

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS SENSIBLES: APORTES DE LAS HABILIDADES MORALES Y SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA Y POST-COVID-19

EDUCAÇÃO EM TEMPOS SENSÍVEIS: CONTRIBUIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS MORAIS E SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA E DO PÓS-COVID-19

EDUCATION IN SENSITIVE TIMES: CONTRIBUTIONS OF MORAL AND SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC AND POST COVID-19

Viviane Potenza Guimarães PINHEIRO¹
Danila Di Pietro ZAMBIANCO²
Adriano MORO³

RESUMEN: El propósito de este ensayo es reflexionar sobre el aporte de las competencias, que presentan los temas morales y socioemocionales con centralidad, para la educación, en tiempos sensibles, desencadenados en el contexto de la pandemia Covid-19. A partir de estudios teóricos que apoyan el surgimiento, por un lado, de las competencias morales y, por otro, de las socioemocionales, proponemos conexiones que apuntalan la perspectiva moral de una praxis educativa que ofrece posibilidades para vivir y relacionarse ética y democráticamente en la escuela y en la sociedad. Analizamos que el advenimiento de la pandemia, con la súbita adaptación al escenario remoto, aumentó la sensibilidad de este momento y, al mismo tiempo, impactó el proceso educativo, al excluir las posibilidades de convivir con la diversidad, en interacción con otros y en la experiencia del espacio público, aspectos fundamentales para la construcción de valores y el desarrollo de competencias socioemocionales que son aún más urgentes en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: Educación. Valores. Competencias morales. Habilidades socioemocionales. Pandemia de COVID-19.

RESUMO: Este ensaio tem o propósito de refletir sobre as contribuições das competências, que possuem centralidade nas questões morais e socioemocionais, para a educação em tempos sensíveis, deflagrados no contexto da pandemia de Covid-19. A partir dos estudos teóricos que apoiam a emergência, por um lado, das competências morais e, por outro, das socioemocionais, propomos conexões que alicerçam a perspectiva moral de uma práxis

¹ Universidad de São Paulo (USP), São Paulo - SP - Brasil. Profesora de la Facultad de Educación, Departamento de Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación. Doctorado en Psicología y Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4305-1089>. E-mail: vipinheiro@usp.br

² Universidad de Campinas (UNICAMP), São Carlos - SP - Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación. Investigadora del Grupo de Estudios e Investigación en Educación Moral (GEPEM), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3331-1078>. E-mail: danila@alumni.usp.br

³ Fundación Carlos Chagas (FCC), São Paulo - SP - Brasil. Investigador del Departamento de Investigación Educativa (DPE). Doctorado en Educación (Unicamp). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9625-3923>. E-mail: moroadriano@uol.com.br

educativa que ofereça possibilidades de viver e conviver de forma ética e democrática no espaço escolar e em sociedade. Analisamos que o advento da pandemia, com a adaptação repentina ao cenário remoto, potencializou a sensibilidade desse momento e, ao mesmo tempo, impactou o processo educacional, ao excluir as possibilidades de convívio com a diversidade, na interação com o outro e na vivência do espaço público, aspectos fundamentais para a construção de valores e desenvolvimento de competências socioemocionais, que se fazem ainda mais urgentes nos tempos atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Valores. Competências morais. Competências socioemocionais. Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT: *This essay aims to reflect on the contributions for education of the moral and socio-emotional competences in sensitive times, triggered in the context of the Covid-19 pandemic. Based on theoretical studies that support the emergence of moral and socio-emotional competences, we propose connections that underpin the moral perspective of an educational praxis that offers possibilities to live and interact in school and in society, in an ethical and democratic way. We analyzed that the advent of the pandemic, with the sudden adaptation to the remote scenario, increased the sensitivity and, at the same time, caused an impact on the educational process, by excluding the possibilities of living with diversity, in interaction with others and in the experience of the public space. These experiences are fundamental aspects for the construction of values and the development of socio-emotional competences that are even more urgent nowadays.*

KEYWORDS: Education. Values. Moral competences. Socio-emotional skills. Covid-19 pandemic.

Introducción

Comenzamos este artículo afirmando que vivimos en tiempos delicados. La elección del adjetivo "sensible" para el momento presente se basa en las ambigüedades y contradicciones inherentes a la experiencia del ser humano y sus implicaciones afectivas y morales en el contexto de la pandemia de Covid-19 y lo que hipotetizamos que es el mundo post-Covid-19. Aunque aún no somos capaces de determinar el impacto de la actual pandemia en la sociedad en general en sus diversos campos de desarrollo, se sabe que habrá muchas consecuencias para la salud mental (HOLMES *et al.*, 2020; ORNELL *et al.*, 2020).

