

Educar en valors és educar sentiments morals

Amelia Tey Teijón
Miquel Martínez Martín

Universitat de Barcelona¹

Resum

En aquest article presentem una proposta del que significa educar en valors partint d'una concepció activa del subjecte en desenvolupament. Per aquesta raó, considerem que educar en valors consisteix a crear condicions per aprendre èticament.

L'aprenentatge ètic és un procés que ateny tant els àmbits d'educació formal com els no formals i informals, ja que la seva naturalesa no descansa exclusivament en un coneixement reglat sinó que es fonamenta en les relacions establertes en els diferents contextos a partir dels quals anem construint, elaborant i reelaborant els nostres esquemes cognitius i també afectius. S'aposta pel cultiu de l'autonomia personal, de la voluntat, del respecte a la diferència, per l'acceptació de la contrarietat i la disponibilitat cap al diàleg com a valor i com a mitjà per afrontar les relacions amb els altres.

L'abordatge de tot això ens obliga a considerar, en els plantejaments i en les accions pedagògiques, els raonaments i els sentiments, i més concretament els sentiments morals, amb la mateixa intensitat si volem aconseguir fer real la màxima d'educar en la integralitat i si volem donar una resposta des de la globalitat.

Paraules clau: sentiments, sentiments morals, educació, valors, aprenentatge ètic, integralitat.

Resumen

El siguiente artículo presenta una propuesta sobre lo que significa educar en valores partiendo de una concepción activa del sujeto en desarrollo. Por esta razón, consideramos que educar en valores consiste en crear condiciones para aprender éticamente.

El aprendizaje ético es un proceso que incumbe tanto a los ámbitos de educación formal como a los no formales e informales, ya que su naturaleza no descansa exclusivamente en un conocimiento reglado, sino que se fundamenta en las relaciones establecidas en los diferentes contextos a partir de los cuales vamos construyendo, elaborando y reelaborando nuestros esquemas cognitivos y afectivos. Se apuesta por el cultivo de la autonomía personal, de la voluntad, del respeto a la diferencia, por la aceptación de la contrariedad y la disponibilidad hacia el diálogo como valor y como medio para afrontar las relaciones con los demás.

1. Professors de la Facultat de Pedagogia i membres del Grup de Recerca sobre Educació en Valors i Desenvolupament Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona.

El abordaje de todo ello nos obliga a considerar, en los planteamientos y en las acciones pedagógicas, los razonamientos y los sentimientos, y más concretamente los sentimientos morales, si deseamos hacer realidad la máxima de educar en la integralidad y si queremos aportar una respuesta desde la globalidad del sujeto.

Palabras clave: sentimientos, sentimientos morales, educación, valores, aprendizaje ético, integralidad.

Abstract

This article presents a proposal about what does it mean to educate values, from the point of view of an active conception of the developing subject. For this reason we consider that to educate values consists of creating conditions to learn ethically.

Ethical learning is a process related to domains of formal education as well as to fields of non formal or informal education, because its nature does not rely only in a ruled knowledge but it is rooted in the established relationships among different contexts, from which we build, elaborate and reelaborate our cognitive and affective schemes. The author stands for personal autonomy, will, respect for the difference, acceptance of contrarities and readiness to dialogue, as a set of values and means one should use when dealing when establishing relationships with other people.

Take all this into account requires a distinction of the reasoning and feelings of the pedagogical statements and practices and, more concretely, what are moral feelings, if we wish to educate the integrality and if we want to give answers from the globality of the individual.

Key words: feelings, moral feelings, education, values, ethical learning, integrality.

Sumari

- | | |
|---|---|
| 1. Els sentiments i els sentiments morals | 6. Escenaris d'aprenentatge ètic i d'educació en valors |
| 2. Què volem dir quan ens referim a educar en valors? | 7. El conflicte com un recurs pedagògic |
| 3. Una proposta d'aprenentatge ètic | 8. Algunes consideracions pedagògiques |
| 4. Criteris per a l'acció pedagògica | 9. Consideracions finals |
| 5. Aprenentatge ètic i aprenentatge humà | Bibliografia |

L'educació en valors és un dels reptes que actualment s'està mostrant com a preferencial en el món educatiu. Però, tal com succeeix amb tots els reptes educatius, cal que ens esforcem a donar una resposta des de la globalitat, i alhora coherent amb la realitat, per tal que no reflecteixi una mera declaració d'intencions.

En aquest article ens proposem reflexionar al voltant de què significa educar en valors i del que implica, tant a nivell educatiu com pedagògic. Presentarem i desenvoluparem la nostra proposta a partir de dues frases que, malgrat la seva curta extensió, considerem que engloben el sentit general de l'objectiu d'aquest article: «Educar és educar en valors» i «Educar en valors és educar en els sentiments morals».

La nostra proposta parteix de la premissa, compartida àmpliament, de l'educació integral. Però, malgrat l'acceptació generalitzada de l'afirmació, en la pràctica, les propostes i els programes pedagògics han carregat el pes excessivament en les àrees cognitiva i conductual, deixant l'àrea afectiva en darrer terme. Coincidim plenament amb Barbara Rogoff quan afirma que resulta imprecisa la distinció tradicional entre processos cognitius, afectius i socials si considerem el pensament com la base per resoldre problemes². Sentiments, pensaments i accions s'integren mútuament, presenten fortes interrelacions i cal abastar-los de manera paral·lela si no volem caure en plantejaments reduccionistes. «El pensament [...] no neix d'altres pensaments. El pensament té els seus orígens en l'esfera motivacional de la consciència, una esfera que inclou les nostres inclinacions i necessitats, els nostres interessos i impulsos, i el nostre afecte i emoció. La tendència afectiva i volitiva se situa darrere del pensament. Només aquí trobem la resposta al perquè final en l'anàlisi del pensament»³.

D'altra banda, en realitzar una ràpida anàlisi de les pràctiques educatives —formals, no formals i informals— les relacions se'ns apareixen com a eix principal, i aquestes, alhora, tal com argumenta Bisquerri, ens remetent directament a les emocions i als sentiments (2000)⁴. La importància atorgada a les relacions deriva de l'assumpció de la persona com a sistema, organitzat internament però susceptible alhora de modificació a partir de la retroalimentació fruit de la interacció constant amb altres sistemes; un sistema amb la capacitat d'aconseguir nivells progressius d'autoregulació, gràcies a la qual som capaços de governar la nostra pròpia vida i també d'implicar-nos en la transformació de l'entorn. Aquesta consideració, plantejada des de la perspectiva sistemicocibernètica i adoptada per diversos plantejaments pedagògics, es complementa perfectament amb el pressupost psicològic de la configuració de la personalitat en base a certs trets que es mantenen, s'intensifiquen, es redueixen d'intensitat o es modifiquen segons l'entorn en què ens movem, les experiències que vivim i les percepcions d'aquestes. En aquest procés, que es manté al llarg de la nostra vida, els sentiments són un element clau, ja que ens ajuden a donar sentit a les experiències, a donar un valor a determinades reaccions, a respondre d'acord amb això i ens disposen per actuar en relació amb els altres i en relació amb nosaltres mateixos. Compartim la idea de Castilla del Pino (2000) que els sentiments ens ajuden a construir la nostra pròpia biografia, a establir una vinculació afectiva eficaç i una organització jerarquitzada dels valors. Totes les persones tenim sentiments i gràcies a aquests, juntament amb les experiències viscudes directament o indirectament en els entorns que ens són significatius, anem configurant la nostra manera de sentir, de pensar i d'actuar. La importància dels contextos on ens movem —família, escola, amics, etc.— i on interactuem directament és indiscutible com a element que cal considerar en l'anà-

2. ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

3. Op. cit., p. 282.

4. En el llibre de Rafael Bisquerri pot trobar-se una anàlisi de les emocions, la intel·ligència emocional i el concepte de benestar subjectiu.

lisi de tot desenvolupament i aprenentatge. En aquest punt coincidim amb Bronfenbrenner quan ens explica que, a més a més de tenir en compte les característiques objectives d'aquests microcontextos, també hem de valorar, amb la mateixa intensitat, la percepció que la persona té d'aquestes característiques. Encara més, tampoc no podem obviar la influència, més indirecta però també important, de les relacions que s'estableixen entre els diferents sistemes en què interactua —escola amb família; família amb amics, etc.—. I, si anem més enllà, la que rebem derivada de les relacions que els esmentats sistemes estableixen amb d'altres en què nosaltres no interactuem —escola amb AMPA i EAP, pare i/o mare a la feina, etc.—. Tots són elements que es conjuguen amb les característiques personals que comentàvem unes quantes línies més amunt, a partir dels quals anem configurant la nostra manera de sentir, de pensar i d'actuar; en definitiva, la nostra manera de ser⁵.

1. Els sentiments i els sentiments morals

Partim de la definició de sentiment com un estat de la persona caracteritzat per una impressió afectiva originada per una determinada persona, animal, cosa, record o situació en general. El sentiment, en ser de menor intensitat que l'emoció, és experimentat per la persona com quelcom que li succeeix exclusivament en el pla d'ell mateix com a subjecte, més concretament a nivell anímic. Els sentiments són «objectes mentals» de qui els experimenta i, des del punt de vista semiòtic, són connotacions que al subjecte li provoca l'objecte.

La principal funció dels sentiments és la de garantir la subsistència bio-psicosocial. Ens fan estar en contacte amb la realitat i són els instruments de què disposem per establir la relació emocional i afectiva, tant amb l'entorn com també amb un mateix, amb els nostres pensaments, fantasies, desitjos, impulsos i fins i tot amb els propis sentiments, en situar l'objecte en un pla perceptual preferencial. No hi hauria selecció de la realitat, és a dir, ordenació personal del món que ens envolta, si no tinguéssim sentiments⁶. Incideixen tant en allò extern i social com en allò més intern, personal i biogràfic, ja que la vivència d'un sentiment queda emmagatzemada en el subjecte, la qual cosa representa, de vegades, la reestructuració d'esquemes anteriors. En aquest moment no parlem únicament dels esquemes cognitius, sinó també dels afectius, que, com en el pla del pensament, també s'hi detecta una evolució.

En les decisions que prenem, en les afirmacions que defensem i en les idees que contradïem, en els valors que defensem i a les conductes morals que en deriven, en tots aquests moments en què analitzem, valorem, decidim i actuem

5. Ens referim al concepte d'ambient ecològic i als micro, meso, exo i macrosistemes que tan clarament desenvolupa Urie Bronfenbrenner a *La ecología del desarrollo humano*.
6. Partim de la definició de sentiment que Castilla del Pino realitza en el seu llibre *La teoría de los sentimientos*. És un plantejament que permet al lector endinsar-se en el terreny dels sentiments des de la complexitat i la precisió de termes. Entre ells destaquem el de subjecte, com el sistema de l'organisme mitjançant el qual pren consciència de si mateix i és capaç de saber qui és i qui són les altres persones amb qui interactua.

—o no actuem—, ponderem els sentiments experimentats, els que podem experimentar en el futur o bé els que observem que experimenten els altres. Aquesta ponderació suposa una mirada, exterior i sobretot interior, una anàlisi del que veiem fora i del que constatem a dins, una reflexió de les diferents conseqüències —externes i internes— i, en definitiva, una valoració holística de la situació. Una valoració a partir dels sentiments i dels pensaments en relació amb les actuacions.

Però no tots els sentiments són sentiments morals. Els sentiments morals són aquells que ajuden a promoure l'excel·lència, tant individual com també aquella referida a la vida comunitària; són sentiments generats en les relacions, en la convivència, i malgrat que són viscuts de manera personal i intransferible, defensem que la seva naturalesa no és merament subjectiva, sinó que també presenten una dimensió intersubjectiva. Poden ser sentiments individuals i també col·lectius, i no han de ser pas necessàriament fruit d'una societat particular ni s'han de deure a decisions d'individus aïllats, sinó que poden romandre en el temps com a transculturals i, en certa mesura, immutables mentre no es modifiqui la naturalesa o la condició humanes.

A partir de la doble funció dels sentiments morals, relacionada amb les àrees intrapersonal i interpersonal, podem concloure que aquestes són alarmes o sensors que ens empenyen a valorar determinades accions i determinats sentiments —personals o aliens— com a correctes o incorrectes i, alhora, ens permeten donar raons sobre determinats tipus de relació i organització més o menys ètics en relació amb el conjunt del que anomenem *social*. Són indicadors de moralitat i una espècie de mediadors —i per què no transformadors?— entre el món de les experiències, on es mostren els fets morals, i el món de les lleis, que integren els principis morals. Són també factors de la nostra consciència que ens recorden que som objectes de drets però també de deures, ja que ens fan conscients de les exigències mútues en què es basen les regles pràctiques que han de fer possible o no l'enteniment que ha d'impregnar la vida en comunitat⁷. Permeten fer-nos conscients d'allò que ens mou des d'un punt de vista moral, des d'un punt de vista ètic. Reprenem aquí la idea de meta-sentiment de Castilla del Pino, un sentiment que, malgrat que és experiència interna del subjecte, pot provocar-ne un altre en el moment en el qual el primer es converteix en objecte per ell mateix, susceptible de ser analitzat i valorat. És un sentiment que apareix gràcies a la reflexivitat⁸, capacitat eminentment humana i totalment relacionada amb la moralitat.

Tot allò que hem comentat fins ara ens permet concloure que és un requisit imprescindible la consideració dels sentiments morals en un model d'educació en valors que parteixi de la premissa de la integritat i que atorgui

7. PAYÀ, M.; BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (2000). *Ética y educación en valores. Guías Praxis para el profesorado. ESO*. Barcelona: CISS Praxis.
8. «La reflexivitat és la propietat del subjecte que li permet considerar-se a si mateix com un objecte, analitzar-se i concloure en un sentiment respecte a si mateix» (Castilla del Pino, 2000, p. 25).

a les relacions un paper clau, ja que els sentiments morals són la finestra des de la qual, en la vessant ètica, cadascú de nosaltres s'atorga, i atorga als altres, un nivell de coherència entre com pensem, com sentim i com actuem. Essent així, hem d'apostar per un model d'educació en valors on es faci real la incidència en l'àrea cognitiva, en la conductual i també en l'àrea afectiva i en els sentiments morals.

2. Què volem dir quan ens referim a educar en valors?

Educar en valors, en la ciutadania, en i per a la democràcia, és una qüestió de compromís. Suposa implicació en un projecte humà de transformació i/o aprofundiment en aquelles condicions que, tant a nivell social com cultural, polític i, per descomptat, pedagògic, s'estimen com a desitjables i ideals per a la consecució d'una societat i de formes de vida basades en la felicitat, la justícia, la llibertat i la dignitat humanes.

