

Les emocions i els sentiments morals en l'educació de la ciutadania

Amèlia Tey Teijón*

Resum

En la quotidianitat dels infants, de la mateixa manera que succeeix amb els adults, són moltes les situacions en les quals viuen i gestionen emocions, sentiments i valors. L'article proposa una atenció intencional i alhora intencionada del professorat, per tal de generar condicions favorables per a l'aprenentatge ètic de l'alumnat, amb el qual se senti més competent per a respondre a situacions moralment rellevants. Per aconseguir-ho es fa referència a la configuració moral dels infants, que pressuposa l'atenció explícita de les emocions i els sentiments morals com un valor cabdal de la seva tasca professional, i no com un valor afegit.

Paraules clau

emocions, sentiments morals, aprenentatge ètic, desenvolupament personal, ciutadania, professorat

Recepció de l'original: 3 de maig de 2010

Acceptació de l'article: 18 de setembre de 2010

Introducció

És indubtable que les emocions i els sentiments són presents en el dia a dia escolar. Són diverses les posicions teòriques que situen els sentiments i la seva educació en nivells diferents dins la dinàmica escolar; però, segons el nostre parer, únicament podem fer-ho acuradament quan coneixem els processos cognoscitius, socials i afectius que cal atendre a través de les pràctiques educatives. De fet, ens situem en una perspectiva holística i alhora integradora, que exigeix que el professorat, com a professional, sigui capaç d'oferir un espai adequat de sensibilització, respecte i obertura, en un clima de confiança i ajuda mútua (Hansen, 2002; Hoffman, 2002; Darder, 2002; Núñez, 2002; Izquierdo, 2001). Ens referim, per tant, a un espai que generi les condicions per tal que cadascú pugui elaborar el seu projecte de vida.

«Què vull fer amb la meua vida?» és una pregunta que tots ens hem de plantejar i a la qual hem de poder respondre. Però per fer-ho, de manera racional i autònoma, és necessari un creixement personal en el terreny de la moralitat (Martín i Puig, 2007). En un context de postmodernitat epistemològica i de modernitats líquides, la societat actual destaca per la pèrdua de seguretats absolutes i l'existència de diversos models de vida, de reconeguda legitimitat, a partir d'uns mínims (Martínez i Bujons, 2001; Cortina, 1986). Vist així, i davant la manca d'un únic codi moral absolut, cadascú elabora el seu mapa o carta de navegació a partir d'un conjunt de capacitats morals relacionades amb el càlcul, els sentiments i la raó moral. Amb el primer ens centrem i ens posicionem en el grup o la comunitat; els sentiments exerceixen la

(*) Professora de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, membre del GREM i responsable del Programa d'Educació en Valors (PEVA) de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: atey@ub.edu

funció de timó moral, i la raó indica el que des de nosaltres mateixos pren la força de deure i, per tant, de quasi obligatorietat. Són tres capacitats que incideixen en la sensibilització, en el reconeixement de situacions carregades de valors com a quelcom moralment rellevant; en el respecte, tot reconeixent la possibilitat de dissens, i també en la confiança mútua, necessària per a l'establiment de vincles socials en la comunitat (Martín *et. al.*, 2003, p. 32).

El desenvolupament de la sensibilitat està en relació al reconeixement de l'altre, ja que ens mostrem receptius a allò que li succeeix. Precisament per la importància de fer visible l'altre podem afirmar que, des de l'inici de la vida humana, la comunicació i el reconeixement mutu són els elements clau de la construcció de la persona. En condicions favorables, tant físiques com socials, molts nens i nenes donen mostres de poder transmetre empatia i simpatia als altres —iguals o adults— i exhibeixen una forta i assenyalada sensibilitat per temes morals, diferenciant clarament allò que per a ells és bo o dolent, correcte o incorrecte (Izquierdo, 2001)¹. Valoren les situacions i les relacionen amb els sentiments propis i aliens, la qual cosa suposa un nivell de reflexió on el càlcul, la raó i els sentiments hi són presents.

Hoffman, sobre això, utilitza el terme d'empatia afectiva i la defineix a partir dels processos subjacents i no tant de resultats, en la relació entre el sentiment de l'observador i el del model, ja que s'afavoreix que els sentiments d'una persona siguin més congruents amb la situació de l'altra que amb la pròpia, sense que per això negui la importància d'una valoració cognitiva encertada dels sentiments aliens (Hoffman, 2002, p. 36)².

