

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación y  
Formación Profesional

Consejo  
Escolar  
del Estado

**Participación, educación emocional y  
convivencia**

Vol. **5**/N.º **8**/2018



Consejo Escolar del Estado

# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 5/N.º 8/NOVIEMBRE 2018

## PARTICIPACIÓN, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA

### ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

#### Consejo de dirección

##### Presidencia

Ángel de Miguel Casas  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

##### Vicepresidencia

Juan Antonio Gómez Trinidad  
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

##### Secretario

Yolanda Zárate Muñiz  
Secretaria del Consejo Escolar del Estado

##### Vocales

Leticia Cardenal Salazar  
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte  
Consejero de la Comisión Permanente

Carles López Picó  
Consejero de la Comisión Permanente

#### Consejo editorial

Alejandro Andonaegui Moreno  
(Consejo Escolar del Estado)

Miguel Ángel Barrio de Miguel  
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val  
(Consejo Escolar del Estado)

María Soledad Jiménez Benedit  
(Consejo Escolar del Estado)

Yolanda Zárate Muñiz  
(Consejo Escolar del Estado)

#### Consejo asesor

Carmen Alba Pastor

Carme Boqué Torremorell

Sonia García Gómez

Isabel Couso Tapia

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

José Luis Gaviria Soto

María Soledad Jiménez Benedit

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

María Luisa Martín Martín

José María Merino Sánchez

Sara Moreno Valcárcel

Francesc Pedró i García

Miriam Pinto Lomeña

Gonzalo Poveda Ariza

Fernando Sánchez-Pascuala Neira

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

### Presentación

Ángel de Miguel Casas **3**

### Entrevista

*Entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, Ainara Zubillaga* **5**

### Ensayos, estudios e investigaciones

*La educación emocional requiere formación del profesorado.* Rafael Bisquerra Alzina y Esther García Navarro **13**

*¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela?* Gert Biesta y María-Carme Boqué Torremorell **29**

*Participación educativa con inteligencia emocional y moral.* Luis Fernando Vilchez Martín **43**

*La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz.* Sebastián Sánchez Fernández **55**

*Proyectos compartidos por la comunidad educativa.* Nérida Zaitegi de Miguel **69**

*La Participación de las familias en la educación.* Begoña Ladrón de Guevara Pascual **79**

*Competencias socioemocionales del profesorado.* Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino **93**

*La educación emocional en la infancia y la adolescencia.* Maite Garaigordobil Landazabal **105**

*Claves para prevenir el acoso y el «ciberacoso»: la mejora de la convivencia y «ciberconvivencia» en los entornos escolares.* Rosario del Rey Alamillo y Mónica Ojeda Pérez **129**

### Buenas prácticas y experiencias educativas

*Participar para construir una educación transformadora.* Inmaculada Mayorga Lozano y Ángela Molina Bernáldez. CEIP Andalucía (Sevilla) **145**

*Evaluación, Innovación, Participación y Convivencia.* M.ª Victoria Napal Urizarbarena. CEIP Infantes de Lara (Soria) **159**

*El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa.* Fátima Guitart Escudero. Colegio Obispo Perelló (Madrid) **181**

*Aulas Hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas.* José Blas García Pérez. Región de Murcia **195**

*Aprendizaje-Servicio en la Escola Solc Nou: una propuesta para la participación y la convivencia.* Anna Carmona Alcolea y Laura Campo Cano. Escola Solc Nou (Barcelona) **209**

*Master FPlaB: Un proyecto contra el abandono escolar prematuro.* Gregorio Alonso Grullón, Fernando Arnejo Calviño, Lara Crespo García, José García Soriano, Irene Gil Gil e Iliá Hernández Martínez. Asociación En la Última Fila (Madrid) **221**

*La experiencia metodológica de El Llindar.* Begonya Gasch Yagüe. Fundació El Llindar. Cornellá de Llobregat (Barcelona) **237**

*El impulso del Aprendizaje-Servicio desde los ayuntamientos.* Roser Batlle Suñer. Red Española de Aprendizaje-Servicio **249**



## Recensiones de libros

*Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro.* (Martínez-Odría, A. y Gómez, I., Ediciones Khaf –Grupo Edelvives–, 2017). José Manuel Sánchez-Serrano **265**

*La familia, la primera escuela de las emociones.* (Mar Romera, Ediciones destino –Editorial Planeta–, 2017). Irene Martínez Martín **269**

*Educación social y emocional. Emociónate con Coco.* (M.<sup>a</sup> Lourdes Prada Ramos y M.<sup>a</sup> Teresa Príncipe Gómez, La Muralla, 2016). Carmen Terés Jiménez **271**

*¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos.* (Montserrat Espert y M. Carme Boqué, Grao, 2008). Irene Martínez Martín **273**



Baldung Grien, H. Retrato de una dama. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.  
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

## *Firmeza*

RAE: Firmeza

1. f. Cualidad de firme.
2. f. Entereza, constancia, fuerza moral de quien no se deja dominar ni abatir.

RAE: Firme

Del lat. vulg. firmis, lat. firmus.

1. adj. Estable, fuerte, que no se mueve ni vacila.
2. adj. Entero, constante, que no se deja dominar ni abatir.
6. m. pl. Postura que consiste en estar parado con los tacones juntos, los pies en escuadra y los brazos rígidos pegados al cuerpo.
7. adv. Con firmeza, con valor, con violencia.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

## Hans Baldung Grien

### *Retrato de una dama*

Óleo sobre tabla. 69,2 x 52,5 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Hans Baldung Grien fue el discípulo más aventajado de Durero. Esta obra es el único retrato femenino que ha llegado hasta nuestros días. La influencia de otro gran maestro alemán, Lucas Cranach, el Viejo, resulta evidente en detalles de la vestimenta y en los adornos de la mujer, como el sombrero con plumas y el tocado de hilos de perlas del cabello. Sin embargo, resulta un retrato absolutamente enigmático en el que todas las identificaciones propuestas por los historiadores se han rechazado. Actualmente, la tendencia es que probablemente se trate de una representación abstracta, de una imagen ideal o de una personificación, más que del retrato de un personaje concreto.

Borobia, M. Retrato de una dama - Hans Baldung Grien (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/baldung-grien-hans/retrato-dama> >.





