

Construcción de la Personalidad Moral: una Intención Pedagógica Impostergable en la Educación Básica.

Luz Angela Gutiérrez

Universidad de Los Andes-Táchira

Aunque la educación en valores no constituye una preocupación reciente, una mirada al origen de los más agudos problemas confrontados actualmente por el hombre permite comprender por qué se define hoy como uno de los aspectos de obligada referencia al momento de pensar la nueva educación para el siglo XXI. Ciertamente, resulta significativo que uno de los mayores retos planteados a la educación en la sociedad de la información y la tecnología, provenga de la necesidad de trascender lo puramente informativo y técnico para comprometerse con la formación de personas competentes en su forma de ser, vivir y convivir.

La educación en valores constituye actualmente uno de los aspectos prioritarios dentro de las innovaciones curriculares que se adelantan en diferentes países del mundo. Específicamente en Venezuela, el mayor grado de concreción de estos esfuerzos se observa a partir de la última reforma del currículo básico nacional, en la cual la enseñanza de los valores constituye uno de los cinco ejes transversales en los que se sustenta. Este carácter transversal se aplica tanto a su inserción en todas las áreas del currículo, como a su integración a los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, la educación en valores se configura como un elemento integrador del currículo, claramente dirigido a impregnar todos los temas, contenidos y actividades escolares, con el propósito de trascender la realidad del estudiante para permear la familia, las instituciones y la so-

ciudad. Tal concepción evidencia la puesta en marcha de una educación que asume como punto de partida, para la construcción de nuevas formas de convivencia, la formación de personas autónomas y dialogantes, respetuosas de sí mismas, con un claro sentido de la imputabilidad de sus acciones y dispuestas a asumir la participación social a través de la razón y el respeto a los derechos de los demás.

Ahora bien, la posibilidad de que la educación básica así concebida pueda hacer tangibles las transformaciones individuales y sociales a las que aspira, implica la satisfacción de una serie de requerimientos que comprometen a las diferentes instancias educativas. El punto de partida obligatoriamente refiere hacia una revisión del perfil del docente en sus dimensiones de persona y de profesional de la educación. Enseñar valores exige al docente, como quizás ninguna otra tarea del hacer educativo, además del dominio conceptual y pedagógico indispensables, un alto grado de concientización sobre el significado y los alcances individuales y sociales implí-



Resumen

Este artículo proporciona a los docentes de educación básica un marco de referencia para el desarrollo del eje transversal valores. Presenta algunas reflexiones sobre la importancia, las implicaciones y los requerimientos de la educación moral durante este nivel, haciendo especial referencia a la importancia de que durante este periodo, los esfuerzos del docente se orienten hacia la edificación de las bases que sustentan la personalidad moral. En atención a ello, se describen sus principales dimensiones y se precisan algunas estrategias metodológicas para promover el desarrollo de personalidades morales en el aula.

Palabras clave: Modelos de Educación Moral, Dimensiones de la personalidad moral, estrategias de enseñanza.

citados en esta tarea. Tal como lo expresa el documento de la Declaración de Mérida (1997), emitido en el marco de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, una propuesta de educación en valores éticos reclama ante todo, un conjunto de acciones que hagan posible un mejor reconocimiento profesional y social del profesorado, la elevación de su autoestima y un mayor grado de concientización sobre la responsabilidad moral inherente al desempeño de su profesión. En consecuencia, la renovación del perfil docente requiere de la conciencia, el compromiso y el esfuerzo mancomunado, en primer lugar, de los propios docentes como principales autogestores de su desarrollo humano y profesional, y así también, del Estado, las instituciones educativas, las universidades formadoras de formadores y los programas de capacitación y actualización docente.

Otro aspecto que se debe considerar con detenimiento al momento de hablar de educación en valores es el referente al modelo que debe seguirse. Una revisión de las principales

tendencias mediante las cuales se ha abordado la formación moral advierte cómo, en cierta forma, tales modelos constituyen un reflejo de la concepción del hombre y del papel de la educación propia de un contexto socio-cultural determinado. Buxarraíz, Martínez, Puig y Trilla (1990), proporcionan una descripción de los tres modelos predominantes, los cuales pueden sintetizarse así:

1. Modelo Absolutista: se fundamenta en la existencia de unos valores indiscutibles y absolutos, emanados de una autoridad investida de poder y por principio poseedora de la verdad. Este tipo de valores regula los diferentes aspectos de la vida individual y social. Los métodos utilizados son principalmente la inculcación, el adoctrinamiento o cualquier otro útil para que los alumnos se adhieran a los valores promulgados.