La llamada a lo "sensible" se basa en sus diversos significados, entre los que destacan, por un lado, un sentido positivo sobre la capacidad de percibir el mundo y simpatizar con él y, por otro lado, significados negativos, derivados de la intensidad con la que se aplica dicha capacidad, lo que lleva a una dificultad para tratar con quienes lo manifiestan, así como la sensibilidad que causa dolor o sufrimiento (FERREIRA, 2009).

Autores como Bauman (1999) y Lipovetsky (2010) describen el contexto posmoderno como cambios acelerados, cada vez más dinámicos, reflejando en los individuos una ansiedad constante requerida por la urgencia de la satisfacción personal. En el campo de la moral y la educación en valores, las reflexiones se dirigen al cuestionamiento de la existencia o no de valores deseables universalmente presentes en este "mundo líquido" de la posmodernidad, en el que se revela la pluralidad de valores (NASH, 2005), al tiempo que se amplían las demandas de individualización y responsabilidad de cada individuo sobre sus acciones (VAN LUIJK; DUBBINK, 2010). Tales reflexiones afectan a todos, porque inmersos estamos en la dinámica de acciones, intenciones y emociones de la vida cotidiana, en la que a veces algunos valores morales, como la generosidad y el respeto mutuo, llegan a verse en crisis, en nombre del surgimiento de otros valores personales momentáneos, como la fama, la apariencia física, la imagen, el poder, la fuerza (LA TAILLE; MENIN, 2009), así como otros, fruto de movimientos que han ido renovando fuerzas en los últimos tiempos, como la falta de tolerancia, el extremismo y el discurso de odio.

El advenimiento de la pandemia del Covid-19 provocó la ruptura en las actividades cotidianas, por la privación de nuestra libertad, acentuando las características descritas por estos autores, por la proximidad o experiencia con una enfermedad grave, por el aislamiento social y por la intensificación de los medios virtuales en las relaciones interpersonales (SINGH et al., 2020). Así, en un espectro de ansiedad, cambios drásticos y acelerados, así como intimidad obligatoria con quienes somos, fuimos arrojados a un *devenir sensible*, un flujo ininterrumpido de experiencias que movilizan nuestras emociones, sentimientos y valores, lo que provocó un cambio de mirar y sentir la realidad, especialmente tomado por la intensa experiencia de emociones y sentimientos interpretados como negativos (LIMA et al., 2020).

La educación fue uno de los campos más sensibles a este contexto, teniendo que adaptarse rápidamente al escenario remoto con el cierre de escuelas (UNESCO, 2020; SEÑORAS, 2020). Los efectos de la pandemia en la educación han sido objeto de preocupación en todo el mundo, reconocidos por los posibles rezagos en el conocimiento académico que deben construir los estudiantes para la continuidad en sus trayectorias escolares (BURGESS; SIEVERTSEN, 2020). Sin embargo, educar es mucho más que instruir (DELORS et al., 2010/1996), siendo igualmente relevante para la formación humana en educación en valores y socioemocional, que tiene lugar en la interacción humana. Así, al mismo tiempo que la falta de la escuela presencial puede impactar el desempeño educativo, afecta directamente los intercambios interpersonales, tan importantes en la construcción de identidades, trayendo rupturas en las posibilidades de desarrollar habilidades socioemocionales y morales,

precisamente en momentos sensibles, en los que tales competencias son aún más solicitadas para la promoción de la salud mental (LIMA *et al.*, 2020).

Definimos "competencia" como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se articulan entre sí y se manifiestan para responder a alguna demanda real, desde un problema complejo hasta tareas cotidianas más simples (PERRENOUD, 2015; ZABALA; ARNAU, 2020). Entendemos, haciéndonos eco de las declaraciones de Puig (2007), que, en el proceso de inserción y adaptación del sujeto al contexto sociocultural, son necesarios recursos tanto internos como externos, que se completan y se desarrollan mutuamente. Además, el concepto de competencia, abordado aquí, es coherente con las perspectivas tanto individuales como sociales, considerando el papel activo del sujeto como agente que, en interacción con diversos medios socioculturales, necesita seleccionar, movilizar y aplicar dichos recursos y habilidades, que proporcionan resolución de problemas en los complejos escenarios en los que vivimos.

En nuestra concepción, las competencias no son exclusivamente cognitivas, morales, sociales o emocionales, sino que implican un conjunto dinámico que tiene como eje central, según Machado (2004), la integridad personal, contemplando los valores que cada persona tiene en la interacción con quienes son considerados socialmente como fundamentales para una sociedad justa, pacífica e igualitaria. Consideramos, sin embargo, que existen situaciones que requieren competencias que sitúan como central la movilización de valores, emociones y sentimientos, lo que nos lleva a clasificarlos como morales o socioemocionales.

Partiendo de estas premisas, nuestro objetivo se centra en comprender la contribución, como objeto de *praxis* educativa, de las competencias que tienen como ejes centrales las cuestiones morales y socioemocionales para una educación que ofrece la posibilidad de vivir y vivir en tiempos sensibles, intensificados por la llamada "nueva normalidad", en el contexto de la pandemia y post-Covid-19.

