



Valores y virtudes



J.A. Marina

Catedrático de Filosofía. Director de la Universidad de Padres (UP)

Pediatr Integral 2013; XVII(3): 222-224

La educación moral

El objetivo de toda mi actividad investigadora ha sido elaborar una teoría de la inteligencia que comience en la neurología y termine en la ética. A lo largo de ese recorrido es preciso estudiar todas las creaciones humanas –arte, ciencia, religión, organización política, etc.– para comprender su aparición y desarrollo. Sitúo la ética como etapa final porque la considero la creación más importante y más difícil de la inteligencia humana. Es la encargada de sacarnos de la selva, y de resolver los problemas más complejos, urgentes y profundos con que nos enfrentamos: los que afectan a la felicidad personal y a la dignidad de la convivencia. La ética se transmite por educación y, por lo tanto, su aprendizaje debe estar previsto en cualquier teoría pedagógica. Este artículo es un breviarío apresurado de lo que un pediatra debería saber sobre educación ética. Conviene distinguir entre “moral” y “ética”. Moral es el sistema normativo de una sociedad y, por lo tanto, hay tantas morales como culturas: moral católica, protestante, islámica, budista, etc. Llamamos “ética” a una moral universal, transcultural. Todas las culturas han tenido que establecer normas para regular el comportamiento, evitar los conflictos y realizar valores que desarrollen la personalidad humana y mejoren la convivencia. Hay un conjunto de problemas que se han dado en todas las sociedades. He identificado nueve: 1) el valor de la vida; 2) la relación del individuo con la comunidad; 3) la propiedad de los bienes y su distribución; 4) el poder y su ejercicio; 5) el modo de resolver los conflictos; 6) la sexualidad, la familia y la procreación; 7) el cuidado de los débiles; 8) la relación con los extranjeros; 9) la relación con el más allá (Marina, 2008). Los problemas,

pues, son universales, pero las soluciones son particulares. Sin embargo, podemos evaluar las distintas soluciones para saber cuál es la mejor. Este es un proceso de fundamentación de la ética que he intentado en varios libros, y que excede el contenido de este artículo (Marina, 1996, Marina y De la Valgoma, 2002). Sólo diré a título indicativo que podemos considerar la Declaración de los Derechos Humanos como un embrión de esa ética universal.

Desde el punto de vista educativo necesitamos saber cómo se puede educar a un niño para que llegue a ser una persona responsable, cooperativa, y justa. En este artículo voy a exponer las etapas de la educación moral. Hay una teoría muy famosa, elaborada por un seguidor de Jean Piaget, llamado Lawrence Kohlberg, que señala cuatro etapas en el razonamiento moral del niño, que va pasando desde la sumisión a sus padres, a la sumisión a las normas recibidas, para llegar al fin a la obediencia a las leyes éticas universales. Estos estudios, que gozan de justo renombre, no me parecen suficientes porque se refieren sólo al razonamiento moral. Pero nadie puede garantizar que una persona que discurre rigurosamente sobre dilemas morales, vaya a actuar siguiendo sus razonamientos. En la acción no intervienen sólo las razones, sino los sentimientos y los hábitos. Ya dijo Aristóteles que lo importante no es saber lo que es el bien, sino ser bueno.

La constitución del sujeto moral

No voy a remitirme a teorías generales, sino al modo como hemos tratado este problema en los programas de la Universidad de Padres. La educación ética tiene dos aspectos claramente diferenciados. Uno, psicológico, y otro estricta-

Consultorio abierto

Envíe su consulta a: J.A. Marina. E-mail: jamarina@telefonica.net

mente ético. Hemos de comenzar con la psicología. Antes de hablar de comportamiento buenos o malos, o de valores morales, tenemos que estudiar cómo se construye el sujeto ético, es decir, capaz de tomar decisiones responsablemente. La educación debe encargarse de conseguir que el niño estructure bien sus funciones cognitivas, afectivas y ejecutivas. Las funciones ejecutivas, que ya he estudiado en esta sección, permiten al sujeto controlar el impulso, elegir metas, gestionar el esfuerzo, y mantener la atención. Permiten dirigir la conducta no sólo por los valores deseados, sino también por los valores meramente pensados (Marina, 2012). Tengo ganas de ver la TV (valor deseado), pero sé que debo preparar el examen de mañana, aunque no tenga ninguna gana (valor pensado). Utilizando conceptos tradicionales, se trata de configurar la voluntad que, al contrario de lo que pensábamos antes, no es una facultad innata, sino cuatro destrezas aprendidas: inhibición del impulso, deliberación, decisión, mantenimiento del esfuerzo (Marina, 2000).