Alguns autors fins i tot afirmen que a partir del segon any de vida els nens són conscients de les normes i capaços d'interessar-se de manera empàtica pels altres. Aquestes són manifestacions del sentit moral i influeixen en les conductes, en les quals també es preveu una possibilitat de control progressivament superior (Lamb, 2001, p. 21). En els més petits, a l'etapa d'educació infantil, es reforça la idea que l'acció moral no podem abordar-la des d'un judici, sentiment i acció dividits. Però alhora sí que s'emfatitza la necessitat educativa de tenir en compte les particularitats en els moments evolutius per poder copsar, abordar i respondre a les qüestions morals (Nucci, 2003; Hoffman, 2002; Hansen, 2002; van Haafften *et al.*, 2001).

Les tendències prosocials susceptibles de generar accions, a les quals denominem sensibilitats morals, contribueixen que els individus s'inclinin a pensar i actuar des d'una perspectiva moral. Per la resta, se les pot interpretar com a formes de la intel·ligència (judicis morals) o com a formes de la sensibi-

- (1) Izquierdo es refereix a nens molt petits, la qual cosa ens fa pensar el desenvolupament moral en l'àrea afectiva des d'edats molt primerenques. Aquests infants a més de comprendre les pròpies emocions («estic content») i també els sentiments dels altres («està enfadat») connecten les emocions amb les situacions i els desitjos: «El Marc està trist perquè ha perdut» o «La Maria riu —comenta en Joan— perquè ha agafat el caramel que li agrada». Segueix afirmant aquest autor que a partir dels sis anys, o potser abans, els nens i les nenes van comprenent de manera gradual la importància que té, d'una banda, les conseqüències de les accions en les emocions i, d'altra banda, el paper que tenen les persones i la pròpia consciència a l'hora d'experimentar certes emocions com l'orgull, la vergonya, la culpa o el menyspreu. Coincidim amb la idea que s'extreu de la frase d'Izquierdo, però considerem que és important recalcar que, des del plantejament que defensem, allò a què l'autor s'ha referit com a emocions i que línies més avall denomina sentiments són, en aquest cas, exemples que a la nostra proposta etiquetem de sentiments morals.
- (2) El grau d'empatia afectiva és un element que considerarem per valorar la idoneïtat de qui actua. La idea de Hoffman és per a nosaltres molt enriquidora ja que destaca la presència dels elements cognitius juntament amb d'altres més directament relacionats amb una predisposició o sensibilitat moral. Ambdós elements estan fortament relacionats en l'educació.

litat afectiva (sentiments morals). En ambdós casos, el conjunt d'inclinacions a les quals anomenem «sensibilitats morals» correspon al que Aristòtil va anomenar «perspicàcia» i que constitueix la base del propi caràcter moral. (Van Haafften et. al., 2001, p.10; Aristòtil, 1985)

Dit altrament, la moralitat i la seva consciència apareixen en edats primerenques, moment en el qual els mestres i les famílies poden observar sentiments morals tan elaborats com la culpa, la vergonya i el ressentiment (Strawson, 1995), i també l'orgull o el menyspreu. Són sentiments que experimentem quan a més a més de valorar-los en termes de correcte o incorrecte, les persones també són conscients del seu rol com a agents actius, pacients o observadors (Hoyos, 1998). Per tant, si un primer pas seria la presa de consciència, també podem afirmar que pot ser objectiu educatiu ja a l'etapa infantil.

Els processos de reflexivitat de la persona són mostra de la consciència. George Mead ja va apuntar que la reflexió apareix únicament en el marc de la consciència de si mateix, i fa possible el control i l'organització intencionades de la conducta en referència a les diferents situacions socials i físiques en què l'infant es veu involucrat i a partir de les quals reacciona (Mead, 1950, p. 127)³.