Construir valores y desarrollar habilidades morales

Podemos entender los valores como atribuciones positivas o negativas realizadas por individuos sociales sobre las propiedades existentes en objetos, eventos o acciones humanas, ya sean productos naturales o humanos (VÁZQUEZ, 1993). Los valores son siempre el resultado de la interacción de los hombres con los objetos y, por lo tanto, dependen de quién hace las tareas, cuándo, cómo y en qué contexto se realizan. Podemos valorar o valorar la funcionalidad de un equipo electrónico que cumpla a la perfección con el propósito para el que

lo adquiriré, o valorar mi apariencia personal, según los estándares de belleza que la sociedad establezca. Sin embargo, en tales casos los valores no son morales.

Comprobamos, en Piaget (1932/1994), que el valor es una inversión afectiva que mueve nuestras acciones en alguna dirección. En este sentido, para el autor, los valores morales son motivaciones afectivas atribuidas a reglas, principios, juicios y acciones. La teoría de la moralidad de Piaget señala que, como en el desarrollo cognitivo, existe una construcción psicogenética de valores que recorre el camino de la heteronomía a la autonomía. La heteronomía comprende la sujeción a reglas externas por miedo, interés u obediencia acrítica; la autonomía, a su vez, se refiere a la capacidad de un individuo de estar sujeto, por su propia voluntad, a las reglas que regulan su acción sobre la base de un bien mayor para sí mismo y para cualquier otro ser. Profundizando en las ideas de Piaget, Kohlberg (1984) también entiende el camino de la construcción moral como universal, postulando niveles jerárquicos e incluso más descriptivos de adhesión a valores acuñados a partir de juicios morales expresados frente a situaciones dilemas. Para Kohlberg, la comprensión de la moral por su sesgo cognitivo, en etapas secuenciales y cada vez más organizada hacia el principio de justicia, precedía una moral relativista, en la que los valores pueden variar según los individuos, las culturas y las clases sociales.

Como señalan Lapsley y Narváez (2005), el paradigma construido sobre los cimientos del desarrollo cognitivo, fundado por Piaget y ampliamente difundido y detallado por Kohlberg, se ha expandido progresivamente por los avances y la diversidad de las teorías psicológicas. En esta corriente, la perspectiva interlista y constructivista, en gran parte, se ha dirigido a la comprensión de los valores morales como constructos integrados con la identidad de las personas (HARDY; KRETTENAUER; CAZA, 2020⁴; LAPSLEY; NARVÁEZ, 2005).

En el curso de la constitución de la identidad, el ser humano se ve impulsado a tomar decisiones sobre cómo vivir, aplicándolas a su vida personal y colectiva (PUIG, 2007). En este camino, los valores morales y no morales se están construyendo e incorporando a la identidad de las personas y las representaciones que hacen de sí mismas (ARAÚJO, 2007; LA TAILLE, 2002). Cuando los valores morales son jerárquicamente superiores en la psique humana, pueden adquirir una fuerza motivacional para el juicio y las acciones morales (BLASI, 2004), llevando a los sujetos a integrar plenamente sus metas personales con la moral (COLBY; DAMON, 1992).

⁴ En el campo de la psicología moral, los estudios recurren a la personalidad, el carácter y la identidad. Aunque conocemos las diferencias significativas entre estos conceptos, elegimos el concepto de identidad porque lo consideramos más amplio y para traducir un movimiento de integración de la moralidad en *propio*.

La idea de moralidad integrada en la identidad del ser humano, generando el compromiso de actuar moralmente, cobra especial relevancia en el contexto de un mundo plural, multicultural y global. Según Cortina (2010), tal contexto de amplia diversidad moral, en el que los intentos de definir una forma de vida común necesitan cubrir todas las posturas culturales y morales de la humanidad, exige tanto autonomía personal como solidaridad social. Así, siguiendo las reflexiones de Puig (2007) y La Taille (2009), es necesario el sentido ético de nuestra existencia, que revela un compromiso con lo colectivo y, al mismo tiempo, implica deberes para uno mismo, es decir, está relacionado con la vida que la persona elige vivir.

Es cierto que el pensamiento y la acción moral son más amplios que lo que concierne a la motivación para el compromiso con el sentido ético que emana de la identidad moral. En situaciones cotidianas, no siempre actuamos de acuerdo con los valores morales que constituyen como centrales en nuestra identidad. Considerando la pluralidad de valores y el proceso de individualización de la posmodernidad, acentuado por las exigencias de los últimos tiempos, así como la comprensión de la psique humana en su complejidad (ARAÚJO, 2007), entendemos que diferentes fuerzas, internas y externas, conscientes y no conscientes, morales y no morales, actúan y regulan nuestros pensamientos, sentimientos y acciones frente a situaciones cotidianas. Tal comprensión no coloca en algunos aspectos de la psique humana, como las intuiciones, las emociones o las normas sociales (HAIDT, 2007), toda la organización del pensamiento y la acción moral, sino que entiende que es necesario "no solo incluir toda la gama de procesos mentales, emocionales y conductuales que contribuyen a una elección moral, sino conectarlos, mostrando cómo interactúan entre sí durante la experiencia humana" (DAMON; COLBY, 2015, s/p, nuestra traducción).

