentos procedimentales apropiados por la mente del alumno, tienen por finalidad ayudar al sujeto cognoscente en su proceso de representación –o reconstrucción– interior. En esta visión, el lenguaje, elemento especialmente significado por las teorías sociolingüísticas, aporta al alumno un nivel de apoyo mayor. Pero, en última instancia, es un instrumento más en manos de la estructura cognitiva del sujeto cognoscente. De este modo, la actividad del profesor –tanto sus procedimientos como sus explicaciones– es un recurso puramente instrumental. El profesor es un *instrumento* más, un administrador de materiales escolares.

259

La primera dificultad de la concepción de la realidad humana que se desprende de este planteamiento pedagógico, es que el proceso de relación yo-mundo es concebido de modo *instrumental*; esto es, el sujeto se sirve de herramientas para hacerse su mundo. Dentro del concepto de «herramienta» entra todo aquello que es ajeno al yo, es decir, los medios materiales como el lenguaje e, incluso, como el mundo. Pero el problema de fondo de semejante visión del hombre es que ha reducido la razón y el conocimiento a estructuras psicológicas, lo cual impide ver dos cuestiones, la primera de las cuales es la estructura anímica del ser humano como una realidad compleja, en los términos en que venimos señalando aquí, y la segunda es la cuestión radical del conocimiento en la enseñanza, que es el problema del *proceso del conocimiento* (Romero, 2004).

En términos estrictamente educativos, la resolución de estas dificultades nos debería llevar a enfrentarnos a tres grupos de preguntas que surgen de considerar:

- La cuestión antropológica: ¿cómo concebimos a la realidad humana?

- La realidad anímica del hombre junto al problema de su formación: ¿cómo se desarrollan-forman-construyen los contenidos cognitivos, emocionales, axiológicos en la estructura anímica del joven? ¿Con métodos y estrategias?
- El proceso de interrelación profesor-alumno en el que consiste, en último término, la enseñanza: ¿el profesor se limita a aportar apoyos externos a la inteligencia del alumno? ¿O la persona misma del profesor juega un papel más decisivo en este proceso?

Para afrontar estas cuestiones hay que afirmar:

- El hombre –el alumno– es una realidad viva, con un mundo interior complejo, y no puede ser concebido como una mera estructura cognitiva y emocional; además, está abocado a un mundo exterior donde no solo se siente o se trabaja, sino también donde se necesita sentido, evaluar situaciones, resistir ante poderes sociales establecidos, encarar el destino; en definitiva, el hombre es un ser necesitado de resolución existencial. Por tanto, la educación debe considerar la realidad compleja del mundo interior del hombre, que implica algo más allá de contenidos cognitivos y emocionales.
- El problema básico de la enseñanza –que podemos decir que es formar libertad– es que el hombre nace con capacidad de ser libre, pero esta capacidad no es espontánea. El hombre llega a ser libre mediante la formación. La enseñanza debe dar al joven esa *posibilidad* de ser él mismo. La realidad interior del hombre necesita fuerzas, capacidades, salud.
- La razón no puede ser concebida como una entidad sólida y acabada, mediante la cual el hombre se sirva de instrumentos que pueda usar como se usa cualquier otra herramienta. La razón o la libertad no son instrumentos poseídos por el hombre, sino condiciones de posibilidad que dan al hombre la capacidad de «poseer-se», de «conducir-se» racional y libremente en el mundo. La razón y la libertad constituyen una forma de ser y de estar en el mundo «que hay que alcanzar» mediante la formación. En este sentido, la educación forma el temperamento, el modo de ser.