També Puig es refereix al mateix sentit de consciència quan la defineix com:

La capacitat per adonar-se de la pròpia activitat física i mental [...]; ens dona poder sobre les activitats: adquirim la capacitat de regular-les i valorar-les d'acord amb nosaltres mateixos. Adquirint la capacitat de valorar, pensar i decidir per si mateix sobre els propis valors, pensaments i decisions, la consciència es fa jutge del subjecte que la posseeix [...]. Amb això entrem ja en el terreny de la consciència moral, que obre la possibilitat d'un judici valoratiu [...]. La consciència moral d'un subjecte instaura una relació amb si mateix de manera que els propis sentiments, judicis i accions són sancionats com a correctes o incorrectes per si mateix. Per tant, entenem la consciència moral com la facultat de jutjar la rectitud dels judicis o accions morals. (Puig, 1996, p. 77)

És un procés reflexiu personal però que deriva de les relacions, de la interdependència afectiva i, per tant, en aquest procés reflexiu cal tenir en compte les pautes familiars, escolars, socials i culturals de l'infant. La valoració que fa la comunitat sobre certs conceptes i comportaments influeix en la persona que, a causa del procés de socialització, tendeix, en un principi, a valorar-ho de la mateixa manera (Rogoff, 1992)⁴. En aquest sentit, Izquierdo es refereix al sentiment d'orgull, del qual destaca que neix d'un resultat reeixit, però que, a més a més, implica una valoració social de l'esforç que s'ha fet en el bon resultat aconseguit.

Però el que ens interessa principalment és que parlem de sentiments que prenen forma des dels altres i des de la seva valoració. Valors i sentiments estan, doncs, fortament vinculats. Els sentiments són instruments mitjançant els quals el subjecte estableix relacions emocionals i afectives amb agents externs i també interns, igual que els desitjos, les pors i els anhels. Gràcies a aquests ens vinculem afectivament amb les altres persones i, a més a més, establim una organització jerarquitzada de valors (Castilla del Pino, 2000). Entre nosaltres, l'expressió d'orgull es fa preferentment des de l'altre i és perillós fer-ho des d'un mateix. Així doncs, quan aquesta expressió ens arriba dels altres, té una connotació positiva; en canvi, ens costa considerar-la de la mateixa manera quan deriva d'un mateix. D'aquí que no tenen res a

(3) Mead introdueix aquesta frase i el concepte de consciència per referir-se al d'intel·ligència reflexiva.

(4) Aquesta idea també la trobem al llibre de Hansberg (*La diversidad de las emociones*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1996), on té en compte diferents tipus de sentiments i ho relaciona amb els contextos. Posteriorment Enric Prats la repren i l'aprofundeix en la seva tesi doctoral per referir-se a la funció que exerceixen en el marc del racisme diferencialista (Prats, 2000).

veure les expressions «és un nen molt orgullós» o bé «t'has de sentir molt orgullós pel que has fet».

Educació dels sentiments morals i aprenentatge ètic

La significació dels altres i les conseqüències socials influeixen en els nostres sentiments i en les nostres accions, i el professorat dedica una gran part dels seus esforços precisament a generar significats i a fomentar actituds (Novack i Gowin, 1988; Moreno *et al.*, 1998).

Fomentar actituds pressuposa gairebé sempre perseguir uns punts de trobada amb els subjectes, uns lligams afectius, que permetin desenvolupar entre aquests i els educadors una mútua acceptació, confiança i respecte a partir dels quals puguin construir els complexos sistemes actitudinals de les dues parts. [...] A l'aula el primer i més important agent modelador de les actituds dels alumnes és, sens dubte, l'actitud del docent: la seva disposició per escoltar, observar, millorar la qualitat pedagògica en la seva feina, estar a prop dels qui reclamen la seva atenció, mostrar-se sensible a les diferents situacions personals per les quals passen els seus alumnes. [...] Són tot un conjunt de comportaments, en definitiva que diu molt de la manera com l'educador viu i sent la seva professió i també de la seva competència per comprendre i afrontar les dificultats, expectatives o problemes que els individus generen a l'aula. (Asensio, 2001, p. 16)⁵

Quan ens referim a la tasca educativa hem de fer esment de manera molt directa a la capacitat que ha de tenir l'educador per acostar-se a la perspectiva de l'alumne, a la seva manera de veure i afrontar les coses, tant en allò més acadèmic com en allò personal (Puig, 1999; Mercer, 2001). Ha de tendir ponts entre la perspectiva de l'estudiant i la seva perquè l'educador pot provocar el canvi, la confrontació, la construcció i el creixement personals només a partir del coneixement de la realitat que té l'alumne i que li ofereix en el dia a dia (Habermas, 1998).