En parlar de justícia, dignitat humana i, sobretot de llibertat i felicitat, se'n desprèn la idea que educar en valors no és ensenyar valors, sinó que proposar pautes per educar en valors és, sobretot, crear condicions perquè les persones siguin capaces d'apreciar els valors. És principalment cultivar tot allò que fa possible que valors com ara la solidaritat, la justícia, la llibertat i la honestat, entre d'altres, valors amb els quals ben segur tots coincidim, estiguin guiats pel valor de la dignitat i, per tant, aquesta estigui garantida des del punt de vista social, econòmic, cultural, legal i polític. Així, doncs, educar en valors no pot ser una tasca exclusiva del professorat ni de l'escola, sinó més aviat un excel·lent motiu per crear i generar accions que facin possible transformar el nostre entorn en un bon espai on es puguin cultivar aquestes condicions que no són només personals, sinó especialment socials i polítiques. Però, certament, el professorat i l'escola pot i ha de contribuir a assolir aquests objectius.

El professorat no pot limitar-se a facilitar l'aprenentatge dels continguts disciplinaris sense més, sinó que ha d'integrar, si es vol de manera transversal i també a través del treball sistemàtic organitzat per àrees específiques de caràcter ètic o moral, nous continguts que permetin respondre als reptes més crucials del moment sociocultural en què vivim, la major part dels quals suposen aprofundir en la formació ètica i moral de les persones que conformem les nostres societats. El professorat i l'escola han de procurar que les generacions més joves siguin capaces de donar resposta a reptes com ara:

Transformar la informació en coneixement

La nostra societat planteja nous reptes a les persones que en formen part, especialment a les generacions més joves. Malgrat que alguns d'aquests no són tan nous, adquireixen un sentit especial en una societat com la nostra, de la informació i de les tecnologies. Com ja hem indicat, aquesta és una societat on abunda la informació. Tanmateix, no hem estat capaços de dotar-nos de tots els recursos necessaris per poder transformar aquesta informació que ens envol-

ta en coneixement. La informació és al nostre abast, però a vegades no sabem dotar-la de significat. Aquest és un dels grans reptes al qual l'escola sempre ha intentat donar resposta. Formar persones, en poques paraules, significa, entre altres qüestions, dotar-les d'instruments perquè siguin capaces de transformar la informació que les envolta en coneixement. Tal com dèiem en línies anteriors, aquest repte, des del nostre punt de vista, sense ser nou adquireix actualment una dimensió especial i requereix ser tractat amb una urgència especial. L'accés al coneixement és condició bàsica i necessària per poder construir-nos èticament i per poder participar com a ciutadans en la presa de decisions, tant a títol individual com també com a membres d'una comunitat.

Construir-se com a persona de manera racional i autònoma en situació d'interacció social

El segon repte que la nostra societat ens posa en relleu és la necessitat que la persona sigui capaç de construir-se a si mateixa, de construir el seu propi jo en interacció amb els altres, no des d'una posició individualista o solipsista, sinó en interacció amb la resta. És un jo que es construeix en interacció, però també en moments d'ipseïtat i de reflexió sobre un mateix. I aquesta capacitat de la persona per construir-se a si mateixa no sempre s'aprèn de forma autodidacta. És necessari un entrenament, perquè és possible aprendre a construir-se millor, i no n'hi ha prou de deixar que la persona desenvolupi les seves capacitats únicament en funció de les seves possibilitats individuals. L'escola, com hem exposat fins ara, és un bon lloc per aconseguir-lo.

Formar persones compromeses moralment

Per últim, ens interessen les condicions que han d'acompanyar el procés educatiu perquè aquest contribueixi a formar persones compromeses moralment. Ens importa que el procés educatiu suposi incrementar el compromís moral en societats plurals i que no col·labori només a formar persones hàbils en el nostre món. Amb les nostres propostes pretenem que la formació de persones hàbils també inclogui la formació de bones persones, i que aquestes estiguin dotades d'allò que les faci hàbils per mostrar nivells excel·lents de competència humana i no guiades exclusivament per criteris de racionalitat instrumental. Aquesta pretensió no s'origina només en la convicció que l'educació ha d'orientar-se vers l'excel·lència humana com a finalitat, sinó també en la convicció que, com a mitjà, ha de ser útil per formar persones amb un bon nivell intel·lectual en el món actual. Dèiem que el nostre món és més complex i ric que abans i que el concepte de «bon nivell» es refereix a diverses qüestions, algunes de les quals són coincidents i d'altres diferents de les d'abans. En termes generals, el concepte de bon nivell és sinònim del concepte de folgança o grau de suficiència amb què abordem determinades situacions de manera eficaç. En l'actualitat, la folgança amb la qual hem de ser capaços d'abordar determinades situacions es refereix no tan sols als clàssics referents al món de l'estudi

i del treball, sinó també a d'altres de nous que es refereixen al món de la vida, tant de les experiències de vida personal com col·lectiva i comunitària.

En la societat en què vivim, o apostem per un compromís moral entre les persones que som actors d'aquesta societat o realment serà difícil conservar-la, no ja com a comunitat, sinó fins i tot com a societat. Convé creure que és possible aprofundir-hi i en els valors que la fan possible. Que és possible i, a més a més, bo.

3. Una proposta d'aprenentatge ètic

Òbviament, la consecució dels objectius formulats en relació amb aquests tres reptes només es pot assolir si tenim en consideració tres àrees del desenvolupament humà: la dels sentiments, la de la raó i la de la voluntat. I si matisem encara una mica més, ens n'adonem que per assolir els objectius relatius al segon i al tercer repte, que són els que motiven la proposta d'aprenentatge ètic que a continuació formulem, convé especialment parar atenció a les àrees primera i darrera. A grans trets, l'aprenentatge ètic suposa:

Considerar l'educació com un procés

Quan ens referim a l'educació com a procés, la percepció sobre aquesta es fa més dinàmica i la nostra disposició mental, en analitzar-la, incorpora amb més facilitat la importància de les condicions que el conformen i el sentit temporal que, sens dubte, caracteritza tot procés.

Educar en valors és promoure condicions per aprendre a construir els nostres singulars sistemes de valors, i aquesta és una construcció que no esdevé del que succeeix en un moment ni en un lloc determinats. És fruit d'un procés en el qual són presents els valors que ens envolten, els que podem percebre a través dels mitjans de comunicació, els que són presents en les situacions interpersonals en què participem i, en definitiva, en els models que ens van conformant i que, com a tals, són susceptibles d'imitació. En aquest procés cal destacar la presència i la influència de força agents educatius o, com a mínim, d'aprenentatge. Entre aquests, en destaquem la família, els amics, els companys, els educadors mitjançant la seva acció, els líders socials, polítics i culturals, i les obres artístiques, el cinema, el teatre i la literatura, principalment. Són agents que promouen l'acceptació, el rebuig o el conflicte entorn dels valors, els contravalors i els disvalors que ens acompanyen en el nostre creixement, pensament i sentiment i, en definitiva, en la nostra vida.

Situar-se en una perspectiva constructivista

Situar-se en una perspectiva constructivista sobre l'educació en valors i l'acció pedagògica orientada al desenvolupament moral de la persona no s'ha d'entendre com la negació dels valors com a fins o ideals, sinó com l'afirmació que és la persona qui, a través d'autoaprenentatge i autoeducació, s'autoconstrueix

en situacions d'interacció social i cultural, incorporant valors, rebutjant contravalors i, sobretot, ordenant i organitzant jeràrquicament la seva matriu o la seva escala de valors. Els valors no només són com a ideals, dignes d'admiració, sinó que també estimulen i orienten determinades pràctiques, d'acord amb determinades condicions personals, de context i de la pròpia relació educativa.