## PARTICIPACIÓN EDUCATIVA CON INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MORAL

### EDUCATIONAL PARTICIPATION WITH EMOTIONAL AND MORAL INTELLIGENCE

**Luis Fernando Vílchez Martín**

*Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación*

#### Resumen

En el ser humano existe la inteligencia moral, junto a otras inteligencias, según el modelo de H. Gardner, como potencialidad a desarrollar y educar. La inteligencia moral consiste en la capacidad para discernir cuestiones que atañen a lo ético, para dirimir y solucionar problemas y dilemas morales en diversos contextos, situaciones y culturas, lo cual implica tener criterios para valorar las acciones propias y ajenas. La inteligencia moral tiene una especial relación con la inteligencia emocional, la cual, ya desde la perspectiva de quienes primeramente se ocuparon de hablar de ella, SALOVEY y MAYER (1990), es definida como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos datos para dirigir adecuadamente los propios pensamientos y acciones.

Para que a una habilidad la llamemos inteligencia, debe incluir, entre otras características, la capacidad para resolver problemas de diversa naturaleza, lógicos, lingüísticos, musicales, emocionales, etc. La inteligencia moral se sitúa en el ámbito de intersección de las inteligencias lógica, emocional y social y se relaciona con la personalidad. En este artículo nos vamos a detener en esa intersección de inteligencias, con especial énfasis en la inteligencia emocional y en la inteligencia moral, sin las cuales no es posible una verdadera y deseable participación en cualquier ámbito educativo.

La educación es la verdadera conectora con la dimensión moral. Pero cabe que exista en el ser humano una falta de conexión moral si en él no se ha despertado el sentido de la moralidad, como también en quienes acuden, consciente o inconscientemente, a este mecanismo como estrategia defensiva cuando realizan acciones ajenas a la moralidad. Una deficiente inteligencia emocional, su práctica ausente, o un mal uso de ella, refuerzan o contribuyen a la desconexión moral. Puede hablarse igualmente de una desconexión moral sistémica cuando afecta a toda una sociedad o a parte de ella, que disculpa lo inmoral para justificar determinados comportamientos.

Hay una serie de aportaciones de campos disciplinares complementarios, como la psicología, la filosofía, la medicina, la pedagogía, la antropología y, más recientemente, las ciencias neurológicas, que consideran al ser humano, al

#### Abstract

*In the human being there exist the moral intelligence, along with other intelligences, according to the model of H. Gardner, as a potentiality to be developed and educated. The moral intelligence is the ability to discern issues that concern «the ethical», to solve moral problems and dilemmas in different contexts, situations and cultures, which implies having criteria to assess their own actions and those of others. The moral intelligence has a relevant relationship with the emotional intelligence, which, from the perspective of those who primary talked about it, Salovey and Mayer (1990) is defined as the ability to manage feelings and emotions, discriminate among them and use these data to direct accurately the own thoughts and actions.*

*For a skill to be considered as an intelligence, it must include the ability to solve problems of various nature, such as logical, linguistic, musical or emotional. The moral intelligence is located in the area of the intersection of the logical, emotional and social intelligences, and it is related to personality. In this article we are going to stop at that intersection of intelligences, with special emphasis on emotional intelligence and moral intelligence, so as to without them a real and desirable participation in any educational environment is not possible.*

*Education is the true connector with the moral dimension. But there may be a lack of moral connection in the human being if the sense of morality has not been awakened in him, as well as in those who consciously or unconsciously come to this mechanism as a defensive strategy when performing actions that are alien to morality. A deficient emotional intelligence, its almost total absence, or a bad use of it, reinforces or contributes to the moral disconnection. It can also be spoken of a systemic moral disconnection when it affects an entire society or part of it, which excuses the immoral to justify certain behaviors.*

*There are a number of contributions from complementary disciplinary fields, such as psychology, philosophy, medicine, pedagogy, anthropology and, more recently, the neurological sciences, which consider the human being, at least potentially, morally intelligent. But those potential dimensions need education for their development.*

*A true education in coexistence and participation in the educational act are related to the exercise of moral, emotional and social intelligence.*

menos en potencia, moral y emocionalmente inteligente. Pero esas potenciales dimensiones necesitan de la educación para su desarrollo.

Una verdadera educación en la convivencia y una participación en el acto educativo se relacionan con el ejercicio de la inteligencia moral, emocional y social.

**Palabras clave:** inteligencias moral, emocional y social, educación, familia, escuela, sociedad, convivencia, participación.

**Keywords:** *moral, social and emotional intelligences, education, family, school, society, coexistence, educational participation.*

## I. Introducción

La inteligencia es una de las potencialidades humanas más estudiadas, por su importancia, complejidad, variantes y profundidad. A lo largo del tiempo han surgido diversas teorías para explicarla. Un grupo de eminentes científicos (*Mainstream Science on Intelligence*, 1994) consensuó esta definición de inteligencia: capacidad mental que implica habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y de la experiencia.

El modelo de las inteligencias múltiples (GARDNER, 1993) afirma que los humanos poseemos hasta ocho, distintas pero relacionadas entre sí. Todos las poseemos, en grados distintos, y todas pueden ser desarrolladas. Su teoría se ha popularizado y aplicado a muchos campos, especialmente al de la educación, y algunos enfoques pedagógicos a partir de ella están dando excelentes frutos.

Los postulados que se derivan de la inteligencia emocional se aplican a numerosos campos de la actividad humana, como la empresa, el trabajo, la escuela, la terapia, la autoayuda, el *coaching*, el deporte, etc. El autor más representativo, a nivel de divulgación del modelo sobre la inteligencia emocional, es GOLEMAN (2006), que habla también de la inteligencia social. Pero antes que él, MAYER y SALOVEY (1997) ya se ocuparon del tema. Gardner, por su parte, contempla la inteligencia emocional desde dos perspectivas o inteligencias complementarias: la intrapersonal y la interpersonal. Más novedoso resulta, en cambio, hablar de la inteligencia moral, a cuya reflexión venimos dedicando atención e investigaciones desde hace algunos años.

## 2. La inteligencia emocional y la inteligencia social

### 2.1 ¿Simples modas, o palabras comodín?

Pocos modelos psicológicos han tenido tanta fortuna como el de la inteligencia emocional para convertir-

se en referente constante, incluso en el sentido de popularización, para aplicarse a ámbitos como los que acabamos de señalar. Seguramente se deba a la importancia, e incluso exclusividad, dadas tradicionalmente a la inteligencia sin más «apellidos» (lo que era equivalente a inteligencia lógica), ya fuera para hacer una selección de candidatos en los departamentos de recursos humanos de las empresas, o en la educación más tradicional. No es que se ignorara la existencia de sentimientos y emociones en el ser humano, se hablaba y escribía de esto, pero en la práctica no se articulaba de manera sistemática en ámbitos como los citados o en otros.