2. Modelo Relativista: en contraposición al modelo anterior, éste parte de la creencia de que en un tema como el de los valores no existe una opción preferible a otra porque el valor es algo que obedece a criterios totalmente subjetivos. El hecho de que un valor sea bueno o malo depende de las circunstancias, condiciones o el momento particular. Pedagógicamente, este modelo limita el papel de la educación moral por cuanto asume que no existen opciones preferibles y que las decisiones morales están en función de la cultura y las circunstancias particulares en las que está inmerso el sujeto actuante. Esta perspectiva generalmente se impone cuando el modelo de valores absolutos entra en crisis.

3. Modelo Autónomo-Racionalista: bajo esta perspectiva no se defienden determinados valores absolutos pero tampoco se asume una postura relativista. Este modelo afirma que en la vida existen ciertas opciones que son más convenientes que otras y que existen posibilidades basadas en la razón y en el diálogo que pueden servir de guía a las personas. Defiende la posibilidad de usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que servirán de referente a las normas de conducta. Este modelo se orienta más que a



Abstract

The purpose of this article is to provide basic education teachers with a reference frame for the development of transversal axis values. Some considerations are presented regarding the importance, implications and requirements of moral education at this level. Teacher efforts to build the bases for a moral personality are emphasized. So, principal dimensions are described and some methodological strategies are outlined to promote development of moral personality in the classroom.

Key words: *Models of moral education, dimensions of moral personality, teaching strategies.*

la inculcación de un tipo de valores específicos, a la promoción y el desarrollo de las dimensiones morales de la personalidad.

De los tres modelos descritos, el mayor consenso se concentra actualmente en torno al último: la propuesta de una construcción racional y autónoma de un sistema de valores. Esta opción, a diferencia del modelo absolutista, no se propone imponer determinados valores absolutos, lo cual, por principio niega el derecho a uno de los valores más estimables que es precisamente el respeto a la pluralidad; pero tampoco cae en la anomia planteada por el modelo relativista. Bajo el modelo autónomo racionalista, que observa una gran coherencia con el enfoque constructivista del aprendizaje, se confiere al estudiante un papel activo frente a su propio proceso de conocer la realidad. En consecuencia, se promueve el diseño de un sistema de valores elaborado a partir de la toma de conciencia respecto a la conveniencia de ciertas opciones frente a otras, y construido a través de espacios abiertos para la reflexión, el análisis crítico, la discusión y el intercambio de ideas sobre los principios de valor que pueden servir posteriormente como criterios para guiar el comportamiento en situaciones concretas. Paralelamente, el modelo apunta al desarrollo de la capacidad para traducir tales principios de valor en acciones concretas, con el ánimo de alcanzar lo que Cortina (1997) define como el más apetecible de todos los valores humanos: la coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

**Principal objetivo
de la formación en valores
durante la escuela básica:
edificar los cimientos
de la personalidad moral**

La personalidad moral no se estructura espontáneamente: es el producto de las diferentes experiencias de aprendizaje vivenciadas por el niño en la familia, la escuela y el contexto social. Sin embargo, en la medida en la que el papel formador de la familia se diluye cada día más, se plantea a la escuela la responsabilidad ya no sólo

de complementar o reforzar lo aprendido en el hogar, sino también, en algunos casos, de subsanar la ausencia de formación, o incluso, de corregir o reorientar las influencias negativas de la familia. Por ello, las características de nuestras sociedades exigen hoy a los docentes una responsabilidad mayor aún en cuanto a la formación moral. Una responsabilidad que no podrán desconocer sin desvirtuar, a la vez, la esencia misma de su misión como educadores.

Como se ha señalado anteriormente, el modelo de formación moral racional-autónomo propone trabajar, en primer término, sobre el desarrollo de aquellas dimensiones de la personalidad que constituyen las bases sobre las cuales se sustenta posteriormente el comportamiento moral. En consecuencia, desde la perspectiva pedagógica se plantea la necesidad de identificar los diferentes constructos psicológicos que constituyen las dimensiones de la personalidad moral, sus características esenciales y los factores que inciden en su conformación y desarrollo.