- La razón –como capacidad humana para enfrentarse al mundo– no se abre a este de modo neutro y aséptico. El hombre lo hace desde unos contenidos axiológicos dados. La realidad anímica del niño se halla en *un* modo de acceso a la realidad, modo que le es dado. El niño nace en un *mundo dado*. Y la enseñanza –en su empeño radical por generar posibilidad de libertad y de razón, y, en consecuencia, de superar los valores vigentes en la sociedad– tiene la obligación de ofertar al niño y al joven *posibilidades para el acceso a la realidad*.
- El aprendizaje es un proceso vivencial que no se puede reducir a contenidos cognitivos y emocionales. La vivencia enraíza en el nivel existencial, generando en el alumno –ese es el objetivo– la fuerza y la salud suficientes como para posibilitar libertad y acceso a un modo original de ser en el mundo. Por tanto, el objetivo del profesor –en este proceso vivencial, mediante la formación del temperamento, del modo de ser– es referir al alumno a su propio camino, pues cada proceso de formación personal es único, individual e irrepetible.
- La enseñanza consiste en un proceso de interrelación profesor-alumno que es axiológico. Los procedimientos de aprendizaje, las estrategias, las herramientas pedagógicas, etc., no son entidades «instrumentales» independientemente de sus fines y de sus intenciones. No existe neutralidad axiológica en los métodos, como pone de relieve la filosofía de la ciencia en nuestros días. La afirmación de que el proceso de enseñanza es axiológico indica que la cuestión de los valores no es un problema que afecte a *una* asignatura del currículum escolar. El proceso de enseñanza, y, por tanto, el proceso de interrelación profesor-alumno, está constituido por valores. La enseñanza no es una cuestión solo de procedimientos o estrategias, sino fundamentalmente de comunicación de valores.
- En este proceso de individuación –de generar libertad– el profesor no puede ser un «instrumento» o «herramienta» que proporciona ayuda desde fuera de la razón del alumno. Porque, como hemos dicho, ese proceso de formación del conocimiento –que se produce dentro del mundo interior

del educando– es un proceso intrínsecamente axiológico. Aquello que se forma dentro de la mente del niño –el conocimiento, en su real sentido– no está integrado solo por contenidos cognitivos o emocionales, porque estos se apoyan sobre un fondo axiológico que impregna su estructura existencial. Y, en este terreno, lo que debería plantear la enseñanza –en su tarea de generar libertad– es la oferta de unos contenidos axiológicos, enriquecedores, fortalecedores, de modo que den la posibilidad al individuo de libertad y razón (Penalva, 2005).

Esta es la misión fundamental del profesor. Y, en esta empresa, la persona misma del maestro juega un papel fundamental e insustituible (Penalva, 2006b; 2006a). La relación profesor-alumno es, en último término, vivencial, y no se puede reducir a métodos y estrategias. Es una relación de personas, una relación personal. La enseñanza es una relación de libertades personales. El profesor en persona infunde en el alumno –en su estructura existencial– por ejemplo, confianza ante el mundo, alegría ante vida, y de este modo le impulsa, le da la condición de posibilidad. Mediante el desarrollo de estos «tonos existenciales», da al alumno –a su mundo interior– la posibilidad de un descubrimiento jovial de sí mismo, de los otros y del mundo, posibilitando un desarrollo auténtico de su vida, un desarrollo enriquecedor de las relaciones con los otros, y le da la posibilidad de responsabilizarse de su situación en orden a transformarla.

262

Por tanto, la acción del profesor no puede ser concebida como una ayuda externa –en relación al mundo interior del alumno– ni como una orientación instrumental. Porque la relación profesor-alumno, que es inherentemente axiológica, no ofrece al alumno estos tonos existenciales –que deben ser formados en el mismo alumno– desde fuera de su mente, a modo de instrumentos o herramientas externas a la razón. Estos tonos existenciales se viven, se vivencian. Por eso hemos dicho antes que el conocimiento que se desarrolla en el proceso de formación no se reduce a contenidos cognitivos y emocionales, sino que se funda en un fondo existencial. Encarando este problema, afrontamos el que hemos llamado «problema del proceso del conocimiento».

Porque estos tonos, vivenciados en la relación profesor-alumno, actúan en el mundo interior de este último como gérmenes de salud y de fuerza; son los gérmenes que activan el conocimiento. Y, así, desde esta activación, puede darse la posibilidad de que el conocimiento sea propio

–apropiado, original, auténtico, en el real sentido de estas palabras– mediante la puesta en activo de todas las fuerzas interiores de la mente del alumno, incluidos los niveles cognitivo y emocional, en orden a su resolución personal y social.