No vamos a detenernos aquí en la explicación de la naturaleza, características y aspectos que incluye la inteligencia emocional, por considerar que se trata de un tema bien conocido y recurrente en los ámbitos académicos y educativos, a los que la revista que acoge este artículo se dirige. Pero si quisiéramos advertir del uso excesivo que se hace a veces de la expresión, más que del concepto en sí mismo, de inteligencia emocional, de modo que se acude a ella o se la nombra con exceso. Es lo que ocurre con conceptos cuando pasan de la reflexión científica a la divulgación sin fronteras ni matices. Por eso iniciábamos este apartado con una pregunta que, en el fondo, esconde una crítica, o al menos un peligro: que la expresión inteligencia emocional sea un comodín, puesto en circulación en los discursos sociales, sin entrar a fondo en la cuestión. Porque la inteligencia emocional existe potencialmente en los individuos, se relaciona con otras inteligencias, es fundamental en el desarrollo y educación de toda persona y su puesta en práctica es imprescindible en todos los órdenes de la vida.

Algo similar cabría decir de la amplia actualidad y divulgación que tiene la teoría de las inteligencias múltiples. No, no se trata de tópicos o expresiones «comodín». Se trata, en un caso y en otro, de modelos científicamente contrastados y con fundamentación en la realidad y en investigaciones múltiples. Con la ventaja de que estamos ante modelos abiertos y flexibles, como para ser enriquecidos con nuevas investigaciones

y aplicaciones. Así lo demuestra el feliz advenimiento de las aportaciones de las neurociencias, de modo que hoy podamos hablar, por ejemplo, de neuroeducación o neuroética. O, en el caso que nos ocupa en este artículo, de inteligencia moral. No podemos llamar inteligencia a cualquier habilidad humana, es necesario que cumpla una serie de condiciones, como bien recalca Gardner desde que propuso su modelo.

## 2.2 Relación entre inteligencias

Mientras GARDNER (1993) entiende la inteligencia en general, o cualquiera de ellas, como capacidad para solucionar problemas, generar otros que resolver, así como crear productos u ofrecer servicios en los distintos ámbitos culturales, GOLEMAN (1996, 2006), desde una perspectiva más restrictiva y acotada a lo emocional, define la inteligencia como capacidad para comprender problemas relativos a los sentimientos y habilidad para manejarlos.

GOLEMAN (2006) habla también de una inteligencia social y trata de distinguirla de la inteligencia interpersonal en el sentido que le da Gardner. Goleman afirma que los humanos, diseñados neurológicamente para comportarnos como seres sociales, tenemos una predisposición para la empatía, la cooperación y el altruismo. A su juicio, la inteligencia social se construye sobre dos pilares: la conciencia social (lo que sentimos en relación con los demás) y la aptitud social, lo que hacemos a partir de esa conciencia. La inteligencia social se extiende, en su ser y quehacer, a través de la empatía.

Es interesante traer a colación aquí que ya THORNDIKE (1920) se refirió por vez primera a la inteligencia social como capacidad para comprender y relacionarse adecuadamente con los demás, habilidad que todos necesitamos para vivir en sociedad, entendida también como la capacidad para actuar sabiamente en el mundo, algo que va más allá de la relación yo-tú.

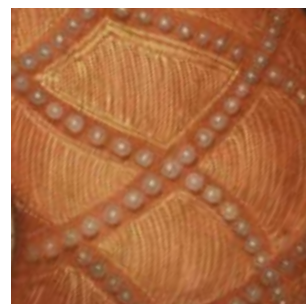
En todo caso, cabe entender la inteligencia social de manera amplia, implicando la habilidad no solo para conocer el funcionamiento de las relaciones humanas, sino también para comportarse inteligentemente en ellas. Inteligencia emocional e inteligencia social están, pues, íntimamente relacionadas; son las dos caras de una misma moneda. Podría decirse que la inteligencia emocional tendría que ver con las relaciones «a corta distancia», ocupando el espacio del yo-tú, mientras la inteligencia social se situaría en el ámbito del nosotros-vosotros, aunque siempre con el yo del sujeto por medio, pues nos estamos refiriendo a habilidades referidas al individuo en relación con los demás.

A partir de lo afirmado, ya se vislumbra una especial relación entre la inteligencia moral y otras inteligencias cercanas a ella, tal como entendemos nosotros esta cuestión y seguiremos exponiendo aquí. Presenta un hermanamiento con: la

inteligencia lógica, entendida como capacidad de discernimiento; la inteligencia emocional, capacidad para entenderse a sí mismo, a los demás y gestionar los sentimientos; la inteligencia social, diseño neurológico y psicológico según el cual estamos contruidos para relacionarnos con los otros. Esos anclajes constituyen lo que se podría entender como un sustrato de la inteligencia moral; esta busca, desde su vertiente lógica, encontrar soluciones equilibradas a los conflictos éticos en los que se involucran los individuos y, desde las vertientes emocional y social, tiene presente la dimensión de la empatía. La emoción es un auténtico motor moral, pero debe ser pasada por el filtro de la razón, del discernimiento.

Si bien es cierto que la inteligencia moral se relaciona profundamente con las referidas inteligencias, no lo es menos que su relación con la inteligencia emocional es aún más estrecha. Esto tiene incluso un fundamento neurológico. «El fenómeno del contagio emocional se asienta en las neuronas espejo, permitiendo que los sentimientos que contemplamos fluyan a través de nosotros, ayudándonos así a entender lo que está sucediendo y a conectar con los demás. Sentimos al otro, en el más amplio significado de la palabra, experimentamos en nosotros los efectos de sus sentimientos, de sus movimientos, de sus sensaciones y de sus emociones» (GOLEMAN, 2006, 59).

Como nosotros mismos hemos afirmado en otro lugar (VÍLCHEZ, 2016, 76-77)), «en una misma persona, pensamientos, sentimientos, concepción del mundo, valores, formas de relacionarse con los demás, razonamientos morales y conductas van unidos. El elemento valorativo moral es, en último lugar, de carácter cognitivo, pero sin desprenderse de los componentes emocionales y sociales. La conducta moral hacia el otro arranca de un «sentimiento comprensivo», la empatía (que no es) simple emotivismo moral (Rousseau). Comprender no es solo ser compasivo, es, previamente, comprender al otro (...) Cognición y afecto son componentes de un mismo evento moral (...) La dimensión afectiva en el juicio moral tiene su origen en estructuras de fuerte componente cognitivo».