La estructuración de las dimensiones morales de la personalidad, precisa de experiencias de aprendizaje deliberadamente orientadas a tal propósito y en las cuales se contemplen paralelamente los componentes de carácter cognitivo, afectivo y comportamental subyacentes. Hasta hace un tiempo, la mayoría de los programas de formación en valores se enfocaban casi exclusivamente hacia sus componentes cognitivos; sin embargo, las experiencias demostraron, como afirma De Zubiría (1995) que el solo conocimiento acerca de los conceptos y teorías sobre los cuales se fundamenta el razonamiento moral no es suficiente para desarrollar pautas de comportamiento coherentes con aquellos. Sin este trabajo simultáneo, la enseñanza de los valores se reduciría a un contenido de aprendizaje más entre los muchos que se adquieren en la escuela, pero no lograría integrarse como un componente de la personalidad de cada estudiante. Esta tarea requiere desarrollar, cuando menos, las dimensiones que, sin ánimo de exhaustividad, a continuación se señalan:

1. Autoconocimiento:

La personalidad moral empieza a cimentarse a partir del autoconocimiento, es decir la adqui-

«La personalidad moral no se estructura espontáneamente: es el producto de las diferentes experiencias de aprendizaje vivenciadas por el niño en la familia, la escuela y el contexto social».

sición progresiva de la conciencia de sí mismo, la cual a su vez, proporciona la base para la construcción de la autoestima y el desarrollo de la capacidad empática. Martínez Martín, (1995) se refiere al autoconocimiento como parte de la dimensión introyectiva de la inteligencia humana, la cual permite a la persona progresar en su autoconocimiento, formar su autoconcepto y adquirir así grados progresivos de conciencia. En esta dimensión se pueden establecer dos niveles: el relativo a la conciencia y el relativo a la autoconciencia. Mediante el primero, la persona se reconoce como autor y factor de sus acciones y pensamientos; el segundo, la autoconciencia que supone un mayor nivel de profundidad, permite a la persona ser capaz de reflexionar sobre sus propios pensamientos y sus propias acciones. Es principalmente a partir de la autoconciencia como el hombre puede acceder a procesos de liberación y autodeterminación personal al constituir ésta, la dimensión humana directamente relacionada con la imputabilidad y la responsabilidad como características exclusivas de nuestra especie. La autoconciencia constituye la dimensión más profunda de la persona como sistema inteligente y sobre ella la educación debe incidir mayormente.

Durante la primera etapa de la educación básica, el trabajo del docente debe orientarse principalmente hacia el desarrollo del autoconocimiento. Luego, a medida que se alcanzan mayores niveles de desarrollo cognoscitivo en los grados superiores, se irá enfocando progresivamente sobre el desarrollo de la autoconciencia.

Algunas estrategias para fomentar el desarrollo del autoconocimiento son las guías para autodescripción del alumno, las entrevistas realizadas por el niño a sus familiares, maestros y amigos sobre la forma en que es percibido por

ellos, y los cuestionarios para concientización de los rasgos personales, entre otras. Estas mismas técnicas se pueden adaptar para trabajar en los grados superiores sobre el desarrollo de niveles progresivos de autoconciencia.

2. Autoestima:

La promoción de la autoestima del educando debe ser considerada por el docente como una intención pedagógica permanente, dada la importancia que se le atribuye como factor determinante del éxito escolar, las relaciones sociales y la salud mental.

Autoconocimiento y autoestima constituyen el punto de partida para el desarrollo de la seguridad y el autocontrol, la motivación al logro, el razonamiento moral, la construcción del proyecto de vida, y algo muy importante: los sentimientos de empatía hacia otros. El amor y la aceptación de los demás tiene su origen en la propia estimación y aceptación. Una de las fuentes proveedoras de autoestima más importantes durante la infancia es la aceptación y el afecto proporcionado por aquellas personas que desempeñan papeles significativos en la vida del individuo. El niño va incorporando a su autoconcepto las palabras descriptivas de sí mismo que escucha a los padres, profesores, amigos y en general, a todas aquellas personas importantes en su vida. Es por medio de estas palabras como empieza a reconocerse a sí mismo, a saber quién es y a descubrir el significado que tiene para otros.