El niño va adquiriendo las funciones ejecutivas durante los primeros años de vida (Meltzer, 2010). Es importante no olvidar que el niño aprende a controlar su propio sistema nervioso obedeciendo primero las órdenes de sus cuidadores para después –mediante el desarrollo del habla interior– darse órdenes a sí mismo. Por eso es indispensable ponerles límites. Esta idea ha sido frecuentemente criticada con malos resultados educativos. Françoise Dolto, psicoanalista que ha tenido una decisiva influencia en el mundo educativo francés, sostenía que no tenemos que imponer nada a los niños. “Les imponemos “buenos hábitos” que son sólo violencias hechas a su libertad de vivir”. Las madres deben saber –añadía Dolto– que lavar a su niño puede reducirle al estado de cosa. A los 16 meses no hay que lavarle. El se lavará solo en su momento (Dolto, 1994). Didier Pleux ha estudiado los efectos de esta educación permisiva (Pleux, 2008). En este momento están en auge ciertas corrientes pedagógico-pediátricas que vuelve a decir que el niño sólo necesita amor, y que todo lo demás le coacciona y coarta. Los hechos dan a razón a Brazelton, cuando afirma que el niño necesita dos cosas: ternura y disciplina: “La seguridad que la disciplina aporta al niño juega un papel esencial, porque sin disciplina no hay límites, y los niños los necesitan, porque les dan seguridad. Se saben amados cuando los padres se interesan suficientemente por ellos y les ponen normas” (Brazelton, 2003). Decir “no” al niño, imponerle deliberadamente restricciones por su bien, es necesario para el armonioso desarrollo del niño. No olvidemos que “disciplina”, palabra que tiene ahora una resonancia casi cruel, proviene de “discipulus”, derivada a su vez de la contracción de “discere”, aprender, y de “pello”, impulsar. Así pues, disciplina es “lo que impulsa a aprender”. Pero “aprender” se confundió con “obedecer”, con la sumisión en un régimen pedagógico autoritario, que pensaba que la educación tenía como objetivo domar a la bestia salvaje que todos llevábamos dentro. La letra con sangre entra. Así, disciplina pasó a significar “un instrumento para disciplinar”, es decir para meter en vereda. La sensatez nos obliga a retomar su sentido primero: animar a aprender. Los niños necesitan límites para organizar su personalidad, y entender el mundo en que viven.

La responsabilidad

Coincidiendo con su entrada en la educación primaria, conviene ir fomentando en el niño el sentido de la responsabilidad, que debe estar consolidado antes de la entrada en la educación secundaria. La educación de la responsabilidad incluye los siguientes temas: 1) ¿quién hace la acción? Distinguir entre los actos que ejecuto voluntariamente, y los que no dependen de mi decisión; 2) capacidad de prever las consecuencias; 3) ¿de qué y de quién soy responsable? Somos responsables de lo que debemos hacer y de las personas y cosas que están a nuestro cuidado; 4) habilidades de planificación; y 5) aprender de los errores.

Para aumentar la responsabilidad de los niños conviene que los padres les den responsabilidades, de acuerdo con su edad, les ofrezcan elecciones y les ayuden a que elijan, apoyen a sus hijos en sus esfuerzos por tener éxito, y creen expectativas adecuadas, pues los niños deben saber lo que esperamos de ellos. Establecer límites claros ayuda al niño a actuar con confianza, proporciona seguridad a los niños (Curwin, 2003).