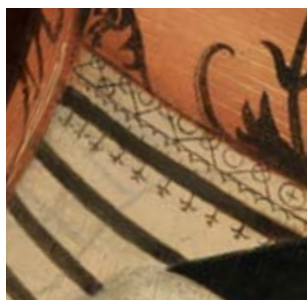


### 3. La inteligencia moral

#### 3.1 Una inteligencia nueva y de siempre

No se trata de llamar inteligencia a cualquier habilidad humana, como antes hemos advertido. Para hablar de inteligencia, de una posible nueva inteligencia, hay que situarse en lo que sostienen amplios y contrastados consensos científicos. Puede, pues, hablarse de una vieja-nueva inteligencia, a la que algunos psicólogos y filósofos nos hemos atrevido a poner nombre y explicar su naturaleza: la inteligencia moral (GOZÁLVEZ, 2000, VÍLCHEZ, 2016). En alguna de sus publicaciones, GARDNER (1993, 2001, 2008) se refiere a ella, aunque sin extenderse suficientemente en explicarla. Existe, pues, en el ser humano la inteligencia moral, una inteligencia «de siempre y vieja,» nunca ha faltado en hombres y mujeres de todos los tiempos, aunque no se la llamara así; y «nueva», porque, con datos científicos de diversas disciplinas, entre los que las neurociencias nos están abriendo espectacularmente los ojos (DAMASIO, 2010, CORTINA, 2011, CHAUCHARD, 2012), podemos hoy identificarla y explicar en qué consiste.

La inteligencia moral debe desarrollarse, como las demás, para que se haga «visible» a través de nuestros actos. Consiste en la capacidad para reflexionar en términos de bondad y justicia, de lo que humaniza y nos hace mejores como personas; es la capacidad para deliberar acerca de lo que es debido hacer, razonando y argumentando, una facultad cognitiva que, ayudada de la habilidad emocional y social, impulsa a llevar a cabo el bien. Es la competencia para resolver dilemas morales y hacer juicios morales correctos (VÍLCHEZ, 2016). Preguntémonos por los motivos que nos llevan a veces a consultar a una determinada persona sobre una decisión importante que hayamos de tomar. No es aventurado afirmar que solemos buscar a quien, además de una buena inteligencia emocional, posee una notable inteligencia moral, lo que connota en parte con lo que habitualmente se ha denominado «autoridad moral». Esto no quiere decir que quien tiene una buena inteligencia moral no comete fallos o que todas sus acciones son buenas. El ser humano no es siempre consecuente, pero es más fácil que lo sea quien tiene bien desarrollada la inteligencia moral.



#### 3.2 Elementos o componentes de la inteligencia moral

La inteligencia moral, además de sus relaciones con las inteligencias lógica, emocional y so-

cial, incluye diversos componentes, a caballo entre las características de lo que entendemos por personalidad sana y equilibrada, junto a virtudes como la ponderación, la moderación y mesura, el equilibrio y la templanza, la cordura, la empatía, el saber escuchar, un cierto distanciamiento de lo inmediato para ganar en objetividad, y la armonía en el sentido platónico de este concepto (VÍLCHEZ, 2016). Bastaría esta simple enumeración de relaciones y componentes para caer en la cuenta de que inteligencia emocional, inteligencia social e inteligencia moral forman parte de un mismo territorio mental y actitudinal.

Nuestro mundo tiene innumerables ausencias y déficits morales. Hay personas que «desconectan» en sus vidas de la dimensión moral para autojustificarse, como nos recordó hace más de veinte años BANDURA (1996). Incluso asistimos atónitos, a veces, a una desconexión moral sistémica, como la corrupción, la violencia, la xenofobia, la discriminación o la indiferencia ante las injusticias. Vivir con inteligencia moral es estar despierto ante estas situaciones y cultivar como contrapartida una serie de valores. Implica vivir con los ojos muy abiertos, en contraste con lo que algunos autores han llamado ceguera moral (BAUMAN, DONSKIS, 2015). Esto debiéramos esperarlo y desearlo en cualquier persona, pero hay profesionales a los que tal vez debiera exigirse un plus en ese constructo: jueces, profesores, médicos y otros. Todos debiéramos, pues, cultivar esa cualidad que habita en lo más profundo de nosotros, la inteligencia moral. Es cuestión de despertarla, educarla y obrar en consecuencia (VÍLCHEZ, 2016). La escuela tiene aquí un papel fundamental que cumplir.

Cuando se dice que hablar de Ética (reflexión filosófica sobre los hechos morales) está de actualidad y hasta de moda, puede parecer una frivolidad, al caer así en la banalización del tema que tratamos. Pero preferimos apuntarnos al grupo de los esperanzados, que perciben en la génesis de diversos discursos morales actuales, sobre numerosas cuestiones (véase, por ejemplo, la creciente exigencia social de transparencia y coherencia en los comportamientos de los servidores públicos), un cierto aliento ético que habita en muchas personas ante la necesidad de dar respuesta a nuevas preguntas y a problemas actuales, algunos de los cuales parecen sobrepasarnos. Las viejas seguridades morales han desaparecido y se necesitan nuevos argumentos axiológicos que den sentido a nuestras vidas. Porque hay cosas que dan que pensar, se necesita un discurso ético vertebrador mínimo, pero ampliamente compartido en la sociedad, que tenga el coraje de abordar con creatividad los interrogantes que nos plantean el presente y el devenir de la humanidad (CORTINA, 1986, 1994, 1996).

El debate sobre algunas realidades de nuestro tiempo se sitúa a veces en términos de antinomias para la perspectiva moral. Así, y valga como ejemplo, se hacen preguntas tópicas, como estas: ¿Las nuevas tecnologías, son «buenas» o «malas» para el ser humano?; ¿Qué peligros morales esconde Internet?; ¿Las redes sociales han llegado a situarse hoy, en la mayoría de los casos, en lo moralmente incorrecto? Probablemente estos debates esconden una defensa ante lo nuevo, lo que aún no se domina, lo que «pre-ocupa» pero que no nos «ocupa» debidamente y en su justo momento. Se reproducen con estas apreciaciones algunos episodios de la «patética», que se resumiría en el ancestral aserto de que «cualquier tiempo pasado fue mejor». Esa es, por ejemplo, la posición de quienes afirman, al hilo del tópico y sin matices, que actualmente y de manera generalizada hay una «crisis de valores». Los cultivadores de la «patética moral» aportan muy poco a los debates éticos, o a la cuestión del valor, abusan de la expresión «crisis de valores» como una especie de condena apriorística de los modos de vida actuales y pocas veces profundizan en el sentido moral de la persona, en la fundamentación ética de las acciones y hábitos de los sujetos, en la aplicación recta de los avances científicos y tecnológicos a los diversos campos de la existencia, o a la organización de la sociedad. Y esto, sin embargo, es cada vez más necesario en un mundo que nos plantea frecuentes dilemas morales (BAUMANN, 2015).