Un docente capaz de establecer una relación cálida y afectiva con sus alumnos, de estimularlos para que superen sus errores en vez de condenar al que se equivoca, de destacar sus cualidades y ayudarlos a nivelar sus deficiencias, de reconocer permanentemente el mérito del esfuerzo, no sólo estará promoviendo el desarrollo de su autoestima, sino que les estará proporcionando la fuerza y la energía que requieren para orientarse al logro y a la superación personal. Esto resulta aún más válido en momentos en los que, frente a la crisis familiar y social características de nuestro tiempo, la escuela constituye uno de los pocos anclajes sanos y esperanzadores con el que cuentan muchos niños. Al respecto, resulta muy esclarecedora la cita que Savater (1997, 57) hace de una hermosa frase de Goethe, en la

que en pocas palabras, refleja el papel desempeñado por la afectividad como fuente de fortaleza en el ser humano:

Un concepto de origen reciente, que sostiene una estrecha vinculación con la autoestima es el de la “autoposesión” de sí mismo. Este concepto ha sido utilizado por la Organización Mundial de la Salud para la definición de la salud física y mental. Cortina (1995) precisa su importancia y sus relaciones:

El proyecto personal de autoposesión exige como condición necesaria, aunque no suficiente, la autoestima del sujeto, la conciencia de que puede tener distintos proyectos capaces de ilusionar y de que cuenta con cierta capacidad para realizarlos. Educación moral significaría en este sentido, ayudar a la persona a que se sienta en forma, deseosa de proyectar, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo y consciente que para ello necesita contar con otros igualmente estimables. ...Porque entre el altruismo mal entendido que exige al individuo el abandono de sí mismo y un egoísmo exacerbado, que lleva a cabo el desprecio de los demás, se encuentra el quicio de una sana autoestima (pág 7).

La mejor fuente proveedora de autoestima en la escuela la constituye, como ya se explicó, la actitud del docente. Sin embargo, complementariamente, pueden utilizarse técnicas tales como los ejercicios en los cuales se induce progresivamente al niño hacia el logro de metas que en un principio le parecían difíciles de alcanzar, las dinámicas para el intercambio de cualidades positivas entre los mismos compañeros, los cuestionarios para clarificación de cualidades, las distinciones especiales otorgadas a cada niño como reconocimiento por alguna de sus cualidades positivas más resaltantes, etc.

3. Carácter Moral:

Esta dimensión se relaciona con la capacidad para integrar como parte de la propia naturaleza, aquellos principios y hábitos que han demostrado ser, por excelencia, los medios más efectivos para la superación personal y el logro de los objetivos propuestos en la vida. Asumir el desarrollo del carácter moral como una atribución del docente significa recuperar la vigencia pedagógica de promover el autocontrol, la autodisciplina, la perseverancia, la fuerza de voluntad y

el esfuerzo personal entre otros; y a su vez, destacar el valor que estas cualidades tienen como las herramientas más convenientes para afrontar la realidad.

La estructuración del carácter moral se apoya sobre el desarrollo del autocontrol. Es decir, la capacidad para dirigir autónoma y voluntariamente la propia conducta en función de aquellos objetivos que se quieren alcanzar. El autocontrol se hace posible a través del surgimiento progresivo de la capacidad para postergar o refrenar la satisfacción de algún deseo o impulso inmediato con el propósito de alcanzar o preservar, a más largo plazo, un objetivo que se estima de mayor importancia. El autocontrol constituye muy probablemente, la herramienta psicológica más importante que se puede proporcionar a un niño, por cuanto representa el factor crítico para el logro de metas en la vida; desde las más elementales hasta las más decisivas. Por ello, la capacidad de dominar el impulso constituye la base del carácter moral y de la orientación al logro.

Tal como lo expresan Buxarraíz, Martínez, Puig y Trilla (1990), desarrollando la capacidad de autorregulación o autocontrol en los niños, se les proporcionan las bases sobre las que se sustenta la capacidad para adquirir voluntariamente aquellos hábitos de carácter moral deseados y así mismo, la capacidad para hacer coherentes el juicio y la acción moral. En consecuencia, el autocontrol constituye, sin duda, uno de los pilares esenciales de la personalidad moral. Es por ello, quizás, por lo que Goleman (1996) lo define como “la aptitud magistral”.