Carlos Castilla del Pino afirma que el jo és part del subjecte, una imatge que el subjecte té d'aquesta part de si mateix. D'aquesta manera la relació d'algú amb algú, tota interacció, en suma, és una relació parcial i imaginària entre els dos «jos». Quan ho tornem a situar en el context educatiu podem extreure la idea que els rols d'educand i educador han de preservar-se però alhora s'ha d'aconseguir dotar-los de certa flexibilitat real (Castilla del Pino, 2000). A l'escola, més concretament, mostrem uns «jos» determinats com a professorat però no podem intentar que el nostre «jo» representat a l'escola sigui el que adopta completament l'alumne, subjecte en construcció. És per això que molts autors remarquen la importància de saber on són els nostres límits en la tasca educativa. És cert que el professor és un model per a l'alumne, també ho és que cal marcar uns límits i uns mínims que no es poden obviar i, per últim, afirmem que és el professor qui s'ha de saber acostar a la subjectivitat de l'educand per ajudar-lo en el seu desenvolupament (Rogoff, 1992).

El professorat, sovint massa convençut de la veracitat d'allò que pretén per als seus alumnes, pot caure a vegades en l'error de no tenir cura del diàleg amb l'alumnat i actuar com si estigués en el regne de les veritats absolutes, a les quals s'hi accedirà gràcies al seu guiatge (Haynes, 2002). Compartir dins l'escola alguns valors facilita sens dubte que es puguin traduir en les corresponents actituds i comportaments. Convé tenir present, no obstant, que les actituds posseeixen un destacat

(5) Aquesta idea també l'expressa molt contundentment Hansen en el seu llibre, *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona. Idea Universitaria, 2002.

caràcter autobiogràfic i que l'escola no és l'únic mitjà que exerceix influències socialitzadores envers els infants (Hansen, 2002; Asensio, 2001, p. 17).

Es pot dir que a l'escola, concretament durant l'etapa de primària, és quan neix el ciutadà intencional i responsable i, per això, esdevé una tasca del professorat conèixer millor la seva evolució pel que fa a la comprensió de les relacions interpersonals i els sentiments que desvetllen. L'escola és una institució pensada i dissenyada per educar als que avui són infants i que en breu formaran part d'altres contextos de la societat. Per tant, en els plantejaments educatius de l'escola i de les altres institucions educatives no formals no podem deixar de fer una anàlisi del context en què estem i de què suposen per a nens i nenes les característiques d'aquest context. És a dir, l'escola ha de caminar paral·lelament al context i per poder desenvolupar les habilitats i capacitats necessàries per poder identificar, analitzar i respondre a situacions carregades de valor. El més important, però, és que són situacions incertes actualment, per la qual cosa se'ls ha de preparar per tal que puguin mostrar nivells elevats de competència moral (Morin, 2000; Martínez i Bujons, 2001; Delors, 1996).

Partim d'una visió de l'aprenentatge com a procés, que du a terme la persona en una construcció permanent i, per tant, que es modifica a mesura que percep i valora les experiències que viu. És un procés personal i individual en el qual cadascú és protagonista i alhora agent actiu del propi canvi, del seu aprenentatge. Aprèn a sentir, a fer i a valorar, en l'àmbit privat i en el comunitari, en relació a la seva visió personal i també social i ciutadana; en relació al bé particular i en relació al bé comú; des de l'autonomia personal, sense la submissió al grup però a partir de la implicació en projectes comuns.

Aquesta característica no disminueix gens la importància que té la vessant contextualista en la nostra proposta. Si bé és cert que la persona elabora la seva pròpia identitat i pren consciència dels canvis i aprenentatges que ella mateixa experimenta, també ho és que en aquest procés la construcció amb els altres és un element fonamental. En gran mesura les interaccions són la base de la qual es nodreix la persona que experimenta, i els altres són els miralls amb els quals interpreta, en un principi, amb les valoracions que es fan de les seves reaccions comportamentals (Bandura, 1974). Per tant, en una proposta educativa holística en relació a l'educació dels sentiments morals, que generi condicions per a l'aprenentatge ètic del subjecte en relació al desenvolupament personal i ciutadà, serà necessari conèixer i analitzar els micro, macro, meso i exositemes (Rogoff, 1992).

A partir del que s'ha comentat, dibuixem la nostra proposta d'educació dels sentiments morals. És una proposta en la qual valorem els contextos, no només els immediats sinó també els mediats, els propers i els més allunyats de l'acció directa de la persona. Els contextos ens ofereixen certes experiències i també la possibilitat d'observar determinats models que són per a nosaltres un primer filtre en la valoració de situacions moralment rellevants, en els sentiments que observem, els que generem i també els que experimentem (Hoyos, 1998). L'alumne és protagonista del seu propi procés d'aprenentatge, és un agent actiu en el seu aprenentatge si bé, en aquest cas, ens estem referint a l'aprenentatge ètic.