Al hablar de educación es preciso recordar su vertiente ética. En la educación en general, y en la educación moral en concreto, sobran las exclusiones teóricas o académicas y son convenientes las inclusiones. La educación moral puede adoptar diversos enfoques y perspectivas, laica o creyente, seguidora de una tradición religiosa u otra, o de ninguna, sirviéndose de este o aquel paradigma psicoeducativo, pero lo importante es que de verdad sea educación moral (VÍLCHEZ, 2016).

La eticidad es una de las dimensiones básicas del ser humano. Sin entrar aquí en exposiciones teóricas sobre la justificación racional de la moralidad, quisiéramos recalcar, no obstante, que la persona constituye la fuente y al mismo tiempo el contenido de la dimensión moral. «Hay dimensión moral porque la persona está implicada en todas las realidades y en todas las prácticas de la historia, sean estas de carácter económico, político, cultural, jurídico, empresarial, relacional, familiar o de cualquier otro signo. De lo que se trata en todas estas realidades y prácticas no es de cosas sino de «sujetos humanos», es decir, de «personas»... El mismo concepto de persona tiene una notable carga axiológica.» (M. VIDAL, 1996:9). Se entiende por dimensión moral «aquella condición de la realidad humana por la que esta se construye libre

y coherentemente» (M. VIDAL, ib., 12) y es al mismo tiempo objetiva y subjetiva, lo que se concreta en el significado de estas dos preguntas: qué es lo bueno (polaridad objetiva) y qué debo hacer (polaridad subjetiva). Con el sentido moral como «fenómeno» nos topamos a cada paso al analizar la existencia humana; en él aparecen expresados aspectos muy significativos de la realidad y, si sabemos leer ese fenómeno, podremos interpretar más y mejor las conductas humanas.

La estructura ética de la persona es la conciencia moral y su cauce funcional es el discernimiento ético. Conciencia y discernimiento se funden en la estimativa moral. Esta se refiere al universo de los valores. Podría definirse la estimativa moral como la captación de valores éticos (que incluye su descubrimiento y su asimilación) a partir de la conciencia moral y mediante el discernimiento ético (VIDAL, o.c., 101). Desde esta perspectiva, hemos destacado antes la conexión existente entre inteligencia cognitiva o lógica y la inteligencia moral.

Fundamentación ética del obrar humano, sentido moral, estimativa moral, la persona como centro, pueden constituirse en significativos referentes de sentido vital para un mundo en el que existe un pluralismo cultural, ideológico y moral, como marco apropiado, a nuestro juicio, para confrontar aspectos contradictorios o sorprendentes, que forman parte de nuestras vidas.

## 4. Líneas de investigación que hemos seguido

### 4.1 Fundamentación

Durante los últimos 20 años (VÍLCHEZ, 1997, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005, 2009, 2013) hemos llevado a cabo varias líneas de investigación sobre padres y madres, profesores, alumnos, medios de comunicación, televisión, nuevas tecnologías, *smartphone* y redes sociales, teniendo siempre como referente destacado la relación de estas temáticas con la educación, singularmente la impartida en los ámbitos familiares y en los ámbitos educativos formales, así como en relación con las inteligencias múltiples, sobre todo la emocional y moral.

Al abordar el estudio de los procesos educativos es necesario tomar distancia para no caer en subjetivismos derivados del propio esquema conceptual y afectivo que todos tenemos de la «familia», para no quedarnos en la simple descripción de rasgos o reiterar afirmaciones de simple sentido común. Algo parecido podríamos decir cuando nos referimos a la escuela y a sus profesores.

La constatación de la existencia de diversos tipos de familia en la actualidad, en su estructura, estilos de vida o formas de educar, no hacen sino confirmar la complejidad de su estudio. Las relaciones y enlaces de la familia con otros aspectos de la realidad social son también múltiples y, en consecuencia también, la educación familiar. Con una y otra tienen que ver los estilos de vida actuales.

El niño es un sujeto mediado, influido por la familia, pero también por la escuela, los grupos de referencia, cercanos o intermedios, y potentes exosistemas (BRONFENBRENNER, 1979) como los medios de comunicación, las tecnologías y cada vez más las redes sociales (MARTÍN, 2016). Eso hace que el contexto educativo de la familia sea simultáneo con otros que también influyen en los sujetos, entre ellos y muy especialmente el ámbito educativo formal, la escuela. La interacción entre los diversos contextos o sistemas añade complejidad a las realidades que hemos investigado.

Las líneas investigadoras que hemos seguido se sustentan en los siguientes postulados: 1.º La perspectiva ecológico-sistémica, que considera las relaciones entre los sujetos como parte de sistemas complejos y sometidas a influencias sociales, culturales e históricas. 2.º El contextualismo evolutivo, que señala que la persona está siempre en relación estrecha con el contexto en el que se desarrolla. 3.º El modelo transaccionalista, que explica cómo las relaciones interpersonales son recíprocas y cambiantes con el tiempo. 4.º El alternativismo constructivista, según el cual el individuo formula sus propios constructos y ve el mundo a través de ellos. 5.º La perspectiva humanista, que contempla a los sujetos como agentes libres, con necesidades que satisfacer para hacer posible su crecimiento y desarrollo.

#### **4.2 Algunos datos significativos y destacados en las investigaciones**

Constatamos, tanto en la observación cotidiana como en estudios *ad hoc*, una extendida banalización de la comunicación interpersonal, a través de la cual se «surfea» y no se «bucea», no se profundiza en la relación yo-tú y todo flota en la superficie. Es banal, por ejemplo, gran parte de lo que circula a través de los medios tecnológicos, muy singularmente a través de las redes sociales. Se produce un cierto parecido con lo que ARENDT (1963) llamó banalización del mal, aunque lo aplicara a otro contexto y situación, y estaríamos a veces, a tenor de lo que constatamos, ante una ceguera moral, a la que se refieren, también desde otra perspectiva BAUMAN y ZONSKIS (2015). Todo esto nos lleva a pensar, en definitiva, que se dan muchas carencias en actitudes y comportamientos sociales

de nuestro tiempo, en lo relativo a las inteligencias emocional y moral.

En nuestras investigaciones (VÍLCHEZ, 1998, 1999, 2003, 2013), hemos encontrado también no pocas contradicciones y disonancias en los educadores. Así, por ejemplo, muchos padres y madres reivindican el derecho a educar a sus hijos en cuestiones que aparecen como retos de nuestro tiempo, pero reconocen que los temas se les escapan de las manos, no manejan bien las situaciones concretas, confunden dar cosas con educar y, en muchos casos, derivan bastantes de sus problemáticas hacia la escuela, resignándose a que las situaciones sigan como están. Todo se reduce con frecuencia a procesos de negociación y las decisiones educativas resultan improvisadas sobre la marcha, o según el esquema ensayo-error.