Como técnicas específicas para promover la estructuración del carácter moral pueden mencionarse todos aquellos ejercicios de grupo o individuales orientados a que los alumnos tomen conciencia de la importancia y la conveniencia de los principios y hábitos morales. Dentro de este tipo de ejercicios, pueden citarse aquellos enfocados al desarrollo de la capacidad de autorregulación, como es el caso de la autodeterminación de objetivos conductuales y la autoobservación conductual. La primera es una técnica mediante la cual se busca ajustar el comportamiento de los alumnos en función de ciertos criterios u objetivos preestablecidos. En los

«Es principalmente a partir de la autoconciencia como el hombre puede acceder a procesos de liberación y autodeterminación personal al constituir ésta, la dimensión humana directamente relacionada con la imputabilidad y la responsabilidad como características exclusivas de nuestra especie».

grados inferiores de la Educación Básica los criterios pueden ser acordados en el grupo, a través de las dinámicas orientadas por el profesor, para que los estudiantes valoren la importancia de hacer coherente el propio comportamiento con aquellos principios guía que se estiman apropiados. Durante la II y III etapas, los criterios son determinados por el mismo estudiante. Profesor y alumno monitorean periódicamente las dificultades encontradas y los logros alcanzados.

La auto-observación conductual se propone que el alumno tome conciencia de su propio comportamiento, analizándolo como espectador. Se busca así desarrollar la habilidad para seleccionar las conductas que conviene auto-observar, determinar la forma y el momento en el que se presentan y plantear estrategias tendientes a modificar aquellas que se consideren no adecuadas.

4. Afecto moral:

Las emociones configuran uno de los objetivos centrales de la educación en valores. Constituyen la fuente de energía que dinamiza el comportamiento moral actuando como uno de los principales detonantes de juicios, conductas y decisiones. Sin embargo, a pesar de su papel protagónico en el comportamiento individual y colectivo, durante muchos años éstas han sido una de las dimensiones de la personalidad más descuidadas desde el punto de vista pedagógico.

Los tristemente célebres sucesos de violencia escolar que últimamente han conmovido al mun-

do parecen reclamar con urgencia una educación que reconozca y se ocupe de la afectividad como una de las dimensiones más complejas de la naturaleza humana, tan educable como la cognitiva y de obligada referencia al momento de reconsiderar las relaciones del hombre consigo mismo y con los demás.

La dicotomía entre pensamientos y sentimientos, establecida en algún momento de nuestra historia, parece haber sido la causa de que la escuela haya dejado de lado esta importante dimensión de nuestra vida psíquica, para centrarse principalmente en los saberes académicos relacionados con las disciplinas clásicas. Posiblemente, la exclusión de la afectividad como dimensión susceptible de ser educada explique por qué actualmente la evolución de la emocionalidad en nuestra especie parece tan escasa al compararla con los niveles de desarrollo del pensamiento científico y tecnológico. Podría hablarse de un pensamiento lógico-racional altamente desarrollado, frente a una emocionalidad subdesarrollada o de carácter más primitivo.

Sin embargo, actualmente, los aportes y reflexiones provenientes de la neurociencia y de las nuevas concepciones sobre la inteligencia están despertando en el ámbito educativo un interés cada día mayor por los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de habilidades relacionadas con el manejo de la afectividad y las relaciones interpersonales. Se reconoce que las mismas constituyen herramientas requeridas por los estudiantes para poder afrontar con éxito diferentes e importantes situaciones de la vida.

El concepto relativamente reciente de Inteligencia Emocional, popularizado por Goleman (1996), ofrece posibilidades muy prometedoras, por cuanto explica el estrecho vínculo existente entre la racionalidad y la emotividad como dos dimensiones íntimamente interactuantes. La inteligencia emocional constituye una metacapacidad que determina lo positiva o negativamente que las personas pueden utilizar sus otras capacidades mentales. De allí la importancia de fomentar el desarrollo del coeficiente emocional tanto como el intelectual, por cuanto las evidencias indican que el primero puede ser tanto o más importante para el éxito en la vida, que el

segundo.