Desde esta concepción de la enseñanza, el profesor, la persona misma del profesor, es la realidad educativa clave. Porque sin ella no existiría esa oferta de novedad, libertad, autenticidad, oferta a la que está llamada la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ACARÍN, N. (2006): «El cerebro y la mente emocional», en J. M. ASENSIO y OTROS (coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, pp. 42-60.
- AGUADO, L. (2005): *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- ASENSIO, J. M. (2002): «Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 221, pp. 51-64.
- y OTROS (coords.) (2006): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- AZNAR, P. (1995): «El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 200, pp. 75-103.
- BARCA, A. y OTROS (1996): «Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar», en *Revista de Educación*, n.º 311, pp. 159-182.
- BÁRCENA, F. (2006): «Una diferencia inquietante: diario de un aprendiz», en *Teoría de la educación*, n.º 18, pp. 135-152. (Ejemplar dedicado a educación y emociones).
- DAMASIO, A. (1996): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- (2001): *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- (2005): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DARDER, P. y BACH, E. (2006): «Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones», en *Teoría de la educación*, n.º 18, pp. 55-84. (Ejemplar dedicado a educación y emociones).

- DAY, Ch. (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DE LA TORRE, S. (2000): «Estrategias creativas para la educación emocional», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 217, pp. 543-572.
- DUCH, LI. y MÉLICH, J. C. (2005): *Escenarios de la corporeidad: antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- EKMAN, P. (2004): *¿Qué dice ese gesto?* Barcelona: RBA.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (2006): «Los sentimientos en la educación moral», en *Teoría de la educación*, n.º 18, pp. 109-134. (Ejemplar dedicado a educación y emociones).
- ESTEVE, J. M. (2006): «Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia», en *Teoría de la educación*, n.º 18, pp. 85-107. (Ejemplar dedicado a educación y emociones).
- EVANS, D. (2002): *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003): «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», en *Revista de Educación*, n.º 332, pp. 97-116.
- FULLAT, O. (2005): *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- GARDNER, H. (1994): *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (1997): *El punto ciego. Psicología del autoengaño*. Barcelona: Plaza & Janés.
- (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (2003): *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona: Kairós.
- GREENSPAN, S. (1997): *El crecimiento de la mente*. Barcelona: Paidós.
- LARROSA, J. (2006): «La gramática de las emociones. Algunas notas sobre el melodrama», en J. M. ASENSIO y OTROS (coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, pp. 223-248.
- LLINÁS, R. R. (2003): *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Barcelona: Belacqua.
- MARÍAS, J. (1992): *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.
- MILLER, A. (2005): *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquest.
- MORGADO, I. (ed.) (1998): *Emoción y conocimiento*. Barcelona: Tusquets. (Metatemas).
- MORGAN, J. (2003): *El cerebro en evolución*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, P. (2004): «Moral Education as Pedagogy of Alterity», en *Journal of Moral Education*, vol. 33, n.º 3, pp. 271-289.

- PENALVA, J. (2005): «El maestro como mediador axiológico en el pensamiento de Platón», en *Educación XX1*, n.º 8, pp. 201-214.
- (2006a): *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid: La Muralla.
- (2006b): *El profesor como formador moral: la relevancia formativa del ejemplo*. Madrid: PPC.
- (2006c): «La educación de los sentimientos en Rousseau», en A. GARCÍA y J. GUERRERO (eds.), *Cultura juvenil y sentido de la vida*. Murcia: Fundación Séneca, pp. 97-126.
- (2006d): «La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 234, pp. 343-364.
- (2006e): «Los problemas teóricos de la teoría de la enseñanza constructivista. Crítica y reconstrucción antropológica», en *Diálogo Filosófico*, n.º 64, pp. 113-123.
- (en prensa): «La forja del hombre en Plutarco», en *Revista Educación XX1*.
- ROMERO, C. (2004): *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANTOS, M. A. (1990): «Lectura e interpretación pedagógica. El soporte cognitivo-motivacional», en *Revista de Educación*, n.º 293, pp. 435-450.
- SERVAN-SCHREIBER, D. (2004): *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Barcelona: Kairós.
- VALLE, A. y OTROS (1997): «Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 206, pp. 137-164.
- VIGOTSKY, L. (2004): *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- VON FOERSTER, H. (1996): *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- VV. AA. (2003): *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2000): «Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 217, pp. 462 y ss.