Educar en el medi, amb el medi i per al medi

Educar en el medi, per al medi i amb el medi és un bon camí per avançar pedagògicament en aquesta tasca. Combinar els avantatges que pot suposar un bon aprofitament dels recursos del medi, especialment del medi sociocultural i informatiu que ens envolta, amb un bon disseny de situacions d'aprenentatge elaborat en equip pel professorat de cada cicle o tram del sistema educatiu, suposa incrementar el caràcter cooperatiu del treball del professorat i requereix un acord de mínims sobre qüestions relatives als continguts informatius i especialment als procedimentals, però, sobretot, actitudinals i relatius a l'educació en valors morals.

Ara bé, malgrat que en el paràgraf anterior ens centràvem en les escoles, el caràcter complex i la complicitat entre els diferents agents educatius que intervenen en la consecució dels objectius del que entenem com a proposta d'educació en valors i aprenentatge ètic, són les raons per les quals no podem limitar la nostra acció a l'escola. L'aprenentatge social, la imitació de models i els ensenyaments de valors que la família, la vida quotidiana i els mitjans de comunicació en especial generen són processos que contribueixen a assolir el nostre aprenentatge ètic. Aquest no pot limitar-se a la construcció singular de matrius de valors. També ha de contemplar aquests processos més dirigits, intencionats i reproductors que els que procura l'escola.

Eduquem en el medi —context educatiu—, amb el medi —a partir dels elements que ens ofereix i que tenim a l'abast— i per al medi —per entendre'l, comprendre'l i per implicar-nos-hi. És així que educar en valors és crear condicions que facilitin aquest aprenentatge ètic en situacions d'interacció social des de l'autonomia i la comprensió crítica.

Tanmateix, i malgrat que la nostra proposta en primera instància no pretén fer la transmissió d'un sistema de valors determinat, sí que ens posicionem en la consideració que és necessari contribuir educativament per tal que les diferents matrius de valors que cada persona pugui construir al llarg de la seva vida i no només a l'escola, estiguin fonamentades en valors com ara justícia, igualtat, llibertat, solidaritat, respecte i tolerància activa i actitud de diàleg; perquè siguin apreciats com a tals i es denunciï la seva absència. Pretenem, doncs, educar en la responsabilitat i entendre la dignitat humana com a valor guia, ja que la nostra proposta suposa apostar per un model de vida, tant individual com col·lectiu, que faciliti nivells de felicitat personal i l'exercici d'una ciutadania compromesa.

Les esglésies, els partits polítics, les escoles i els moviments d'animació i temps lliure incideixen sobre la infància i l'adolescència procurant aconseguir

la reproducció i la conservació dels seus sistemes de valors de forma natural, lògica, de vegades, i fins i tot legítima en alguna. Però, precisament per aquest motiu, és necessari educar en uns valors mínims que garanteixin la construcció autònoma i racional en situacions d'interacció social d'aquells que avui són més joves i que demà seran ciutadans i ciutadanes de societats que intenten aprofundir en la democràcia i construir-se sobre la base del pluralisme; la recerca de nivells progressius de justícia, solidaritat i equitat; la defensa i promoció de la dignitat humana, i el reconeixement en condicions d'igualtat de totes les persones al marge de la seva coincidència, o no, en valors, en les seves concepcions de la vida, de la transcendència i de la seva missió en aquest món.

Aquests mínims són valors morals, és a dir, valors que, a diferència d'altres, depenen de la llibertat humana, que només poden referir-se a éssers humans i que contribueixen a fer més humana la nostra convivència social. Però aquests valors, tot i ser morals, són susceptibles de ser arrelats i concretats de diverses maneres en les diferents societats i cultures. Educar en valors és crear condicions per poder estimar-los com a valuosos i, alhora, dotar de recursos a qui aprèn perquè pugui construir la seva matriu de valors al llarg del procés educatiu. Cal, doncs, identificar criteris que guiïn l'establiment de condicions per a l'acció i la pràctica pedagògiques. Aquests criteris són, a títol de condicions mínimes, necessaris, però no suficients per educar-se en valors com a persones. Són els que han de permetre que el dret legítim de cada persona o grup humà, en societats plurals, de construir el seu projecte de vida bona i feliç, no impossibiliti la construcció d'una ciutadania exigent i alhora promotora activament de condicions relacionades amb la justícia i la dignitat de les persones. Només així, una societat plural, formalment democràtica, pot ser una societat respectuosa amb la persona i fonamentada èticament. El compromís moral no és formar únicament persones felices i autores dels seus projectes de vida autònoms, sinó també formar persones que en la seva concepció de felicitat personal incorporin necessàriament condicions de justícia i dignitat per a tothom.

4. Criteris per a l'acció pedagògica

Pedagògicament, l'articulació d'aquests mínims implica l'acceptació, el respecte i la promoció d'unes condicions que acompanyin el procés d'aprenentatge ètic i d'educació en valors i que actuïn com a criteris per a la intervenció, en tant que haurien de ser presents de forma sistemàtica en l'acció pedagògica de tot educador.

Els criteris a què ens referim són:

1. El cultiu de l'autonomia personal, és a dir, de totes les capacitats de l'ésser humà que li permetin resistir la pressió col·lectiva i que impedeixin l'alienació de la seva conducta i consciència.

L'educació de l'autonomia és un tema complex que caracteritza una bona part de la tasca escolar. Però, malgrat que l'autonomia es considera un dret

bàsic de la persona, no sempre es vol assumir plenament. En part, potser, perquè no s'entén de forma completa o perquè no acompanyem la nostra tasca pedagògica, fonamentalment de caràcter racional, d'aquelles accions sobre la voluntat i els sentiments que facin possible integrar aquestes tres dimensions en accions morals que possibilitin decidir sobre la nostra vida i no deixar que els altres decideixin per nosaltres. Aquesta capacitat d'organitzar la pròpia vida, d'autogovern i obediència a normes derivades de la pròpia voluntat racional, no significa absència de lleis ni lliure albir sense més ni més. Autònoma és la persona que estableix fins i escull mitjans adients per realitzar-los. Però l'autonomia que procurem a través de l'educació ha d'implicar responsabilitat i autenticitat i, a més a més, actitud dialògica i reconeixement de l'altre en igualtat de dignitat. És a dir, que l'autonomia té els seus límits. La relació entre autonomia i dignitat humana és recíproca. La dignitat es fonamenta en l'autonomia i alhora és el fonament d'aquesta. Precisament per aquest motiu, el respecte als altres, la tolerància activa i no la tolerància indiferent i l'interès actiu per l'altre han d'acompanyar tota acció pedagògica orientada al cultiu de l'autonomia. Probablement serà així com serem capaços d'educar també en i per a la solidaritat.

En definitiva, tot procés educatiu i les condicions que el possibiliten han de facilitar que qui aprèn pugui construir-se com a persona en situacions d'interacció social de forma autònoma, racional, emocional i volitivament en societats plurals que volen ser i que es volen reconèixer com a societats pluralistes i èticament democràtiques.

Defensem el respecte a les formes de ser de les persones i, sobretot, la promoció de tot el que fa possible que la persona estigui en condicions de defensar-se de la pressió col·lectiva i cultivar el que fa possible que es pronuncii de forma singular. Però, òbviament, promocionant només això conduïríem la persona a una posició individualista, a potenciar tot el que aquesta volgués. No és aquest l'objectiu ni es tracta d'una sola condició. L'autonomia es construeix en la dependència.