Desde la perspectiva concreta de la formación moral, los esfuerzos de la escuela básica deben orientarse particularmente hacia el desarrollo de aquellas emociones más íntimamente relacionadas con el comportamiento moral. Estas pueden clasificarse de modo general en dos categorías:

a) Emociones Prosociales: agrupan aquellas emociones relacionadas con el interés, la consideración y el sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás. Este interés se manifiesta fundamentalmente a través de emociones como la empatía y el afecto. La empatía constituye el punto de partida de las emociones prosociales y de todas las capacidades sociales. Puede definirse como aquella dimensión de la personalidad que implica la capacidad para identificarse, comprender y conmoverse ante los sentimientos y emociones de los demás y para entender los pensamientos, motivos y puntos de vista ajenos como diferentes a los propios, pero igualmente válidos. En términos prácticos la empatía puede entenderse como la capacidad para “tomar el lugar del otro” y entender cómo se siente o cómo piensa en un momento dado. Se relaciona con las habilidades requeridas para tener éxito en una gran variedad de actividades humanas, desde las relaciones familiares hasta diversas profesiones. Constituye uno de los ejes de soporte más importantes del comportamiento moral. La ausencia de capacidad empática es típica de los psicópatas, criminales y todo tipo de abusadores. Por ello, Goleman (1996), refiriéndose a las personas con dificultades para desarrollar la capacidad empática, dice con razón: “La incapacidad para comprender lo que siente el otro, constituye un déficit importante de la inteligencia emocional y un trágico fracaso en lo que significa ser un ser humano” (pág 123). “La empatía se construye sobre la conciencia y la estimación de sí mismo. Una persona que no es consciente de sus propias limitaciones ni de sus propias potencialidades difícilmente podrá comprender las limitaciones de otros o aceptar y valorar las cualidades en los de-

más. A una persona que no se respeta a sí misma le será difícil comprender el significado del respeto a los demás. En este sentido, puede afirmarse que la empatía surge de sí mismo y se proyecta en la calidad de relaciones que se establecen con los otros, puesto que proporciona la base para el desarrollo de los afectos, la solidaridad y la compasión. Al respecto, Goleman (1996) explica que si no se tiene la capacidad para comprender los sentimientos de los demás, si no se es capaz de sentir la necesidad o la desesperación del otro, no es posible preocuparse por él. Por ello, con razón, se afirma que las raíces de la moralidad se encuentran en la empatía.

Atendiendo a las profundas repercusiones que la carencia de aptitud empática genera individual y socialmente, se hace evidente que todos los esfuerzos que se lleven a cabo con miras a su promoción estarán orientados en el mejor de los caminos. Berkowitz (1995), refiriéndose al papel de la escuela en la educación de las emociones morales, explica que el objetivo general debe apuntar hacia el desarrollo de la sensibilidad moral del niño. Es decir, se trata de estimularlo para que se identifique afectivamente con los actos de bondad hacia otros, despreciando el maltrato, la violencia o la injusticia.

Algunas de las técnicas que pueden emplearse para desarrollar la capacidad empática en la educación básica son: los juegos de intercambio de roles en los cuales los niños representan en forma alterna papeles antagónicos. En estos juegos se pide a los mismos participantes que elaboren los guiones, con el fin de inducirlos a pensar respecto a cómo se sentirían y actuarían si se encontraran en determinadas situaciones. Otras estrategias pueden ser las visitas guiadas a comunidades o instituciones de carácter social, las actividades de asistencia a éstas, el análisis de situaciones sociales reales, de noticias o de los mismos sucesos que ocurren en el salón o en la escuela, las lecturas comentadas sobre temas pertinentes a los fines perseguidos, el análisis de biografías o los cine foro, entre otras.

b) Emociones de Autocensura: reúnen aquellas

«Desarrollando la capacidad de autorregulación o autocontrol en los niños, se les proporcionan las bases sobre las que se sustenta la capacidad para adquirir voluntariamente aquellos hábitos de carácter moral deseados y así mismo, la capacidad para hacer coherentes el juicio y la acción moral».

emociones que se relacionan con algún tipo de autocensura o autovaloración negativa como respuesta a un pensamiento o una acción indeseable. Entre las principales se incluyen la culpa, la vergüenza y el remordimiento.

Shapiro (1997), refiriéndose a las emociones morales de autocensura, explica cómo éstas, fueron convertidas por los defensores de la educación permisiva en los “villanos” de los sentimientos, lo cual promovió en algunos la creencia de que eran emociones negativas que debían ser eliminadas del repertorio infantil. Al respecto, el autor se refiere a cómo desde el punto de vista evolutivo, cada emoción humana obedece a un propósito y por lo tanto, eliminar algunas de ellas representaría suprimir un importante componente de nuestro sistema emocional. El exceso de tolerancia frente a ciertos comportamientos o actitudes de los niños puede ser tan perjudicial como lo contrario. En tal sentido, el autor advierte de los peligros derivados del mal uso de la “ética centrada en el niño” la cual en ciertos casos, ha servido para alentar el egoísmo de algunos niños y adolescentes de hoy.