Teniendo en cuenta la complejidad de las elecciones morales, aún más conmovedora en el *devenir sensible* al que nos lanzamos en la pandemia de Covid-19, existe la necesidad urgente de articular diferentes capacidades (PUIG, 2007) para la acción ética en la sociedad, que busca un bienestar de unos otros aliados a un bienestar colectivo.

También recurrimos a la idea de competencia, ya utilizada en psicología moral para referirnos a habilidades que van más allá de tomar decisiones y emitir juicios morales (KOHLBERG, 1964). Necesitamos desarrollar nuestra competencia moral, que es: "la capacidad de tomar decisiones y juzgar moralmente (es decir, basada en principios internos) y actuar de acuerdo con tales juicios" (KOHLBERG apud LIND, 2000, p. 404, nuestro grifo). Aunque no profundizó sus estudios sobre la competencia moral, Kohlberg señaló que, si bien el desarrollo del juicio moral es una condición necesaria para la acción moral, por sí sola no conduce a la acción, es necesario promover y hacer vivo este conocimiento, así como movilizar

creencias, valores y conceptos, en la confluencia entre la cognición y el afecto (BATAGLIA *et al.*, 2010; LIND, 2000).

Entendemos, con Puig (2007), que es posible desarrollar competencias (para el autor, capacidades psicomorales) que, en su conjunto, hacen posible la deliberación y la dirección moral de una manera más amplia, permitiendo a los sujetos enfrentarse a preguntas que les plantea la vida cotidiana. El desarrollo de tales competencias apunta intrínsecamente a la construcción de ciertos valores, que, integrados con la identidad de las personas, aumentan la posibilidad de tomar decisiones morales conectadas con la i, con el contexto y con lo colectivo.

El conjunto de competencias morales y valores afines, que favorecen la acción ética frente a los tiempos sensibles de hoy, evidencia su integración con la dimensión afectiva, cubriéndola de un sentido de pertenencia y acción en el mundo, como presentaremos más adelante.

La necesidad de desarrollar tales habilidades en la formación del ser humano, aún más urgente *en el futuro sensible* al que estamos sometidos, hace un llamado, no sólo, sino principalmente, a la educación. En el contexto educativo, el clamor por la formación en valores y dimensión socioemocional ha recibido diferentes respuestas, alineadas con los propósitos de diversos campos sociales, políticos y académicos, como la incorporación de habilidades socioemocionales en los programas educativos.

Habilidades socioemocionales y contexto educativo

El tema de las competencias socioemocionales en la educación se propaga en vista de la idea de que el papel de la escuela no se limita a la instrucción-transmisión de contenidos históricamente acumulados por la humanidad. También responde a la necesidad de promover una educación integral en la escuela, que considere, además de los contenidos intelectuales, sociales y emocionales que son necesarios para vivir en sociedades cada vez más complejas. Aunque el discurso de la educación integral ha ganado expansión en el siglo XXI, encontramos en autores como Piaget (1932/1994; 1954/2014) que tal propuesta no es en sí misma una novedad, sin embargo, una realidad aún no planteada por la mayoría de nuestras escuelas. Para Piaget, las dimensiones intelectual, afectiva y moral están en constante diálogo, apoyándose en la construcción del otro; la integración de estas dimensiones está presente en la toma de decisiones y la creación de valor.

La comprensión de los conceptos sobre las competencias socioemocionales y cómo se nombran son plurales y siguen varias tendencias (JONES *et al.*, 2016; KANKARAŠ, 2019), así

como su oferta en contextos educativos. Los encontramos como sinónimo de una propuesta de educación emocional, de convivencia moral, de formación del carácter, incluso dicho como rasgos de personalidad; También se encuentran propuestas de programas escolares dirigidos a lo que se denomina *aprendizaje* socioemocional, es decir, se pueden aprender, no en el caso de características innatas del sujeto (GREENBERG *et al.*, 2003).

En Brasil, tuvimos un aumento en la discusión de las competencias socioemocionales en educación, impulsado por la publicación de la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2017), que indica 10 competencias transversales, llamadas "competencias generales", que deben repercutir en todos los componentes curriculares aspectos relacionados con la dimensión socioemocional. Este posicionamiento a través de la Base declara el compromiso con la educación integral al servicio del pleno desarrollo de la persona para la convivencia en una democracia inclusiva, en la que todas las personas deben ser consideradas en sus singularidades (BRASIL, 2017).