2. El cultiu de la voluntat i les disposicions emocionals de la persona que li permeten posar-se en el lloc de l'altre i perseverar a través de la constància i l'esforç per acceptar i respectar la diferència, no necessàriament compartida, com a valuosa i com una forma de respecte i tolerància activa capaç de ser aplicada a les diferents esferes actuals i futures de la vida.

És important que entre tots afavorim situacions on puguem aprendre a ser respectuosos i tolerants de manera activa. Sabem que generalment la paraula *tolerància* vol dir «suportar l'altre». No ens referim a la tolerància en aquest sentit, sinó en el sentit actiu, en el sentit que reconeixem l'altre en igualtat de condicions que nosaltres, amb la mateixa dignitat i amb la mateixa capacitat de tenir raó i d'estar en possessió de la veritat. Aquest tipus de tolerància i de reconeixement de l'altre és difícil de practicar si no hi ha un procés, també, d'entrenament en l'acceptació de petites contrarietats. És difícil d'arribar a ser una societat solidària si no ens eduquem també en la contrarietat. L'educació en la

contrarietat ajuda a construir societats solidàries, i l'acceptació de les limitacions que nosaltres tenim i la que ens imposa el fet de conviure en una societat plural no s'improvisa en situacions complexes.

3. La disponibilitat cap al diàleg com la millor forma, l'única legítima, d'abordar els conflictes i les diferències entorn d'aquelles qüestions en què no coincidim.

Convé que la persona entengui que, davant les diferències i els conflictes, l'única forma legítima d'abordar-los és a través del diàleg i, per tant, cal que estigui entrenada per poder parlar de tot allò en què no està d'acord amb una altra. I aquest és un procés que no es pot aprendre. No afirmem que a través del diàleg les persones puguem resoldre sempre els conflictes, perquè el diàleg no sempre els resol. És més, hi ha conflictes a la vida que probablement no cal resoldre'ls. La vida també és un conflicte. El que el diàleg sí que permet és abordar els conflictes de manera diferent de quan no s'aborden a partir d'aquest. El diàleg és una forma d'avançar per arribar al consens o a l'acord, però també és una manera d'avançar en el desacord i respectar-se malgrat que no s'estigui d'acord. La recerca del consens i de l'acord com a principi és discutible, ja que pot portar, fins i tot, a formes de pensament únic que generalment no contribueixen a establir una societat plural, sinó una societat que acaba en un model més uniformista. El diàleg ha de contribuir a fer que les persones, quan no coincideixen, parlin com si fos possible posar-se d'acord, malgrat que no s'aconsegueixi. La vàlida pedagogia del diàleg no es deriva necessàriament de la consecució del consens, sinó que descansa més en la qualitat de les actituds amb què avancem quan la diferència o el conflicte existeix que no pas en la resolució d'aquest. En aquest sentit, convé destacar que el conflicte s'ha d'abordar des de la transparència tenint en compte les diferents visions, perspectives i interessos de tots els afectats.

5. Aprenentatge ètic i aprenentatge humà

L'educació com a optimització de la persona en les seves diferents dimensions pot afavorir processos d'aprenentatge ètic d'acord amb el model proposat o pot dificultar-los. Els criteris formulats per guiar l'acció pedagògica pretenen potenciar aquelles dimensions de la persona que han de permetre que actui amb criteri propi, reconeixent la competència comunicativa dels altres en la mateixa igualtat de condicions que ella i estimant la diversitat com a valor i factor de progrés. Cal considerar que convé actuar sistemàticament per tal que aquestes dimensions siguin desenvolupades, ja que de manera espontània no es pot assegurar que ho siguin en contextos socioculturals, afectius i informatius com els nostres.

Els processos educatius que al llarg del temps conformen les nostres formes de ser i d'estar i permeten que s'assoleixi l'aprenentatge humà des dels nivells més elementals fins als superiors, poden, o no, contribuir a assolir el nostre objectiu. D'entre els processos educatius que afecten la persona i que possibiliten la seva optimització, alguns tenen a veure amb unes dimensions

de la persona i d'altres, amb unes altres. En la nostra perspectiva teòrica sobre l'educació distingim quatre nivells d'optimització humana o quatre dimensions de la persona que en el seu procés de construcció són activades amb més o menys intensitat. Aquestes són les dimensions codificativa, adaptativa, projectiva i introjectiva. Pròpiament, es poden concebre de forma aïllada només a efectes didàctics o expositius. Es tracta de quatre dimensions que s'integren en el mateix ordre en què han estat enunciades i que, per la seva complexitat, comporten diferents famílies de capacitats, procediments i recursos humans susceptibles de ser potenciats en les interaccions entre subjecte i medi intern i extern, i que quan es potencien contribueixen a desenvolupar la persona optimitzant-la⁹. Aquestes dimensions són vives i les anem ampliant a mesura que tenim més experiència i més relacions. El món de les interaccions amb els altres i en especial el món dels sentiments i dels afectes és d'especial interès, no tan sols per la riquesa i la varietat d'estímuls que comporta, sinó perquè aquest pot ser un escenari òptim on podem aprendre a construir-nos en la dependència com a subjectes autònoms, o un escenari on podem aprendre a dependre excessivament dels altres.

La primera dimensió, la codificativa, fa referència a les nostres capacitats per captar la informació, entendre els continguts informatius, en el seu sentit més estricte, i els sistemes conceptuals més elementals. La segona dimensió, l'adaptativa, fa referència a la conducta i a les formes de procedir, a tot allò que permet que la persona sigui capaç d'autoregular el seu comportament o la seva forma de procedir de qualsevol tipus, per adaptar-se a patrons ja establerts. La tercera dimensió, la projectiva, permet, a més a més d'adaptar-se a aquestes normes externes, que la persona sigui capaç de crear les seves pròpies normes i actuar en funció d'aquestes. És una dimensió fonamental i fonamentadora en el procés de construcció i optimització humanes, ja que implica la capacitat de crear un ordre en el nostre entorn amb la finalitat de fer significativa la informació, construir nous esquemes d'acció i dotar de significació el procés de selecció i de processament d'informacions noves.

La quarta dimensió, la introjectiva, a més a més de crear patrons o valors, permet que la persona sigui capaç d'adonar-se que és ella mateixa qui està actuant. És la dimensió més important, ja que és la que fa i la que permet de ser conscient. És la condició necessària perquè puguin iniciar-se processos d'autodeterminació personal i d'alliberament, impossibles en sistemes on manca aquesta dimensió. És la més pròxima a allò que identifiquem com a consciència i autoconsciència, ja que no es tracta únicament que la persona s'adoni que actua, sinó també que ella és la que pensa, que ella és la que actua. És la que permet la reflexivitat i és, certament, una de les característiques més genuïnament humanes. La capacitat humana d'elaborar sentiments morals depèn de la llibertat humana, i per tant, en especial, d'aquesta dimensió, en la mesura que som conscients del que és i del que implica en relació amb nosaltres mateixos i amb l'entorn.

9. MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.

El sistema format pel medi extern al subjecte, inclosos el subsistema «escola», el subsistema «mitjans de comunicació» i el subsistema «família», entre d'altres, exerceix sobretot un efecte conformador i educador de la persona que afecta de forma eficaç, en el millor dels casos, les dimensions codificativa i adaptativa. En canvi, són menys les ocasions en què podem identificar situacions educatives que procuren afectar les dimensions projectives i introjectives. Si bé en les declaracions oficials o en els discursos teòrics de professionals de l'educació, i de la política educativa, aquestes dimensions són considerades i fins i tot són destacades com a dimensions més singulars i genuïnes de la persona, en canvi, a la pràctica pedagògica i als escenaris quotidians de la vida escolar, la de l'escolar davant dels mitjans i en la seva vida familiar, tal afirmació resulta difícil de constatar i d'identificar realment amb la freqüència que creiem que seria desitjable.