L'aprenentatge ètic és una conseqüència evident de l'educació en valors que hom hagi pogut rebre; deriva del plantejament d'educació centrat en qui aprèn i no exclusivament en qui ensenya i es fonamenta en el principi d'aprendre a aprendre

(Darling-Hamond, 2001; Corbella, 2003). A més a més, la seva consideració educativa i principalment pedagògica ens remet a l'aposta pels sabers ètics. Com tot aprenentatge, amb la noció d'aprenentatge ètic ens referim a un procés, sense un únic resultat final però amb la possibilitat d'establiment de nivells de desenvolupament personal progressivament superiors i amb diversos àmbits i dimensions d'incidència (Martínez *et al.*, 2007; Martínez i Tey, 2003; Martínez, 2004). En gran mesura, aquest desenvolupament representa un augment de coneixements i competències a partir de la incorporació, assimilació i reelaboració d'informacions, de procediments i d'actituds per part de la persona.

En el moment de conjugar tot el que s'ha comentat fins ara ens adonem que, per tal que el professorat potenciï aquest aprenentatge ètic, cal que analitzi en quins moments es pot fer real i això suposa ampliar la mirada del que considerem vies d'aprenentatge. En destaquem tres: la via de la pràctica, la de l'observació i la de la construcció (Martínez *et al.*, 2007). Per la via de la pràctica exercitem determinats comportaments o conductes que deriven de normes, regles o principis establerts des de fora. La segona és la via de l'observació —que posa l'accent educatiu en els models—, de la qual destaquen dos efectes: l'adquisició de respostes noves, que incorporem i manifestem en situacions en les que el model no té perquè ser present, i l'enfortiment o debilitament de conductes. Quan ens centrem en la via de l'observació ens referim a un subjecte que primer observa, amb mirada atenta i reflexiva i que, per tant, va més enllà de l'assaig i error. És un esguard observador que copsa allò significatiu de la conducta de l'altre i que reté els elements essencials per després reproduir i valorar. A partir de la tercera via es construeix una matriu singular de valors, de manera racional i autònoma, des d'activitats i experiències proposades en i des del centre educatiu, amb la intencionalitat de generar condicions facilitadores de l'aprenentatge. Totes tres permeten que la persona es doti dels coneixements, habilitats i destreses necessàries per donar resposta a situacions actuals, i alhora, la prepara per mostrar elevats nivells de competència en situacions que encara no podem ni dibuixar.

La configuració moral: objectiu de l'aprenentatge ètic

Totes tres vies —pràctica, observació i construcció— afavoreixen la configuració moral de la persona, que permet arribar a l'autoconsciència dels principis per regir la nostra vida. Només en aquest moment, exercim la llibertat com a persones diferents en una societat plural i democràtica, sent conscients del que fem, per què ho fem i les conseqüències que en deriven. En som i ens sentim responsables. En cas contrari, la persona pot actuar en funció d'uns principis i uns valors, però aquesta actuació no té per què ser realment significativa per a ella.

La configuració moral és el que ens dóna estabilitat i equilibri, perquè ens permet identificar allò moralment rellevant, s'acompanya de nivells progressius de sensibilitat moral amb els que mesurarem i valorarem la necessitat i la urgència de la nostra actuació al respecte, ens ajuda a copsar la realitat i a ponderar les diferents reaccions possibles i finalment, establir la línia del comportament moral. És, doncs, un element estructurant que, alhora, podríem dir que deriva de les estructures —cognitives i afectives— de la persona (Amorim i Sastre, 2003). Ens agrada dir que és l'equivalent a la radiografia moral de cadascú de nosaltres, ja que correspon a allò més intern i a partir del qual es va dotant de consistència tot allò més extern. És un pilar en el des-

envolupament general de la persona i, precisament per la seva conceptualització estructurant i la seva doble naturalesa cognitiva i afectiva, és un element a considerar quan ens referim a l'educació dels sentiments morals. A partir de la configuració moral de la persona fem rellevants certes situacions, les analitzem des d'un prisma o un altre, i valorem de manera diferent els sentiments i les reaccions que observem, generem o experimentem.