Una encuesta bibliográfica nos mostró que los programas escolares utilizan varios grupos de habilidades socioemocionales para trabajar en las *escuelas*, llamados *marcos* (ZAMBIANCO, 2020). La selección de un grupo de competencias a trabajar en la escuela se centra en este desarrollo, siendo posible planificar, ejecutar y evaluar las acciones; esto no significa que este grupo sea definitivo, ni que pueda manejar todas las necesidades socioemocionales, sino que se está haciendo una elección temporal de camino para la promoción de estas competencias. En Brasil, dos *marcos utilizados* en el trabajo con competencias socioemocionales en la escuela se refieren a *los Cinco Grandes* y *Casel*.

El marco de los *Cinco Grandes* se origina a partir de una evaluación de los rasgos de personalidad que más tarde constituyó una teoría de tales rasgos. La referencia de los *Cinco Grandes* *suele* estar presente en análisis de economistas nacionales e internacionales, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En Brasil, el Instituto Ayrton Senna organiza programas escolares basados en los *Cinco Grandes*, en los que los rasgos de personalidad se ven como habilidades. El *marco principal* de las *competencias de los Cinco Grandes* incluye: Apertura a nuevas experiencias; Conciencia; Extroversión; Amabilidad; Estabilidad emocional (SANTOS; PRIMI, 2014).

Aunque el *marco* de los *Cinco Grandes* está en el corazón de los estudios de la OCDE y en las acciones del Instituto Ayrton Senna, no encontramos artículos científicos que den fe de su efectividad en su uso como base para programas de intervención escolar que trabajen en el desarrollo de habilidades socioemocionales (ZAMBIANCO, 2020).

Casel (Colaboración para el Aprendizaje Académico y Socioemocional) ocupa un lugar importante en la investigación que busca evidencia de efectividad en los programas escolares para estas competencias, construyendo puentes entre las escuelas para la difusión de habilidades socioemocionales. *El objetivo de Casel* se refiere al establecimiento de un aprendizaje socioemocional de alta calidad y basado en la evidencia como parte esencial de la educación básica, desde la educación de la primera infancia hasta la escuela secundaria.

Casel es el marco más utilizado como base para que los programas escolares promuevan las habilidades socioemocionales entre 168 artículos científicos encuestados, publicados entre 2000 y 2018 (ZAMBIANCO, 2020). Las competencias que forman parte del marco *casel* son: Autoconciencia; Autogestión; Conciencia social; Habilidades de relación; Toma de decisiones responsable.

Los marcos utilizados por los Cinco Grandes y *Casel* reflejan un conjunto de habilidades que se acercan, pero también se distancian en sus definiciones. Por lo tanto, al considerar el tema de las competencias socioemocionales, es necesario mostrar cuáles son los significados atribuidos a tales conceptos, porque, además de distanciarse, a veces el mismo término tiene diferentes significados (JONES *et al.*, 2016).

Reconocemos que el trabajo intencional para promover las habilidades socioemocionales en la escuela puede ser de gran valor, especialmente considerando la confrontación de momentos sensibles, porque pueden contribuir a una mejor convivencia entre las personas en la medida en que articulan tanto aspectos relacionados con la psique individual como aquellos relacionados con estar en contacto con otras personas. Sin embargo, existe una tendencia a dirigir su aprendizaje a la construcción de "buenos niños" disciplinados (NUCCI, 2000), que conocen, por ejemplo, el momento de hablar y callarse o que pacifican armoniosamente un conflicto. Tal docilidad puede ocultar una sumisión no deseada si optamos por una educación emancipadora, que propone formar pueblos autónomos, en sintonía con una democracia inclusiva. También existe la tentación de incorporar competencias socioemocionales justificando el favorecimiento de contenidos académicos. FRICK *et al.*, 2019) muestran que la mejora del clima escolar y el rendimiento académico son efectos resultantes del trabajo con habilidades socioemocionales; pero la elección de su trabajo en la escuela no debe seguir tales propósitos utilitarios, porque tendríamos un discurso reduccionista al considerar el poder inherente a su desarrollo.

Así, trabajar con habilidades socioemocionales en la escuela es un bien en sí mismo, para que el sujeto lo conozca, para poder lidiar con sus emociones, tomar decisiones responsables y saber comunicar sus necesidades de manera respetuosa, por ejemplo. Por lo

tanto, tales recursos no deben ser utilizados para dociliar a nuestros niños y jóvenes o solo con la intención de mejorar académicamente.