En aquest sentit, creiem que és urgent apostar per models d'educació que procurin potenciar totes les dimensions de la persona i, per tant, que prestin un especial interès a les dimensions menys contemplades pel transcurs normal de la dinàmica social i cultural i que són les dimensions projectiva i introjectiva de la persona.

Ens trobem en un món on aquestes dimensions són tan necessàries com saber llegir i escriure. Socialment i culturalment, la nostra societat necessita persones hàbils en la construcció de valors, en l'organització del seu món per ser-ne els protagonistes, hàbils per ser conscients que són ells els qui decideixen sobre el seu comportament i hàbils per valorar èticament i moralment la influència que el seu comportament té o pot tenir en el seu entorn i en el medi social.

Els processos educatius s'han d'acompanyar d'aquelles condicions que incideixin en les dimensions projectiva i introjectiva abans esmentades i, per aconseguir-ho, el professorat, a través de l'exercici de la seva funció, haurà de propiciar condicions per apreciar valors, gestionar el coneixement, mitjançar en els conflictes, catalitzar positivament l'expressivitat humana a través de les formes verbals i no verbals que permeten expressar les nostres manifestacions artístiques, físiques, sentimentals i afectives. En definitiva, haurà de potenciar aquelles dimensions de la persona que suposen creació d'un medi propi, reconeixement de si mateixa, possibilitat d'autodeterminació i alliberament personal i transformació de la informació que ens envolta en informació significativa, és a dir, coneixement. Per això és necessari considerar l'educació dels sentiments i de la voluntat com a eix fonamental de tota proposta pedagògica que procuri assolir el desenvolupament moral i l'aprenentatge ètic. Cal entendre que l'educació i, consegüentment, l'educador, com a creador de condicions i artesà en el procés de construcció i de conducció humana, té una funció cabdal en el fet de promoure espais i temps per tal que la persona que aprèn pugui construir-se no solament racionalment, sinó també volitivament i sentimentalment.

Aquesta tasca, aquest canvi de mirada en la seva funció, no s'ha d'oposar al treball sobre les dimensions codificativa i adaptativa. Aquestes últimes, reconegudes com a fonamentals per la història de l'escola i de l'educació familiar i

civicosocial, han de permetre que la persona aprengui sistemes de signes, llenguatges, i estigui en condicions de regular el seu comportament i les seves maneres de processar la informació en funció també de patrons externs, establerts a priori i no sempre creats de nou per la pròpia persona.

Tot el que hem comentat fins ara és vàlid en qualsevol època històrica i ha estat habitualment tingut en compte per educadors i mestres al llarg de generacions i generacions. Tanmateix, sovint, de la importància declarada sobre l'educació en valors s'ha derivat un tipus d'educació fonamentalment verbalista, sense incidir ni atendre aquells aspectes més directament relacionats amb l'acció i el comportament. Els nens i adolescents són capaços de parlar i parlar durant minuts i minuts sobre el que està bé o malament i, en canvi, no saben o no estan entrenats per canviar el seu comportament i adequar-lo al que estimen com a valuós. Potser imiten fidelment el que fem els adults. L'actual problema de l'educació en valors no és únicament de caràcter informatiu, sinó fonamentalment actitudinal i conductual. Per tant, la tasca pedagògica no s'ha de limitar a incorporar continguts informatius, sinó que ha de centrar-se fonamentalment en el treball sobre actituds i procediments, sense oblidar els primers. Ha d'afectar les tres dimensions del desenvolupament i l'educació de la persona: les relatives al món de la raó, al dels sentiments i al de la voluntat i l'acció. I per això hem de considerar amb intencionalitat pedagògica les diferents vies i escenaris de l'aprenentatge ètic.

6. Escenaris d'aprenentatge ètic i d'educació en valors

En primer lloc, convé destacar que, si entenem l'educació com un tipus de relació comunicativa que optimitza la persona com a sistema, tal optimització és possible a través de dues vies: la pròpiament comunicativa, allò que diem i mostrem amb els nostres fets i missatges, i la metacomunicativa, la qual permet de mostrar aquelles estructures del discurs en què els continguts dels nostres fets i missatges adquireixen significació. Aquesta doble via, comunicativa o d'aprenentatge de continguts, i metacomunicativa o d'aprenentatge d'estructures, és fonamental en la manera a través de la qual hem d'entendre l'acció pedagògicomoral o l'educació en valors ètics i morals. Altres autors, quan hi fan referència, diferencien currículum manifest i currículum ocult.

A través de la primera via es poden activar processos d'aprenentatge ètic com ara l'aprenentatge d'hàbits, virtuts i valors mitjançant la pràctica, l'experiència o l'observació o l'aprenentatge i desenvolupament de les diferents capacitats de la persona que li poden permetre construir de manera racional i autònoma la seva singular matriu de valors en situació d'interacció social. La segona es fa palesa en la selecció de continguts d'aprenentatge que es volen tractar, o en l'organització social que preval a l'aula i, fins i tot, en l'elecció de tals materials curriculars o tals altres. Aquestes decisions poden afavorir un model de pensament únic o un model que generi conflictes sociocognitius freqüents i, a través d'aquests, respostes més singulars i susceptibles de contrast entre els diferents aprenents que conviuen a l'aula i al centre. L'aprenentatge ètic i el progrés

moral és més senzill a partir del conflicte i del soroll que des de la unitat i l'homogeneïtat, i pot estar condicionat per decisions metacomunicatives, i no solament per decisions estrictament relacionades amb els diferents nivells de concreció curricular i amb les diferents activitats curriculars en sentit estricte. Convé, doncs, analitzar certs costums i criteris en la manera quotidiana d'enfocar l'acció pedagògica.

Però tot el que hem dit anteriorment no és possible si ens limitem a l'escenari de l'aula. És necessari abordar altres escenaris en què l'acció pedagògica moral i els models que els conformen siguin susceptibles d'aprenentatge social implícitament o explícitament, confirmant o no el que s'explicita verbalment o conductualment en les situacions d'aula o en les relatives a les accions pedagògiques formulades en sentit estricte.

Les interaccions entre iguals juntament amb l'acció directa del professorat són els dos escenaris més naturals en què formem la nostra personalitat moral. Però també ho són, i de forma especialment rellevant, l'escola en el seu conjunt i la doble transversalitat dels continguts dels programes específics d'educació en valors. El clima moral de l'escola és un factor de desenvolupament i ho pot ser de progrés moral. La doble transversalitat dels continguts de nou ens mostra com existeixen continguts no solament informatius, sinó també procedimentals i actitudinals que conformen la nostra manera de fer i de sentir. Però, a més a més, els continguts d'un programa d'educació en valors, tal com hem dit anteriorment, afecten els tres tipus d'àmbits de l'educació: formal, no formal i informal.

De tal manera que, al marge del seu caràcter sistemàtic o no, la vida quotidiana de l'escola està impregnada de valors que van conformant l'aprenentatge i la construcció de la personalitat d'aquells qui hi conviuen i, en especial, dels educands. Com a mínim hi podem identificar dues formes d'educar i d'aprendre valors. Una que podríem considerar basada en criteris externs i en la defensa d'uns valors absoluts i una altra basada en valors derivats d'opcions personals i, per tant, relatius.