La mayoría de padres y madres se reconocen a sí mismos dentro de los subgrupos «cómodos» y «paternales», frente a los subgrupos «didácticos» y «rigoristas», siguiendo unos ejes que establecimos, al hilo de los datos obtenidos en nuestras investigaciones, para referirnos a estilos educativos en los ámbitos familiares. Los extremos de los ejes los constituían la actividad educativa-pasividad educativa y autoridad-permisividad. En la educación familiar priman los sentimientos, pero sin acertar muchas veces a manejarlos bien, por falta de la puesta en práctica de estrategias de inteligencia emocional. (VÍLCHEZ, 1997, 1998).

Familia y escuela caminan la mayoría de las veces como líneas paralelas que no acaban de encontrarse en profundidad, a pesar de que ambas instituciones dedican sus esfuerzos y tareas al mismo educando, el niño o el adolescente. La participación de padres y madres en la vida escolar de sus hijos se limita, en la mayoría de los casos, según hemos constatado en nuestras investigaciones, a confiarlos a la institución educativa a la que acuden; van a esta cuando son llamados (sinónimo de que hay algún problema), mientras solo un grupo escaso asiste a conferencias o actos similares en el colegio de sus hijos y un grupúsculo, normalmente siempre «los mismos», se ocupa de las tareas y convocatorias de las AMPAs (VÍLCHEZ, 2003). Todo esto sea dicho, excepciones aparte.

El niño no es una «tabla rasa» en la que se escriben simplemente datos y mensajes; cognitiva, emocional y socialmente, selecciona, asimila y valora los datos que le vienen de fuera. El procesamiento de esos datos depende de distintas variables. Pero en todo caso se requiere haber desarrollado inteligencia emocional e inteligencia moral, además de la puramente cognitiva o lógica, para un buen procesamiento de la información que se recibe. Todo esto se relaciona en la práctica con el seguimiento del desarrollo

llo de los hijos en toda su extensión, la presencia o ausencia de normas y controles, la estructura y los estilos de vida familiares, el recurso o no al diálogo y a la comunicación, el manejo de los conflictos que al respecto sobrevengan, los espacios de libertad para poder hacer preguntas, el tiempo dedicado a los hijos para escucharlos, comunicarse y hablar con ellos; algo parecido podría decirse de la tarea que lleva a cabo el centro educativo al que acuden los niños.

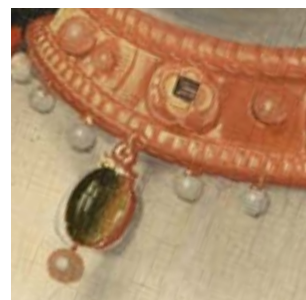
## 5. Ética de la participación educativa

Aplicado al tema que nos ocupa, no debieran entenderse las inteligencias moral y emocional, sobre todo la primera, como instancias humanas superiores, o como una especie de jueces que dictaminan lo que está bien o mal, tanto a nivel individual como colectivo. No hay una inteligencia moral colectiva que resida en tal o cual colegio, o en una u otra tradición pedagógica, la inteligencia moral habita en los individuos y estos son los llamados a servirse de ella, a ponerla en práctica. Por otro lado, no hay que caer en la llamada moral casuística, como si la Moral o la Ética constituyeran una especie de código infalible que pudiera aplicarse luego a cada caso particular, o a una cuestión concreta, como podría ser la de la participación educativa. Con moral, con ética, con inteligencia moral, estamos apelando a una cosmovisión o visión general de las realidades, alimentadas por esos ámbitos reflexivos, que deben formar parte del alma de cada educador y del alma colectiva (ideario, objetivos, visión, misión, etc.) de cada institución, colegio, escuela, comunidad educativa, etc. Entendemos todo esto como focos inspiradores del obrar educativo, no como jueces de lo que se hace, o instancias que «dictan» lo que hay que hacer en la comunidad educativa.

En lo que respecta a lo que pretendemos expresar con el concepto de ética de la participación educativa, he aquí algunas líneas que pueden servir de ejemplo y concreción:

- La educación es cuestión de todos, nos implica y nos «obliga moralmente» a todos: familias (padres y madres), escuela (profesorado), instituciones educativas, administraciones públicas. En consecuencia, cabe entender la educación como una tarea compartida.
- La participación educativa se convierte, en consecuencia, en un «imperativo ético», no es algo de mero sentido común, o que se da por supuesto, ausentándose de las acciones y el compromiso. Cada institución y sus actores deben participar, es decir, «tomar parte», en lo que a cada uno corresponde. En concreto, la familia no puede dejar en

manos de la escuela lo que son obligaciones propias, ni la escuela derivar hacia la familia lo que le compete hacer. Ni una ni otra deben trasladar las obligaciones propias a las administraciones, ni estas a familia y colegio, culpándose mutuamente de los posibles fallos y fracasos que puedan darse en el devenir educativo de un niño.



- La verdadera participación educativa se sitúa en promover una «escuela de la ciudadanía», la inclusión, el encuentro y la transparencia, que se ofrece como servicio público, servicio a la sociedad, adoptando diversas formas o vías, pero tratando de llegar a todos y superando las políticas partidistas. Una escuela, pues, compartida, no partida.
- Una «escuela de la cultura», y de las muchas culturas en interrelación, abierta a diversas interpretaciones compatibles y capaces de dialogar entre sí, poniendo el acento en la persona como valor fundamental, en el que se asientan los demás valores.
- Una escuela que tiene en cuenta integralmente las dimensiones del educando: física, cognitiva, emocional, social, estética y moral, promoviendo todas las inteligencias. Una «escuela humanista como tradición común y humanizadora como objetivo», centrada y personalizada en cada sujeto para ayudarle a que desarrolle cada una de sus potencialidades de manera integral y armonizada, y a la que nada de lo humano le es ajeno, especialmente en la enseñanza y defensa de los derechos humanos, así como en la propuesta de valores, que dan sentido a la educación.
- Una «escuela de la trascendencia», que va más allá de lo inmediato, en el sentido de cultivar la verdad, el bien y la belleza y no ateniéndose solo a criterios como el simple rendimiento o los meros resultados académicos.
- Una «escuela participada», compartida con las familias, con el convencimiento de que la actuación en sinergia padres-profesores, familia-colegio, es garantía de ayudar más y mejor al sujeto de la educación, el hijo y alumno.
- Una «escuela de la empatía mutua» (componente básico de las inteligencias emocional y moral), singularmente entre familia y centro escolar, no viendo los unos en los otros a fiscalizadores, o testigos molestos del quehacer educativo, sino a coeducadores.