Entendemos que la transformación que generan estas competencias puede promover la construcción de valores morales y éticos, si se complementa con otras acciones en la escuela (PUIG, 2007). Por lo tanto, son una buena opción si se combinan con el trabajo con la educación moral, porque pueden promover el bienestar individual y colectivo, siempre que su desarrollo esté regulado por valores morales y éticos. La integración de las competencias socioemocionales con los valores morales y éticos es fundamental para que su promoción no se convierta en utilitaria. Todavía hay un mayor peligro en trabajar con estas habilidades de una manera disociada desde la perspectiva moral. Es decir, promover el desarrollo de la autorregulación, el autoconocimiento y las habilidades sociales sin considerar valores como la justicia, el cuidado, la solidaridad, puede servir para ayudar a una persona a volverse cruel, actuando estratégicamente para lograr metas individualistas y egocéntricas, que pueden causar sufrimiento a otras personas: recordemos que saber manejar las emociones también es una habilidad de los psicópatas. Así, una educación integral indica que el trabajo con competencias socioemocionales en la escuela debe ocurrir sólo si está vinculado a la perspectiva moral, porque la moral y la dimensión socioemocional están intrínsecamente integradas en sus manifestaciones.

Proponer conexiones entre las competencias socioemocionales y los valores morales

Ante la necesidad de educación en valores y aprendizaje socioemocional, aún más apremiante en los tiempos sensibles que vivimos, apostamos por la inserción curricular de un trabajo centrado en el desarrollo de competencias morales y socioemocionales, enfatizando la importancia de la perspectiva ética que debe permear las propuestas e intervenciones educativas.

Por ello, inspirados en el trabajo de Puig (2007), evaluamos que, al delimitar un conjunto de competencias morales o, según lo designado por el autor, habilidades psicomorales, estamos admitiendo que las competencias socioemocionales están integradas en ellas. El trabajo con habilidades morales, que abarca el aprendizaje socioemocional, debe, por un lado, contextualizarse, teniendo en cuenta los deseos, intereses y necesidades de cada comunidad escolar. Pero, por otro lado, no puede caer en la relativización de valores, y es necesario apostar por un conjunto de competencias morales que permitan la construcción de valores universalmente deseables para la constitución de sociedades justas y pacíficas.

En este sentido, entendemos, con Araújo (2001), que los valores universalmente deseables articulan principios y valores situados en la confluencia democrática entre los derechos y libertades individuales y los deberes sociales. Estos valores, acuñados en los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, elaborada por las Naciones Unidas en 1948, parten de la premisa de que son válidos para la mayoría de las culturas, sin perder referencia a los límites para su universalización (ARAÚJO, 2001). Así, estos valores "pueden ser tomados por nuestra cultura como deseables, pero esto no nos dará derecho a imponer al otro" (ARAÚJO, 2001, p. 13).

En la Tabla 1, adaptada de Puig (2007), presentamos las competencias morales integradas a las competencias socioemocionales, que consideramos prioritarias para la educación y se ajustan a la perspectiva de construcción de valores universalmente deseables, indicando los valores relacionados con ellos.

Tabla 1 – Habilidades morales

Habilidades morales	Descripción	Valores implicados
Propio	Construir y valorar positivamente uno mismo; construir y valorar la propia trayectoria; concéte a ti mismo, tus emociones y tus sentimientos; experiencia biográfica, proyectándola hacia el futuro.	Autenticidad Gratitud Integridad Honestidad
Empatía	Ponte en el lugar del otro y reconoce sus sentimientos, necesidades, opiniones y argumentos; movilizarse para apoyar al otro; reconocer y valorar la diversidad.	Benevolencia Tolerancia Cuidado Generosidad
Juicio moral	Identificar las normas sociales y cómo actuar ante ellas; sensibilidad moral y capacidad para articular pensamientos y sentimientos frente a los problemas morales de una manera justa y solidaria.	Justicia Solidaridad Generosidad
Comunicación (Habilidades Dialógicas)	Capacidad para intercambiar opiniones y pensar en los puntos de vida de otros interlocutores con la intención de comprender; cooperar entre sí y trabajar en colaboración.	Disposición para entender Respeto Cooperación
Comprensión crítica	Adquirir información y comparar los diversos puntos de vista sobre la realidad, con el fin de comprenderla y comprometerse a mejorarla.	Conciencia Responsabilidad Democracia
Autorregulación	Buscar la coherencia entre el juicio y la acción moral; manejar emociones y sentimientos, adaptándolos a las situaciones; adquirir los hábitos deseados y construir voluntariamente el propio carácter moral.	Coherencia Responsabilidad Libertad

Fuente: Adaptado de Puig (2007, p. 115)

Entendemos que el desarrollo de estas habilidades ocurre en un proceso a lo largo de la vida de las personas. Este proceso es el resultado de la calidad de las interacciones con el mundo, estando impregnadas de significados sociales y culturales, posibilitando tanto la construcción de valores que se incorporan a la identidad de las personas como su movilización frente a las complejas demandas de la vida cotidiana.