Adecuadamente enfocadas, las emociones de autocensura constituyen un componente vital de nuestros mecanismos de adaptación al medio y, por supuesto, de nuestro comportamiento moral. Actúan como un sistema de alarma que se activa para hacernos tomar consciencia de lo incorrecto de nuestras propias acciones, sentimientos o pensamientos. El principal objetivo que se debe perseguir desde el punto de vista educati-

vo, en relación con estas emociones, es ayudar a los niños a interpretarlas adecuadamente. Esto significa enseñarles a reconocer el valor y la utilidad práctica inherentes a este tipo de emociones.

Competencias Dialógicas:

Esta dimensión se refiere al desarrollo de la capacidad para intercambiar opiniones y razonar sobre los puntos de vista de los demás. Constituye el recurso más apropiado para sustituir, en las situaciones de conflicto, el uso de la fuerza y la violencia por el de la palabra.

Cortina (1995) se refiere a la actitud dialógica como la mejor demostración de que una persona toma en serio su propia autonomía y la de los demás, de la importancia que le reconoce a los derechos e intereses de todos y así mismo, de la solidaridad de quien sabe que “es hombre y que nada de lo humano puede resultarle ajeno” (p. 13). Así, desde la ética discursiva, una de las más pertinentes actualmente, señala los requisitos que debe cumplir quien asume una actitud dialógica:

- Partir del principio de que el interlocutor es alguien a quien escuchar y no solamente alguien a quien convencer.
- Estar igualmente dispuesto tanto a mantener su posición inicial, en caso de que no le convengan los argumentos, como a modificarla si estos resultan convincentes.
- Preocuparse por encontrar el punto de vista correcto y por lo tanto, entenderse con su interlocutor. Entenderse significa descubrir todo lo que ya tienen en común, aún cuando no se logre un acuerdo total.
- Entender que la decisión correcta debe atender no a los intereses individuales o grupales, sino a los universalizables, es decir a los de todos los afectados.

Buxarraíz, Martínez, Puig y Trilla (1990) definen las habilidades para el diálogo como el conjunto de destrezas conversacionales, actitudinales y de valores cívicos que, ante un

problema interpersonal o social, impulsa a todos los implicados a comprometerse en un intercambio de razones que los acerque a la mutua comprensión y a la búsqueda de acuerdos justos y racionalmente motivados. Estos autores se refieren a los aspectos que deben trabajarse para el desarrollo de las competencias dialógicas en los niños durante la educación básica:

- 1. Dominio de los procedimientos formales del diálogo:** claridad en la expresión de las propias opiniones, respeto de los turnos para hablar, pertinencia de lo expresado respecto al tema de discusión.
- 2. Comprensión del contenido expresado por los diversos interlocutores:** capacidad para comprender las opiniones de los demás y establecer comparaciones pertinentes entre los diferentes puntos de vista.

El docente promueve el desarrollo de las competencias dialógicas en los estudiantes al estimular el diálogo en diferentes situaciones y sobre diversos temas, organizar debates, juegos de negociación, juegos de roles, etc.

Razonamiento moral:

La potencialidad para hacer elecciones y juicios basados en la razón, constituye una capacidad específica y exclusiva del ser humano. Por tanto, razonar sobre temas morales y elegir ciertos valores o normas es así mismo una capacidad exclusiva de nuestra especie. Sin embargo, dado que nacemos simplemente con la potencialidad para tales razonamientos, el desarrollo de la competencia para razonar moralmente, requiere de experiencias de aprendizaje deliberadamente orientadas a tal propósito. Durante la educación básica, el objetivo principal será desarrollar las bases sobre las cuales esta competencia se va estructurando progresivamente. Dichas bases están constituidas, en sus aspectos esenciales, por los siguientes elementos:

- 1. Conocimientos relacionados con la información relevante para los procesos del pensamiento moral:** este tipo de conocimientos in-

«La exclusión de la afectividad como dimensión susceptible de ser educada explique por qué actualmente la evolución de la emocionalidad en nuestra especie parece tan escasa al compararla con los niveles de desarrollo del pensamiento científico y tecnológico».

cluye aspectos tales como el significado de los términos que designan las nociones (en los grados elementales) y los conceptos (en los grados más avanzados) propios de la moral; el contenido y el significado de declaraciones, leyes, documentos y otras informaciones relacionadas con los principios morales universales y los derechos humanos; la comprensión del sentido y razón de ser de las normas de convivencia que regulan la vida ciudadana, etc.