- Una «escuela de la sensibilidad emocional y moral», en sus objetivos, estilos educativos y acciones.
- Una «escuela de la convivencia». El buen vivir, en sentido ético, es «con-vivir», vivir junto a los otros, con los otros. Participación y convivencia son conceptos que han de ir unidos, no se da la una sin la otra. Ambas actitudes forman parte de los elementos constituyentes de las inteligencias emocional, social y moral.

Lo anterior puede y debe canalizarse en estrategias, actitudes y acciones que hagan real y visible un tipo de participación en la comunidad educativa que, al mismo tiempo, tenga las características de la credibilidad y la eficacia. Actuar con inteligencia emocional y moral por parte de todos los componentes de las comunidades educativas haría posible una ética de la participación; en concreto: (VÍLCHEZ, 2005):

- estimular por parte de todos una cultura de la participación en general, lo que no significa participar por participar, sino por algo y para algo, teniendo como norte unos objetivos educativos;
- que los centros educativos y, de forma más general, las administraciones públicas favorezcan una participación basada en la confianza mutua —profesores entre sí y con la dirección y en las relaciones familia-escuela—, relaciones de confianza y cooperación que sería deseable que se extendieran al entorno social de los centros, arbitrando fórmulas adecuadas para ello;
- que las familias encuentren apoyo en los centros educativos de sus hijos, especialmente cuando estos, por cualquier motivo, se hallen en condiciones de vulnerabilidad;
- que las administraciones públicas y los centros apoyen a los profesores, promocionándolos dignamente y, en especial, en todo aquello que contribuya a su formación permanente;
- que las comunidades educativas se constituyan, por la vía de los objetivos, las actitudes y las acciones en verdaderos espacios de convivencia;
- permitir y propiciar que las familias tomen parte en el logro de los objetivos educativos de los alumnos;



- establecer y activar cauces de solución a situaciones conflictivas que puedan darse entre la familia y la escuela.

## 6. Conclusiones. Hacia una educación compartida, con las inteligencias emocional y moral como fundamento

Se impone una nueva forma de enseñar y educar a los niños, que les ayude a interpretar correctamente el mundo y la sociedad en la que viven, sabiendo leer críticamente, es decir, con criterios, la realidad circundante. La práctica de la inteligencia emocional y de la inteligencia moral por parte de todos los educadores facilitarán esa labor.

Como señalamos en una de nuestras publicaciones (VÍLCHEZ, 2013), hay que caminar hacia la educación compartida, hacia un modelo educativo que implique a las familias, la escuela, los agentes sociales, el Estado y las diversas instituciones, buscando puntos de encuentro y consenso. La escuela y la familia han de asumir un papel básico. La perspectiva psicoeducativa, que aúna la contemplación del desarrollo psicológico del niño y la consideración de lo que educativamente es adecuado a cada edad, encuentra en la familia su espacio natural y espontáneo. Y la escuela, por su parte, no debe quedarse en un mero espacio de instrucción, aunque sea con todos los materiales disponibles a su alcance, sino como un espacio de educación que enseñe a leer la realidad y a construirse como personas. Padres y profesores están llamados a ser filtros mediadores entre los educandos y la sociedad. Esa mediación, de carácter socioemocional y moral, requiere actitudes y estrategias diferentes según la etapa psicológica que atraviesa el niño y para cuya ejecución todos los mediadores, padres y profesores, deberían recibir oportunidades de formación e información.

La llamada ética civil, ética de la ciudadanía, de mínimos como fundamento y de máximos como aspiración, representa bien el escenario que hemos pretendido dibujar. Puede constituir un referente para educar, pero también un eje estimativo desde el cual valorar y poner exigencias a los responsables públicos y a las comunidades educativas a la hora de «participar», «tomar parte», «asumir» la parte que a cada cual corresponde.

Apelamos para esto a una ética basada en la racionalidad, integradora y respetuosa con el pluralismo social, capaz de convertirse en limitadora del poder político y de otros poderes no menos potentes. Es una «ética agónica» en el sentido etimológico del adjetivo, en lucha constante, con mucho de aspiracional y contagiosa a través de propuestas lúcidas y ósmosis interpersonales. Es una ética no carente de pasión, porque es esta la que nos lleva a ser sensibles



hacia todo lo humano, denunciando mentiras, injusticias, manipulaciones o intolerancias. Esta ética, así entendida, podrá sentirse fuerte para situar, «poner en su sitio», las relaciones interpersonales en espacios mestizos y en sociedades cada vez más interculturales (VÍLCHEZ, 2013), para situarse en el ámbito y estilo de lo que aquí entendemos como participación en profundidad, que es algo muy distinto a coincidir en cuatro o cinco cosas, o en unas pocas actividades. La participación no constituye un fin en sí misma. Es un valor instrumental, al servicio de otros valores fundamentales y finalistas.

Propugnamos, frente a concepciones objetivistas o subjetivistas de los valores, un modelo reflexivo, basado en el desarrollo y educación de las inteligencias emocional y moral (VÍLCHEZ, 2016). No existe el valor si no hay acciones con valores. La Ética reflexiva se asienta sobre la responsabilidad para establecer juicios moralmente relevantes, crear un sistema de razones de y sobre las propias acciones y lograr así la autonomía del sujeto. Es una ética que constituye un elemento pedagógico de primer orden para crear una cultura de la paz. Y no hay cultura de la paz sin participación de todos y sin educación para ello, sin educación para vivir juntos, para la con-vivencia.

Se trata de que el educando aprenda a través de un proceso comunicativo e interactivo que incluya pautas igualmente necesarias e interesantes. Se impone, pues, el modelo del pensamiento crítico, lo que significa aportar a los educandos estrategias, exigencias y pautas de conducta para que por sí mismos se construyan como personas, ciudadanos del mundo, capaces de revertir a la sociedad lo que de ella han recibido. Y en eso todos tenemos un papel, el de la educación compartida. Porque la educación es cosa de todos y, en consecuencia, debe ser participada.

E. MORIN (2001) propone una serie de objetivos de hondo calado para enseñar, en último término, la práctica de la inteligencia moral: trabajar para la humanización de la humanidad; obedecer a la vida y guiarla; lograr la unidad planetaria en la diversidad; respetar en el otro tanto las diferencias como la identidad consigo mismo; desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión, la ética del género humano en definitiva. Estos objetivos constituyen también un magnífico ejemplo de desarrollo de la inteligencia emocional y podrían constituir como el humus básico para una cultura de la participación en las comunidades educativas.