En los últimos decenios, se ha eludido el concepto de “deber” en pedagogía, al suponer que todo debía hacerse por “motivación”. Ha cundido la idea de que hacer las cosas porque me apetece, es más digno que hacerlas porque es mi obligación. Sin embargo, el concepto de deber es imprescindible para la articulación de la personalidad del niño. Debe empezar a comprenderlo desde que entra en la escuela. Tener “deberes” escolares satisface al niño al principio porque los considera cosa de mayores, y eso le halaga. El cumplimiento del deber es un hábito que debe fomentarse desde esa edad. Los padres deben explicar a sus hijos que a ellos tampoco tienen ganas de hacer cosas que deben hacer, que a ellos también les gustaría quedarse en la cama en vez de ir al trabajo, o viendo la televisión en vez de ir a preparar la cena, pero que cada cual tiene que cumplir con su obligación. Los niños entienden muy bien los ejemplos. ¿Qué pasaría si los bomberos no fueran a apagar un fuego, porque estuvieran muy divertidos jugando al fútbol? Hay que tener en cuenta que el concepto de “deber” es psicológico antes que moral. Es un mecanismo para que el niño pueda organizar libremente su conducta, actuando de contrapeso al impulso o al deseo. Luego, como complemento de su libertad, tendrá que pensar por su cuenta cuales son sus deberes. Pero el mecanismo psicológico ya estará estructurado.

La educación sentimental

Los sentimientos y las emociones nos permiten orientar el comportamiento. Suele decirse que hay sentimientos que favorecen el paso de los niños al comportamiento moral: la empatía, la vergüenza y la culpa (Damon, 1988). Empatía es la capacidad de comprender a los demás, sus pensamientos, sentimientos y acciones. Vergüenza es el temor a la mirada o el juicio ajenos. Culpa es el sentimiento de ser responsable de haber hecho algo malo. En efecto, son sentimientos sociales importantes, pero que deben ser educados con mucho cuidado, porque son muy poderosos y pueden producir efectos injustos. Nosotros, en los programas de la Universidad de Padres, insistimos en la educación de otros sentimientos que facilitan el tránsito a la ética. El primero de ellos es la

“compasión”, es decir, el sentirse afectado por el dolor ajeno. Muchas investigaciones nos advierten que la compasión es un poderoso antídoto de la agresividad, y que cuando un niño no es sensible al dolor ajeno hay que observarle con especial cuidado, porque es posible que esté teniendo alguna experiencia desagradable. En segundo lugar, la indignación, el sentimiento de protesta ante la injusticia. Los niños protestan muy pronto diciendo “¡No hay derecho!”, y reconocen sorprendentemente bien la diferente gravedad entre saltarse el reglamento y hacer daño a un compañero (Turiel, 2002). En tercer lugar, hay que fomentar el sentimiento de respeto, que merecen todas las personas y cosas valiosas (Lickona, 1991). Y, por último, hay que desarrollar sentimiento de la generosidad, y comportamientos prosociales, la generosidad y el altruismo (Eisenberg y Mussen, 1989).

La familia fortalece o debilita las motivaciones internas de los niños hacia el altruismo. Contemplar modelos generosos favorece la generosidad. El desarrollo de las tendencias prosociales del niño están regulado por los patrones de comportamiento de los padres y reforzado por la conducta de los amigos. Los niños que observan a otros niños ayudando es probable que los imiten. Es importante que los profesores llamen la atención sobre comportamientos prosociales, y elaboren proyectos escolares para fomentar el altruismo. En Estados Unidos es muy frecuente el “service learning”, el aprendizaje a través el servicio a la comunidad, que está incluido formalmente en muchos programas de educación secundaria.

Fortalezas y virtudes

La educación afectiva debe completarse con las “virtudes de la acción”, para que establezcan nuestra labilidad emocional. No basta con la educación emocional para resolver problemas éticos (Coles, 1997). Por ejemplo, la compasión es buena consejera, pero puede desaparecer si estoy irritado, y dejar de ayudar a otra persona. Por eso, la educación moral ha sido tradicionalmente una “educación de las virtudes”, entendidas como “hábitos operativos que nos inclinan al bien”. Esta es una educación más poderosa que la popular “educación en valores”, expresión dotada de cierta ambigüedad. “Valor” es una cualidad que tienen las cosas, las personas, o las acciones, que las hacen ser atractivas o repulsivas, bellas o feas, interesantes o aburridas, buenas o malas. Estos últimos son los “valores morales”. Son conceptos, ideas, modelos, que deben dirigir nuestro comportamiento. La paz, la justicia, el respeto, son valores morales, a los que debemos ajustar nuestro comportamiento y que por ello protegemos con normas y deberes. Pero son conceptos, que podemos conocer sin que nos animen a obrar bien. Las virtudes, en la filosofía clásica, era la unión de estructuras psicológicas (hábitos) con contenidos morales (valores). La cultura occidental, que a veces desprecia sus propias riquezas, ha rechazado la idea de virtud, considerándola moralizante y pacata. Sin embargo, la psicología americana esta realizando una amplia investigación sobre las “fortalezas” humanas, las virtudes. El equipo de Peterson y Seligman ha estudiado las “strengths” comunes a todas las culturas, mostrando que hay un consenso universal en las principales: prudencia, justicia, fortaleza, templanza, compasión y búsqueda de trascendencia (Peterson y Selig-