- 2. Competencias básicas para el razonamiento moral:** dentro de estas competencias figuran el autoconocimiento y la autoconciencia, la capacidad empática (los juicios morales siempre implican víctimas en potencia) y las competencias dialógicas. Todas estas competencias han sido ya descritas anteriormente. Sin embargo, existe otra de especial relevancia para el razonamiento moral, por cuanto constituye la condición sobre la cual se sustenta y se proyecta: *la reflexión crítica*. El desarrollo del pensamiento crítico nos impone la necesidad de buscar criterios que sirvan de referencia para elaborar juicios morales. Desde el punto de vista educativo, esto significa, tal como lo expresa Vasco (1989), la necesidad de superar la enseñanza de acciones particulares “buenas” o “malas” para centrarse en el desarrollo de la capacidad para juzgar las acciones o situaciones a la luz de unos principios morales fundamentados en el concepto Kantiano de dignidad humana.

«La educación moral representa una de las áreas pedagógicas con mayor capacidad potencial para la promoción del progreso, el bienestar y la felicidad individual y social. Desde su perspectiva concreta, compromete a los docentes con una formación contextualizada dentro de los más altos ideales humanos».

Como técnicas específicas para desarrollar el criterio moral pueden utilizarse la discusión de dilemas morales (acordes al nivel de comprensión del grupo), el análisis crítico de textos, situaciones, noticias o películas; el estudio de casos; los debates en grupo, las exposiciones comentadas y cualquier otra estrategia que suponga la reflexión y el razonamiento sobre situaciones de conflicto moral, dentro de una atmósfera apropiada para descubrir y analizar las posiciones éticamente más convenientes.

Para finalizar, es necesario destacar que todos los componentes de la personalidad moral descritos están íntimamente relacionados e incluso en muchos casos son concurrentes. No obstante, se estima que la distinción realizada resulta útil para una mejor comprensión de las diferentes dimensiones de la personalidad implicadas en el comportamiento moral.

La educación moral representa una de las áreas pedagógicas con mayor capacidad potencial para la promoción del progreso, el bienestar y la felicidad individual y social. Desde su perspectiva concreta, compromete a los docentes con una formación contextualizada dentro de los más altos ideales humanos. No obstante, a su vez, plantea uno de los mayores desafíos educativos de nuestro tiempo por cuanto atañe a uno de los aspectos más profundos y complejos de la naturaleza humana. Por ello, los proyectos de educación en valores precisan partir de un enfoque pluridimensional en el cual se integren los diversos factores implicados en la formación de personas morales. La misión que en tal sentido

le corresponde particularmente a la escuela básica, es en esencia, la de promover en los educandos el desarrollo de aquellas estructuras de personalidad sobre las cuales se podrá ir sustentando progresivamente el desarrollo de auténticas personalidades morales.

Educación en valores constituye para el profesional de la enseñanza, una de las tareas de mayor complejidad pedagógica pero a su vez, una de las de mayor significado. Un significado estrechamente relacionado con el reto de transformar y desarrollar la educación dentro de los cuatro pilares establecidos en el informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI: *personas formadas en niveles de excelencia para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*.

Bibliografía

- Berkowitz, M (1995). Educar a la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2 (8) www.oei.org
- Buxarraíz, M; Martínez M; Puig J; y Trilla J. (1990). *La Educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.
- Cortina, A (1995). La educación del hombre y el ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*. Democracia y Educación 1 (1) www.oei.org
- De Zubiría, M. (1995). *Formación de valores y actitudes: un reto a las escuelas del futuro*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- Declaración de Mérida*. (1997). VII Conferencia Iberoamericana de Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Barcelona: Santillana.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Santafé de Bogotá: Javier Vergara.
- Martínez, M (1995). La educación moral: una necesidad de las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana de Educación* 1 (7). www.oei.org
- Palacios, J; Marchesi, A y Coll, C. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Puig, J (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*. Democracia y Educación 2 (8). www.oei.org.
- Savater, F (1997). *El valor de educar*. Santafé de Bogotá: Planeta.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Vasco, E. (1989). La formación de valores en la educación. *Revista de la Universidad de La Salle*. (17).