Moralment és necessari incidir en l'educació dels sentiments, i educativament se'ns fa urgent la configuració moral de la persona (Tey i Martínez, 2003). Són elements complementaris però imprescindibles per poder parlar d'una educació de qualitat, que es preocupi i sobretot s'ocupi dels sabers ètics que dotaran la persona de les eines necessàries per construir-se des de l'autonomia, per la convivència i la ciutadania.

Per a nosaltres això és així perquè conceptualitzem els sentiments com un estat en el qual es troba el subjecte resultat de la seva vinculació —cognitiva i afectiva— amb un objecte en el qual es produeix una valoració, bona o dolenta, de l'objecte i de la relació que amb ell estableix el subjecte. La necessària presència, en un principi, de l'objecte no treu que també pugui aparèixer sense aquest, el que fa que en ocasions ens referim als sentiments com unes disposicions a respondre emocionalment (Castilla del Pino, 2000).

Proposar-se una educació de qualitat implica la incidència educativa i pedagògica en el desenvolupament de les competències de comprensió crítica i valorativa d'allò afectiu de la persona —emocions en un principi. Ens remet directament al plantejament educatiu dels sentiments i de l'àrea afectiva, com a mínim al mateix nivell que s'ha fet amb l'àrea cognitiva —la reflexió, el raonament i el judici moral.

Des del nostre plantejament, és important arribar als sentiments morals. Són, sens dubte, sentiments eminentment humans perquè ajuden a la promoció de l'excel·lència individual; no són purament subjectius sinó que són també intersubjectius, generats en la convivència i que repercuteixen també en la vida cooperativa comunitària; i per últim, no són fruit d'una societat particular ni es deuen a decisions d'individus aïllats i particulars, sinó que tenen la possibilitat de romandre en el temps, són transculturals (malgrat haurem de considerar la influència de l'entorn). Precisament la triple naturalesa dels sentiments morals com a personals, interpersonals i transpersonals ens permet plantejar-nos el seu caràcter educatiu fugint tant d'orientacions merament subjectivistes com de les que parteixen de posicions centrades en absoluts (Strawson, 1995; Cortina, 1994).

Per treballar l'educació dels sentiments morals diferenciem tres àmbits en la configuració moral de la persona, tots ells fortament interrelacionats (Nucci, 2003; Martínez *et al.*, 2007). La construcció del jo és l'àmbit a partir de la qual la persona elabora la seva identitat moral i cerca les maneres d'aconseguir l'autoregulació i acostar-se al seu ideal de comportament moral. És refereix a l'esfera més individual, al món més personal, i permet la clarificació de valors, prerrequisit necessari per mostrar comportaments coherents tant en l'esfera privada com també en la pública. La construcció del jo està, doncs, vinculada a l'àmbit de la capacitat de convivència. Aquest és l'àmbit a partir del qual coneixem i reconeixem els altres, partint de la igualtat entre persones des de la pluralitat i la diferència. La responsabilitat en els nostres comportaments i el respecte als altres són els valors cap als que tendim a partir del desenvolupament

lupament de diferents dimensions, entre les que destaquem les habilitats socials, l'empatia i la capacitat de transformar l'entorn, la implicació en projectes col·lectius, la cooperació i la responsabilitat col·lectiva (Martínez i Tey, 2003). En darrer terme, la reflexió sociomoral, com a àmbit transversal, és fonamental en la configuració moral de la persona, ja que ens permet processar la realitat des de les idees, els prejudicis, els estereotips, les creences, les emocions i els sentiments. És un àmbit que influeix en com ens veiem i com percebem els altres, ajuda a establir criteris i elaborar argumentacions coherents i sòlides, aplega elements racionals i també emocionals i, en definitiva, influeix en el judici i el comportament morals. La definim com la propietat de la persona que li permet pensar sobre objectes externs i al mateix temps considerar-se a si mateix com a objecte i, per tant, analitzar-se. En l'educació dels sentiments morals, la reflexivitat acompanya la configuració moral de la persona, en ser capaçes de conjugar elements de la construcció del jo, de la convivencialitat i de la reflexió moral, sense centrar-nos únicament en l'anàlisi d'allò exterior sinó també, i en la mateixa mesura, en l'anàlisi de l'interior; com dèiem en el paràgraf anterior, una anàlisi en considerar-se a si mateix com objecte.

La persona pren consciència dels seus models organitzadors de la realitat en el moment que experimenta situacions i coneix alternatives de resposta que el permeten l'elaboració de diferents representacions mentals per arribar als seus guions morals (Amorim i Sastre, 2003). No són adquirits passivament sinó que estan en un procés continu de construcció, síntesi i organització semàntica.