Resumo así mi pensamiento en lo relativo a la necesidad de una fundamentación ética para la educación compartida, esto es, participada, cuyo eje vertebrador debiera ser el desarrollo de la inteligencia moral (VÍLCHEZ, 2016) y la inteligencia emocional,

como bases imprescindibles en la participación y con-vivencia educativas:

1. Lo inteligente emocional y moralmente es diseñar y asumir normas morales fundamentales para que haya un espacio común donde unos y otros puedan defender sus posturas, sostener sus convicciones y vivir según ellas, siempre que no se derive una violación de los fundamentos que hacen posible la pluralidad moral.
2. Señal de las inteligencias aquí consideradas son la empatía, la virtud del diálogo y de la escucha y reconocer la validez del argumento del otro.
3. La inteligencia moral debe estar asentada en el pensamiento crítico y en la objetividad, tratando de superar los prejuicios y sesgos cognitivos presentes en hábitos, lenguajes y actitudes.
4. La inteligencia emocional, a través del componente empático, busca con perseverancia mayores niveles de equilibrio y reversibilidad en las decisiones de nuestra vida y en los conflictos morales en los que nos podamos sentir envueltos.
5. La educación moral, con convicción (discernimiento) y de corazón (inteligencia emocional) ha de recorrer los caminos de la esperanza y de la paz, enseñando a los educandos a ser verdaderos ciudadanos de un mundo de todos y para todos
6. Apelamos a una moral de la ciudadanía, anclada en la verdad, el bien y la belleza, como antes queda dicho, cuyos pilares debe poner la educación. La búsqueda del bien y de la verdad, el compromiso con la justicia, la apuesta por la vida, por la persona como valor fundamental, así como la recuperación de valores básicos como el diálogo y la convivencia son tareas para el ejercicio de las inteligencias emocional y moral en un mundo hiperconectado tecnológicamente, pero no siempre comunicado en el sentido profundo de persona a persona. Son, en definitiva, exigencias para una participación y convivencia educativa en todas las direcciones y digna de tal nombre. Vivir, en su sentido más profundo, es «con-vivir». Y para convivir es necesario participar, esto es, tomar parte en la vida».

## Referencias bibliográficas

- ARENDRT, A. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A report of the banality of evil*. New York: Penguin Books.
- BANDURA, A. (1996). «Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency». *Journal of Personality and Social Psychology* 71(2), pp. 364-374.
- BAUMAN, Z. y DONSKIS, L. (2015). *Ceguera moral*. Barcelona: Paidós.

- BRONFENBRENNER, U. (2000). «Ecological theory». En: A. KAZDIN (ed.) *Encyclopedia of Psychology*. Washington-New York: APA-Oxford University Press.
- CORTINA, A. (1986)
- (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
  - (1994). *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
  - (1996). *Ética*. Madrid: Akal.
  - (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
  - (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- CHAUCHARD (2012). *El cerebro moral*. Barcelona: Paidós.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- FORO Calidad y Libertad de la Enseñanza (2009). *Familia y escuela. La responsabilidad de un compromiso educativo compartido*. Madrid: FERE-CECA.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO
- (1997). «Familia y escuela: dos mundos que no se encuentran» (Investigación y capítulo realizados por L. F. VÍLCHEZ). En *Informe España 1996. Una interpretación de su realidad social*, pp. 219-266. Madrid: Fundación Encuentro – CECS.
  - (1998). «Televisión y familia» (Investigación y capítulo realizados por L. F. VÍLCHEZ). En *Informe España 1977. Una interpretación de su realidad social*, pp. 393-434. Madrid: Fundación Encuentro - CECS.
  - (2001). «Educación en España. Debate social y retos para el siglo XXI» (Investigación y capítulo realizado por L. F. VÍLCHEZ). En *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social*, pp. 127-185. Madrid: Fundación Encuentro – CECS.
- GARDNER, H.
- (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
  - (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D.
- (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
  - (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- GOZÁLVEZ, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée.
- MAYER, J. y SALOVEY, P. (1997). «What is emotional intelligence?». En P. SALOVEY y D. J. SLUYTER, *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- MARTÍN, M. (2016). *Enredad@s*. Madrid: San Pablo.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990). «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, (9), pp. 185-211.
- THORNDIKE, E. (1920). «Intelligence and its uses». *Harpers Magazine* (140), pp. 227-235.
- VÍDAL, M. (1996). *La estimativa moral. Propuestas para una educación ética*. Madrid: PPC.
- VÍLCHEZ, L. F. (1999). *Televisión y familia, un reto educativo*. Madrid: PPC.
- VÍLCHEZ, L. F. (2003). *Padres y madres ante el espejo*. Madrid: San Pablo.
- VÍLCHEZ, L. F. (coord.-dir.) (2005). *Estudio sobre la escuela promovido por FERE y Fundación SM*. Madrid: SM.
- VÍLCHEZ, L. F. y REIG, D. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Encuentro-Fundación Telefónica.
- VÍLCHEZ, L. F. (2010). «Los adolescentes en la ESO». En: *Informe España 2010. Una interpretación de su realidad social*, pp. 107-160. Madrid: Fundación Encuentro-CECS.
- VÍLCHEZ, L. F. (2013). *La educación (com)partida*. Madrid: PPC.
- VÍLCHEZ, L. F. (2016). *Inteligencia moral. Perspectivas*. Madrid: PPC.

## El autor

### Luis Fernando Víchez Martín

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Licenciado en Psicología, especializado en Psicología Clínica. Ha sido profesor universitario durante 10 años en el Instituto Superior de Ciencias Morales (Universidad Comillas) y 28 en la UCM (Facultad de Educación, de la que fue Vicedecano). Profesor invitado durante los últimos 10 años en Universidades y ámbitos educativos de países latinoamericanos. Autor de una amplia serie de libros y numerosos artículos en revistas, tanto académicas como de divulgación, preferentemente de temáticas educativas. Investigador en la Fundación Encuentro en 20 de sus volúmenes anuales sobre la sociedad española. Líneas de investigación: familia, alumnos, profesores, inteligencias múltiples, medios de comunicación, enseñanza-aprendizaje. Colaborador habitual en diversos medios de comunicación sobre temas relacionados con la psicología y la educación. Miembro del Centre Catholique International de coopération avec l'UNESCO, con sede en París.

Nota: Este artículo está ilustrado con fragmentos del cuadro *Retrato de una dama*.