Recordamos que estas competencias morales involucran simultáneamente las dimensiones cognitiva, afectiva y moral, por lo tanto, utilizarlas requiere que el sujeto maneje unas situadas en el pensamiento y el sentimiento que se considera a sí mismo, pero también al otro. Sabemos que el mundo frente al Covid-19 está agotado. La investigación muestra (FCC, 2020; GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020) quienes, especialmente en la escuela, los maestros y estudiantes mostraron un aumento de la ansiedad, la irritación, la tristeza y la preocupación. La ruptura de los vínculos sociales que eran extirps cotidianos de los intercambios interpersonales tan necesarios para la construcción de identidades morales; gradualmente, estos intercambios se fueron alojando, como era posible para cada persona, por mediación de la tecnología. Sin embargo, incluso cuando hay seguridad y comodidad, las personas todavía se sienten emocionalmente sacudidas por la realidad causada por el virus, que se extiende por más de un año. Esto significa que, en este momento, el tratamiento de la escuela debe considerar en su práctica pedagógica acciones que promuevan la escucha acogedora, empática, y construyan espacios para los intercambios sociales en medio de la rutina escolar, mucho más que el cumplimiento curricular académico.

Si las competencias morales son deseables en cualquier momento de nuestras interacciones para la convivencia en sociedades democráticas, en el contexto de pandemia en el que nos encontramos son aún más urgentes. El *devenir sensible nos pone* en atención en este momento, no solo a la necesidad de autocuidado, sino en su articulación con el resto de la sociedad, porque las acciones presentes en una pandemia están explícitamente imbricadas en la red social. A menudo, encontramos personas que afirman oponerse a la vacunación, una actitud individual que claramente impacta en la vida de otras personas. También hemos visto otros escenarios sociales alarmantes dentro de la pandemia, como el aumento de la desigualdad, la violencia doméstica, la reducción de los ingresos familiares y el descuido de muchos con los cuidados necesarios para evitar que el virus se contagie. La desigualdad social, que ya era preocupante en Brasil, amplió la diferencia entre las clases sociales, acentuando el daño a aquellos que ya vivían con recursos insuficientes para una vida digna. El panorama escolar retrató este momento cuando nos mostró que las escuelas privadas agotaron a sus alumnos y a sus alumnos con clases online, no revisando sus propuestas pedagógicas debido al momento

viral, mientras que las escuelas públicas comenzaron a sufrir la falta de acceso de sus alumnos a las acciones de la escuela, por falta de infraestructura mínima, quitándole a muchos niños, niñas y adolescentes el factor protector que la escuela garantiza.

Actuar en la mitigación de estos escenarios requiere una acción con conciencia moral, por lo tanto, las competencias morales deben ser estimuladas en cualquier contexto, sin embargo, en el contexto escolar, son indispensables.

Consideraciones finales

En 2020 tuvimos una serie de retos, ya sea en el ámbito educativo, familiar, en la sociedad en su conjunto, por la pandemia del covid-19; lo que nos llevó a tiempos delicados, de hecho. En la escuela, en particular, experimentamos el desafío de minimizar los efectos negativos de la interrupción de las clases en el aula debido al distanciamiento social: la ansiedad, la vulnerabilidad emocional de los estudiantes, maestros y personal estaban y siguen presentes. Sin embargo, hubo innumerables oportunidades para reflexionar y experimentar valores morales y socioemocionales en los diferentes contextos de la vida cotidiana, permeados por el sentido ético de nuestra existencia, considerando al otro, reconociendo la necesidad de comprometernos a favor de lo colectivo y, así, integrando la moral en nuestras acciones, en nuestra identidad como seres humanos.

La sensibilidad de este contexto requiere la ruptura de una visión de la educación que no considera la integralidad del pleno desarrollo de la persona y sitúa el trabajo de la escuela en la inversión de contenidos centrados principalmente en el intelecto y disociados de otras dimensiones, como la afectiva y la moral.

En este sentido, las relaciones interpersonales deben ser un principio para la escuela, con el fin de poner en valor la convivencia ética y democrática entre todos los que forman parte de ella. Las acciones educativas pueden contribuir a un sentido de conexión y pertenencia a la institución, lo que puede traducirse en compromiso emocional. La escuela debe comprometerse con sensatez en la promoción de valores sociomorales, tales como: justicia, respeto y solidaridad, proporcionando espacios para la reflexión, la experiencia y la construcción colectiva de estos valores. En este sentido, el trabajo con competencias morales cumple asertivamente con esta intención. Las relaciones positivas entre alumnos, profesores, directivos, empleados y familias, caracterizadas por la escucha activa y la comunicación respetuosa, promueven la motivación y un clima escolar positivo, aspectos importantes para una educación de calidad.

REFERENCIAS

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARANTES, V. A. (org). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol.**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso. Acceso en: 03 dic. 2020.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1999.

BLASI, A. Moral functioning: moral understanding and personality. *In*: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. **Moral development, self and identity**. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. p. 335-347.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. **VoxEu. org**, v. 1, 2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acceso en: 10 dic. 2020.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care**: contemporary lives of moral commitment. New York: The Free Press, 1992.