El paper del professorat com a agent educatiu és indubtable en la generació de condicions que possibilitin experimentar, elaborar guions, construir una estructura moral i interioritzar-la. És a dir, arribar a la autoconsciència de la pròpia configuració moral. Aquest darrer pas és el que ens permetrà abordar una educació dels sentiments morals, a partir de l'autonomia de la persona amb interdependència i vinculació amb els altres i que busca l'autorealització en el que, alhora, considera el bé comú.

La competència professional del professorat ha d'afavorir i potenciar aquest procés d'aprenentatge. Ser professor, entès com una activitat professional que destaca pel seu elevat nivell d'autonomia però també com una tasca social que genera una important expectativa en la comunitat (Cortina, 2000), ens empeny a considerar l'educació dels sentiments morals com un element central de la seva tasca professional (Jover, 1991; 1995).

És funció del professor l'atenció moral justa de l'alumnat, com a grup i com a individus (Katz *et al.*, 2002). Això implica una consideració positiva de la persona, amb les qualitats i capacitats adients per poder mostrar nivells progressivament superiors de competència ètica; amb necessitats afectives, que ha de copsar sense deixar de considerar un equilibri en les oportunitats, models i mètodes d'aprenentatge ètic que es planteja (Hansen, 2002).

Ser professor té, doncs, una part de tècnica, una d'art i una d'ètica (Altarejos *et al.*, 1998). La consideració dels aspectes ètics de la professió docent són un dels seus valors centrals, i l'ètica professional esdevé un aspecte important per referir-nos a l'activitat professional del professorat que, a més de transmetre continguts, ha de generar les condicions que facilitin «aprendre a aprendre». En aquest «aprendre a aprendre» destaquem l'aprenentatge ètic i, per tant, l'educació dels sentiments morals, on el respecte i la responsabilitat individual i col·lectiva esdevindran valors

claus per aquesta tasca (Martínez, 1998; Martínez i Tey, 2007). No sabem com serà la societat de demà, quines circumstàncies personals els envoltaran, quins reptes hauran de respondre i en quins contextos els hauran d'ubicar, però sí que sabem que dependrà dels elements configuradors amb què ens basem avui.

Referències

- Altarejos, F.; Ibáñez, J.A.; Jordán, J.A.; Jover, G. (1998) *Ética docente*. Barcelona, Ariel.
- Amorim, V.; Sastre, G. (2003) «Moralidad, sentimientos y educación». *Educación*, 31, p. 47-66.
- Aristòtil (1985) *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid, Editorial Gredos.
- Asensio, J.M. (2001) «Les actituds: Un aspecte de l'educació». *Perspectiva escolar*, 256, p. 12-17.
- Bandura, A. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza.
- Castilla del Pino, C. (2000) *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Corbella, M. (2003) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, Ariel.
- Cortina, A. (1986) *Ética mínima*. Madrid, Tecnos.
- [coord.] (1994) *10 palabras clave en ética*. Estella, Editorial Verbo Divino.
- (2000) «Educación moral a través del ejercicio de la profesión». *Diálogos Filosóficos*, 47, p. 253-258.
- Darder, P. (2002) *Sedúcete para seducir*. Barcelona, Paidós.
- Darling-Hamond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- Delors, J. [coord.] (1996) *L'educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya.
- Habermas, J. (1998) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- Hansberg, O. (1996) *La diversidad de las emociones*. Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- Hansen D. (2002) *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona, Idea Universitaria.
- Haynes, F. (2002) *Ética y escuela*. Barcelona, Gedisa.
- Hoffman, M. (2002) *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona, Idea Books.
- Hoyos, G. (1998) «Ética comunicativa y educación para la democracia», a AAVV. *Educación, valores y democracia*. Madrid, OEI, p. 9-47.
- Izquierdo, C. (2001) «Àngels i angles. Un breu apunt sobre la recerca psicològica de les emocions a través de les aportacions de Nancy Eisenberg, Sarah Hampson, Paul Harris i Adolf Perinat». *Perspectiva escolar*, 256, p. 18-25.
- Jover, G. (1991) «Ámbitos de la deontología profesional docente». *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 3, p. 75-90.
- (1995) «Líneas de desarrollo y fundamentación en el campo de la deontología de las profesiones educativas». *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 7, p. 137-152.