Si en la primera forma el pluralisme és negat d'arrel, en la segona no és possible d'assolir-lo, llevat de rares excepcions, per manca de sistematització en el disseny pedagògic i, en definitiva, per confondre educar per a la llibertat i en llibertat amb el simple respecte a l'espontaneïtat, l'absència de normes i criteris i la renúncia a l'establiment de pautes de referència que ajudin la persona en situació d'educand a construir-se de manera equilibrada, integral i autònoma, en situacions d'interacció no sempre simètrica i orientada al diàleg, la comprensió i l'acceptació de l'altre i l'acceptació de les contrarietats que, sens dubte, són presents en entorns plurals i pluralistes.

La nostra proposta no aborda en primera instància la transmissió de tal tipus de valors i tal altre, sinó l'aprenentatge i la promoció de determinades dimensions de la personalitat moral dels educands.

L'educació en valors té per objecte la formació de persones autònomes i dialogants, disposades a implicar-se i a comprometre's en una relació personal i en una participació social basades en l'ús crític de la raó, l'obertura als altres

i el respecte als drets humans. La consecució d'aquest objectiu requereix atendre el desenvolupament d'un conjunt de dimensions que aniran conformant la personalitat moral dels educands. Aquestes són: autoconeixement, autonomia i autoregulació, capacitats per al diàleg, capacitat per transformar l'entorn, comprensió crítica, empatia i perspectiva social, habilitats socials i per a la convivència, i raonament moral¹⁰. Però el que és més rellevant en l'assoliment dels nivells d'aprenentatge ètic i desenvolupament moral que proposem és l'adequada combinació entre accions pedagògiques orientades al món de la raó, al món de la voluntat i al món dels sentiments. És difícil pensar l'educació sense pensar en valors i sentiments, però és encara més difícil pensar a educar en valors sense educar en sentiments.

7. El conflicte com un recurs pedagògic

La majoria de les estratègies metodològiques utilitzades en l'educació en valors parteixen de la premissa dels conflictes. La creació de conflictes com a recurs situa l'educand en una situació en què cal que faci una deliberació per tal d'aclarir la seva postura. Aquest recurs afavoreix que es plantegin temes, moralment rellevants, en els quals, directament o indirectament, poden estar implicades més persones. Quan Castilla del Pino afirma que «una persona sense sentiments seria una persona sense conflictes» (Castilla del Pino, 2000, p. 19), ens vol mostrar l'estreta relació entre la vida humana i els conflictes. Els conflictes són desajustaments constants que superem en la quotidianitat —moltes vegades sense adonar-nos-en—, són quelcom inherent a la vida humana, són considerats com a constructius i inevitables, són part de la nostra vida, de nosaltres i les nostres relacions. Molts autors constructivistes —Piaget—, socio-cognitius —Doise i Mugny— i procedimentalistes —Kolhberg— remarquen la importància de la vivència i l'afrontament de conflictes —amb iguals, amb adults i amb un mateix— com el mitjà principal de creixement en el desenvolupament cognitiu. La constatació d'experimentar conflictes és prerequisit imprescindible per poder adonar-se'n que existeixen altres perspectives —externes o internes— per ser capaç de sortir de la postura egocèntrica per tal d'arribar a una resolució d'aquests. Des de l'estat de desequilibri que experimeta el subjecte quan es troba davant d'un conflicte, de la qual cosa ja ens en parla Piaget i també els autors de l'Escola de Ginebra, el que busca la persona és reestablir l'equilibri del sistema, constituït pel subjecte, l'objecte i el context. En aquesta relació, el subjecte parteix d'una teoria, d'una disposició, d'una actitud sentimental que el predisposa a avaluar-la i a configurar un jo adequat per a ella. El conflicte és cognitiu, però per la seva valoració i resolució també hi són presents els sentiments com a elements actius. També en el pla afectiu els conflictes són constructius. La selecció de la realitat la realitzem a través de diferents

10. BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives. BUXARRAIS, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

filtres, però, de tots, ens decantem pel concepte de sensibilitat moral. Quan ens referim a la sensibilitat, ho fem pensant en allò que ens capta, que emergeix de la realitat i que permet que se'ns faci primordial, que estigui en el nostre pla perceptual principal. De vegades pot esdevenir important per raons únicament subjectives o personals, perquè ens afecta personalment, es refereix a l'esfera privada; en d'altres pot referir-se a temes més generals i captar-nos amb la mateixa intensitat. És una aprehensió selectiva de la realitat global, però alhora compartida pels altres que, de la mateixa manera que nosaltres, s'interessen pel tema. Compartim la mateixa sensibilitat envers situacions, objectes, fets i realitats, en relació amb quelcom que no ens afecta únicament a nosaltres, o que ni tan sols ens afecta directament, una sensibilitat que podem compartir amb la comunitat i que ens genera sentiments —sense gaire o gens de reacció fisiològica i en canvi sí a partir d'una reflexió, d'una valoració d'antecedents i conseqüències, i d'una voluntat de canvi—. La sensibilitat, doncs, ens desperta l'interès cap a un objecte i els sentiments acceleren o desacceleren la relació amb aquest. Des d'aquest punt de vista, els sentiments no tenen un paper merament passiu, sinó que modulen i alhora van construint una realitat social a partir del patró d'estats sentimentals que es va experimentant i les diferents situacions amb les quals es poden relacionar. A poc a poc va ampliant-se la quantitat d'objectes que considerem susceptibles de provocar un sentiment determinat, perquè hi detectem característiques comunes —connotacions, atributs— que ens els fan situar en un mateix sac. Els identifiquem com a temes o situacions moralment rellevants, deriven de la sensibilitat moral i generen l'aparició dels sentiments morals. Els sentiments qualifiquen i modifiquen la persona, són uns instruments que, en ésser utilitzats, modifiquen també el subjecte, ja que es constata un efecte retroactiu. Castilla del Pino diu: «El que es denomina estar afectat per un sentiment és justament el reconeixement d'aquesta modificació de la totalitat del subjecte», i no només de l'aparell emocional. I hi afegeix, «sentir és un procés que té dues parts: l'experiència cognitivoemocional que l'objecte provoca i els efectes que aquesta experiència desencadena en l'organisme, inclòs en aquest subsistema que és el subjecte»¹¹.

Si en línies anteriors defensàvem que també en el pla afectiu els conflictes són constructius, és perquè els sentiments són moltes vegades fruit de conflictes amb objectes, externs o interns, que només a partir de la seva naturalesa amb efectes retroactius modifiquen el subjecte. El modifiquen perquè els sentiments ajuden a donar sentit a les experiències i a aprendre a respondre; però també ens ajuden a donar un valor a les reaccions.

8. Algunes consideracions pedagògiques

Per aprofitar la potencialitat pedagògica dels sentiments morals, convé que, entre les diferents accions que han d'integrar tot programa d'educació en valors incorporem situacions que suposin a la persona aprendre a assumir els tres

11. CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Op. cit.*, p. 23.

papers fonamentals del joc interpersonal en la vida comunitària i social. Els tres papers als quals ens referim són els d'agent, pacient i observador. Com a pacients, podem aprendre a sentir quan algú ens fa mal afectivament o reacciona de manera imprevista i ens sorprèn, ens complau, ens decep o ens dol. Ens referim als sentiments que experimentem en una situació de la qual som protagonistes principals, la vivim com a receptors i en rebem una informació que ens afecta i ens provoca tristesa, satisfacció, compassió, ràbia, orgull, etc. Com a observadors, podem aprendre a valorar i fins i tot a sentir empatia per allò que algú fa a un tercer, com si fos a nosaltres mateixos. En aquest cas, no en som protagonistes, encara que, des de fora de la vivència, ens impliquem amb els sentiments dels afectats directament. Això no significa pas, però, que tinguem el mateix sentiment que els que viuen la situació, els afectats directament. El paper d'observador consisteix a sortir de nosaltres mateixos per posar-nos en el lloc de l'altre, pensar i sentir com pot sentir-se l'altra persona. En cap cas podem sentir el mateix, però sí que podem comprendre i sentir a partir del que sent l'altre. Ens referim a sentiments com ara la indignació, la vergonya, l'alegria, la benevolència, etc. L'últim paper que considerem és el de l'agent. En aquest hem d'aprendre a experimentar i reflexionar sobre sentiments personals en relació amb els que nosaltres podem provocar en els altres per les nostres reaccions, verbals o físiques. En aquests casos proposem una reflexió personal, una mirada endins i enfora, per analitzar els sentiments propis i els provocats en l'interlocutor.