CORTINA, A. **Ética sem moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DAMON, W.; COLBY, A. **The power of ideals**: The real story of moral choice. New York: Oxford University Press, 2015.

DELORS, J. *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC-UNESCO, 2010. (Obra publicada originalmente em 1996). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acceso en: 02 feb.. 2019.

DOMITROVICH, C. E. *et al.* Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. **Child Development**, v. 88, n. 2, p. 408–416, 2017.

FCC. Fundação Carlos Chagas. Fundação Lemann. Fundação Roberto Marinho. Instituto Península. Itaú Social. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus**. Perspectivas em diálogo. São Paulo: FCC/F. Lemann/F. R. Marinho/I. Península/Itaú Social, ago. 2020. Disponible en: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pesquisa-Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia-de-coronavirus.pdf>. Acceso en: 18 feb.. 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Positivo, 2009.

FRICK, L. T. *et al.* Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1152–1181, 2019.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P.; MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. São Paulo: USP Cidades Globais; Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP), 2020. Disponible en: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acceso en: 11 nov. 2020.

GREENBERG, M. T. *et al.* Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. **American Psychologist**, v. 58, n. 6/7, p. 466-474, jun./jul. 2003. Disponible en: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.58.6-7.466>. Acceso en: 10 mayo 2019.

Haidt, J. The new synthesis in moral psychology. **Science**, v. 316, n. 5827, p. 998-1002, 2007.

HARDY, S. A.; KRETTENAUER, T.; HUNT, N. Moral identity development. **The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective**. New York: Oxford University Press, 2020. p. 128-148.

HOLMES, E. A. *et al.* Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health Science. **Lancet Psychiatry**, n. 24, p. 547-560. Disponible en: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(20\)30168-1/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(20)30168-1/fulltext). Acceso en: 20 abr. 2020.

JONES, S. *et al.* What is the same and what is different? Making sense of the “non-cognitive” domain: helping educators translate research into practice. **Easel Lab**, Harvard, 2016. Disponible en: https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf. Acceso en: 10 dic. 2020.

KANKARAŠ, M. Personality matters: relevance and assessment of personality characteristics. **OECD Education Working Paper**, n. 157, jul. 2017. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/personality-matters_8a294376-en. Acceso en: 15 dic. 2020.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. **Review of child development research**, v. 1, p. 383-431, 1964.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development/2: The psychology of moral development.** New York: Harper & Row, 1984.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** São Paulo: Artmed Editora, 2009.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. **Crise de valores ou valores em crise?** São Paulo: Artmed Editora, 2009.

LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. Moral psychology at the crossroads. *In:* LAPSLEY, D. K.; POWER, F. **Character psychology and character education.** Notre Dame: University of Notre Dame, 2005. p. 18-35.

LIMA, S. O. *et al.* Impactos no comportamento e na saúde mental de grupos vulneráveis em época de enfrentamento da infecção COVID-19: revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 46, e4006, p.1-8, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/4006>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/vRjTptPy53XWffHdW6MKbdM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dic. 2020.

LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos.** 4. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2010.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e valor.** São Paulo: Moderna, 2004.

NASH, R. J. A Postmodern on Character Education: coming of age as moral constructivist. *In:* LAPSLEY, D. K.; POWER, F. **Character psychology and character education.** Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2005.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Q6YXqqLvFzJzck6CqC5Ry/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dic 2020.

ORNELL, F. *et al.* “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 42, n. 3, p. 232-235, 2020. Disponível em: <http://www.bjp.org.br/details/943/en-US/-pandemic-fear--and-covid-19--mental-health-burden-and-strategies>. Acesso em: 02 abr. 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Atmed, 2015.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança.** São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. **Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 1954/2014.

PUIG, J. M. Aprender a viver. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SINGH, S. *et al.* Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. **Psychiatry research**, v. 293, n. 113429, 2020. Disponible en: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7444649/?fbclid=IwAR0F_XmzFDpNfPSCDuDdXcRQm2cGDab7KIx0BqiQwO5AF7dOjCwWGkDZBws. Acceso en: 15 nov. 2020.

UNESCO. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. 06 maio 2020. Disponible en: <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>. Acceso en: 19 oct. 2020.

VAN LUIJK, H.; DUBBINK, W. Moral Competence *In*: DUBBINK, W.; LIEDEKERKE, L. V.; VAN LUIJK, H. **European Business Ethics Casebook**. Switzerland: Springer, 2010. p. 11–18.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZAMBIANCO, D. D. P. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

Cómo hacer referencia a este artículo

PINHEIRO, V. P. G.; ZAMBIANCO, D. P.; MORO, A. La educación en tiempos sensibles: Aportes de las habilidades morales y socioemocionales en el contexto de la pandemia y post-Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0003-0020, enero/marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14935>

Enviado en: 25/03/2021

Revisiones requeridas: 16/05/2021

Aprobado en: 28/06/2021

Publicado en: 02/01/2022