- Katz, M.; Noddings, N.; Strike, K. (2002) *Justicia y cuidado*. Barcelona, Idea Books.
- Lamb, S. «El pasado, el presente i el futuro del desarrollo moral en la temprana infancia», a van Haafften, W; Wren, T; Tellings, A. [comp.] (2001) *Sensibilidades morales y educación*. Vol I. Barcelona, Gedisa.
- Martín, X.; Puig, J.M. (2007) *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona, Graó.
- Martín, X; Puig, J.M.; Padrós, M.; Rubio, L.; Trilla, J. (2003) *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza editorial.
- Martínez, M. (1998) *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2004) «La formació en valors, condició de ciutadania». *Idees*, 21, p. 112-119.
- Martínez, M.; Tey, A. (2007) «El profesorado: profesión y compromiso ético», a AAVV. *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid, Octaedro.
- (2003) *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Martínez, M.; Bujons, C. (2001) *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- Martínez, M.; Tey, A.; Campo, L. (2007) «Por preguntar que no quede», a AAVV. *La educación en valores. Cuadernos para el profesorado*. Madrid, CIDE.
- Mead, G.H. (1950) *Espíritu persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.
- Mercer, N. (2001) *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós.
- Moreno, M.; Sastre, G.; Bovet, M.; Leal, L. (1998) *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- Morin, E. (2000) *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya.
- Novack, J.; Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- Nucci, L. (2003) *La dimensión moral de la educación*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Núñez, L. (2002) *La escuela tiene la palabra: temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid, PPC.
- Prats, E. (2000). *La intervenció pedagògica sobre el medi per al tractament del racisme i l'heterofòbia*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral).
- Puig, J. M. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
- (1999) *Feina d'educar*. Barcelona, Edicions 62.
- Rogoff, B. (1992) *Aprendices de pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- Strawson, P. (1995) *Libertad y resentimiento*. Barcelona, Paidós, ICE i UAB.
- Tey, A.; Martínez, M. (2003) «Educar en valors és educar en els sentiments morals». *Educar*, 31, p. 11-32.
- Van Haafften, W.; Wren, T.; Tellings, A. [comp.] (2001) *Sensibilidades morales y educación, I*. Barcelona, Gedisa.

Las emociones y los sentimientos morales en la educación de la ciudadanía

Resumen: En la cotidianidad de los niños, al igual que sucede con los adultos, son muchas las situaciones en las que viven y gestionan emociones, sentimientos y valores. El artículo propone una atención intencional y a la vez intencionada del profesorado, para generar condiciones favorables para el aprendizaje ético del alumnado, con el que se sienta más competente para responder a situaciones moralmente relevantes. Para ello, se hace referencia a la configuración moral de los niños, lo cual presupone la atención explícita de las emociones y los sentimientos morales como un valor central de su labor profesional, y no como un valor añadido.

Palabras clave: emociones, sentimientos morales, aprendizaje ético, desarrollo personal, ciudadanía, profesorado

Les émotions et les sentiments moraux dans l'éducation à la citoyenneté

Résumé : Dans le quotidien des jeunes enfants, de la même manière que pour les adultes, nombreuses sont les situations dans lesquelles ils vivent et gèrent des émotions, des sentiments et des valeurs. L'article propose une attention intentionnelle en même temps qu'intentionnée de la part des enseignants, afin de créer les conditions favorables pour l'apprentissage éthique des élèves, avec lequel ils se sentent plus compétents pour répondre à des situations moralement pertinentes. Pour ce faire, nous faisons référence à la configuration morale des jeunes enfants, qui présuppose l'attention explicite de leurs émotions et de leurs sentiments moraux comme une valeur capitale de leur tâche professionnelle, et non comme une valeur ajoutée.

Mots-clés : émotions, sentiments moraux, apprentissage éthique, développement personnel, citoyenneté, enseignants

Emotions and moral sentiments in citizenship education

Abstract: In the daily life of children, as in that of adults, many situations arise in which they experience and manage emotions, feelings and values. This paper proposes that teaching staff should focus intentionally and deliberately on this area, to create favourable conditions for the students' ethical education so that they feel more capable of resolving morally important situations. To achieve this, reference is made to the way children's morality is formed. Thus, explicit attention to emotions and moral sentiments is assumed to be an essential aspect of teachers' work, and not just an added value.

Keywords: emotions, moral sentiments, ethical learning, personal development, citizenship, teaching