És important considerar que quan parlem de la importància que els alumnes realitzin exercicis en els quals assumeixin aquests papers ho fem pensant en tot tipus de sentiments, tant els positius com els negatius. De vegades, s'ha realitzat l'errònia equiparació entre els sentiments positius com els bons i els negatius com els dolents. Des del nostre punt de vista en valorem tots dos tipus, els positius i els negatius, amb la mateixa potencialitat pedagògica. És més, pot ser que en alguna situació moralment rellevant creguem que l'alumne ens mostra un nivell superior de desenvolupament moral amb l'experimentació del sentiment d'indignació. Una altra cosa ben diferent és la reacció que comporta aquest sentiment en la implicació i la recerca de la solució del conflicte.

L'aspecte fonamental en l'educació dels sentiments morals és crear condicions. Condicions en què es presenten situacions, activitats i exercicis que s'intenten resoldre a partir dels criteris d'autonomia, diàleg i respecte a la diferència. Són criteris que defensen tant la importància de desenvolupar la dimensió individual —construcció personal— com la dimensió social —convivencialitat—. Per assolir-ho, cal centrar-se en la recerca de la intersubjectivitat, és a dir, la mútua comprensió que aconsegueixen les persones que es comuniquen o que interactuen¹². Aquesta suposa un esforç mutu i continu per bastir ponts entre el punt de vista inicial i els intents d'assolir un conjunt de principis comuns com a fonaments de la comunicació, per conèixer el propi punt de

12. ROGOFF, B. (1993). *Op. cit.*, p. 105.

vista i també l'aliè i, també, per reconèixer els sentiments experimentats personalment i els experimentats per l'interlocutor o per tercers. L'assoliment de la intersubjectivitat garanteix la superació de la postura egocèntrica i, per tant, la disposició de la persona per analitzar la situació d'una manera més global.

9. Consideracions finals

El més fonamental, però, és que tot el que s'ha comentat fins ara no recau únicament en un objectiu en relació amb l'educand, sinó que implica directament l'actitud del professorat i dels educadors en general. Tant en la seva funció de model, com en la de transmissor, com en la de gestor de coneixements i en la de mediador, en totes, ha de fer real la intersubjectivitat en relació amb el que s'educa. En els processos de participació guiada dels quals ens parla Barbara Rogoff en què es produeix una transferència progressiva de la responsabilitat en la tasca cap a l'alumnat —i no hi incloem únicament la resolució dels exercicis en la conceptualització de tasca, sinó també totes les situacions experimentades en la institució i a partir de les quals es considera que es desenvolupen capacitats, habilitats i procediments generalitzables a uns altres contextos—, el professorat no es pot basar únicament en què sap l'alumne i com pensa. També cal que es fixi en com sent i per què sent així l'alumne, ha de fer l'esforç per posar-se en la seva perspectiva de la mateixa manera que l'alumne ho fa en relació amb el docent, ha de buscar i descobrir el sentit del seu plantejament per, a partir d'aquest, mostrar-li una altra perspectiva i dialogar per arribar a la intersubjectivitat. El diàleg, en el nostre plantejament, és un procediment i també un objectiu; és un medi i alhora un fi que cal considerar educativament i potenciar pedagògicament.

Si començàvem l'article fent esment a la idea que el pensament té els seus orígens en l'esfera motivacional i afectiva i, d'altra banda, acceptem que el sentiment deriva de la part valorativa de l'emoció, també podem defensar que tota valoració implica una reflexió i que, aquesta, suposa un diàleg —de vegades només intern i en d'altres també extern—. La reflexió i el diàleg són les eines que utilitzem per aclarir-nos i aclarir la nostra postura, decidir si la volem expressar i com hem de fer-ho. D'altra banda, també són elements que interactuen amb els sentiments i ens ajuden a defensar l'argumentació de la qual aquests són mediadors, però també transformadors entre les experiències i els principis morals¹³.

A partir dels sentiments morals i les reflexions morals anem establint els lligams entre els desitjos i els deures, entre les experiències i els principis morals, i entre allò més personal i allò més comunitari. En aquest procés de desenvolupament aprenem a saber què sentim, per què ho sentim, a qui implica, com podem respondre i quines en serien les conseqüències —a nivell personal i social—. Aquest és el mateix procés que considerem quan el que fem és situar-

13. HOYOS, G. (1998).

nos en una posició empàtica. En definitiva, en tots dos casos anem establint judicis morals perquè som capaços de captar les característiques més rellevants de la situació, valorar les diferents opcions de resposta i ponderar-ne les conseqüències. L'evolució en els sentiments morals i la reflexió moral ens permet, progressivament, assolir nivells superiors en el desenvolupament del judici moral i, també, un grau més elevat de coherència entre l'esmentat judici i la conducta moral.

No volem deixar d'emfasitzar que el plantejament d'educació en valors i la importància en aquest dels sentiments morals que aquí hem exposat, de manera molt general, no ha de ser objectiu exclusiu de l'educació formal, ja que la seva naturalesa no descansa en un coneixement reglat. Ans al contrari, si els sentiments morals sorgeixen de les relacions, poden ser objecte de treball educatiu en tots els àmbits on es produeixen interaccions, tant en aquells més formals com en els no formals i també els informals.

A tall de comentari final, ens agradaria concloure recordant que si bé creiem que cadascú de nosaltres ha de trobar el seu camí i ha de construir-se de manera autònoma, també hem d'apostar des de l'educació per afavorir una millor i una major convivència en els diferents àmbits socials, hem d'incidir pedagògicament en els elements que ens permeten establir el pont entre nosaltres i els altres. És un pont entre subjectivitats que no es pot construir, de manera ferma i consistent, únicament a partir del desenvolupament dels processos cognitius i de la raó. De fet, el que afecta més la comunitat és tot allò relacionat amb el fet de sentir i d'actuar, i no tant el que està relacionat amb la raó. Som persones que pensem, que sentim i que actuem. I per aconseguir la coherència entre els nostres judicis i les nostres accions cal considerar amb la mateixa intensitat que ho fem amb els raonaments i les conductes allò que realment modula les nostres valoracions: els sentiments i els sentiments morals.

Bibliografia

- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.
- BUXARRAIS, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: Propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- HOYOS, G. (1998). «Ética comunicativa y educación para la democracia». A: *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI.
- MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.
- MARTÍNEZ, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (coords.) (2001). *Un lugar llamado escuela: En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M.; TEY, A. (coords.) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria: Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- PAYÀ, M.; BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. (2000). *Ética y educación en valores: Guías Praxis para el profesorado. ESO*. Barcelona: CISS Praxis.
- PUIG, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.