man, 2004). El conjunto de virtudes configuran el carácter, y por eso la “formación del carácter” es un modelo de educación ética muy extendido y poderoso (Hernández-Pelayo 2007, Lickona 1991). Lickona defiende una educación del carácter que desarrolle el pensamiento, la acción y el afecto moral. Este último es el puente motivacional entre saber lo que es bueno y hacerlo. Sus objetivos serían: 1) promover el desarrollo superando el egocentrismo para lograr relaciones de cooperación y respeto mutuo consistentes; 2) sentar las bases del buen carácter (hábitos), del pensamiento moral, de sentimientos morales, y de la acción moral; y 3) desarrollo de una comunidad moral.

De estas virtudes sólo voy a referirme a la justicia, porque de alguna manera resume el buen comportamiento. Los niños de seis a ocho años son extremadamente conscientes de las nociones de justicia y equidad. A partir de ese momento conviene que les acostumbremos a razonar sobre la parcialidad e imparcialidad, sobre la justicia en los comportamientos, teniendo en cuenta que es mucho más fácil percibir la “injusticia” que definir la justicia. Esta educación ética debe proseguirse a lo largo del proceso educativo perfeccionando el razonamiento moral, enfrentando al adolescente con dilemas morales, y completándolo con una educación teórica más completa, por eso es imprescindible la introducción de una asignatura de ética en los currículos académicos (Duru-Bellat, 2009).

Bibliografía

1. Brazelton T, Sparrow JD. *Discipline*. Cambridge, Mass: Perseus Publishing; 2003.
2. Coles R. *La inteligencia moral del niño*. Barcelona: Kairós; 1997.
3. Curwin RL. *Making Good Choices*. Thousand Oaks, CAL: Corein Press; 2003.
4. Damon W. *The Moral child*. Nueva York: The Free Press; 1988.
5. De Los Reyes López M, Sánchez Jacob M. *Bioética y Pediatría*. Madrid: Ergon; 2010.
6. Dolto F. *Les etapea majeures de l'infance*. París: Gallimard; 1994.
7. Duru-Bellarat (Dir). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruselas: De boek; 2009.
8. Eisenberg N, Mussen P. *The Roots of prosocial behaviour in Children*. Nueva York: Cambridge University Press; 1989.
9. Hernández-Sampelayo M. *La educación del carácter*. Madrid: Eunsa; 2007.
10. Lickona T. *Education for Character*. Nueva York: Bantam Books; 1991.
11. Mackenzie RJ. *Cómo educar a niños responsables e independientes con límites claros*. Barcelona: Medici; 2006.
12. Marina JA. *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama; 1996.
13. Marina JA. *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama; 2000.
14. Marina JA, De La Valgoma M. *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama; 2002.
15. Marina JA. *Educación ético-cívica*. Madrid: SM; 2008.
16. Marina JA. *Educación para la ciudadanía. Tercer Ciclo de Enseñanza primaria*. Madrid: SM; 2008.
17. Meltzer L. *Promoting executive Function in the Classroom*. Nueva York: The Guilford Press; 2010.
18. Peterson C, Seligman M. *Character, strengths and virtues*. Oxford University Press; 2004.
19. Pleux D. *Génération Dolto*. París: Odile Jacob; 2008.
20. Quiroga B. *De la inteligencia ejecutiva a la acción moral*; 2013.
21. Turiel E. *El desarrollo del conocimiento social*. Nueva York: Cambridge University Press; 2002.