

LA EDUCACIÓN MORAL COMO EJE DE LA ORIENTACIÓN

María Victoria Gordillo

Educar a otro es una acción moral. Y enseñar en buena medida también lo es, a no ser que, contra toda corriente, se pretendiera limitar esta actividad a una mera instrucción. Pero incluso en este caso no se evitaría influir y transmitir unos valores. La enseñanza tiene lugar dentro de una relación interpersonal de influencia, donde el profesor a través de unos contenidos y de unas técnicas pedagógicas intenta configurar y moldear la personalidad del alumno. Por tanto, el aspecto moral está presente, es parte fundamental de lo que allí resulta.

La caótica situación en que la mayor parte del mundo parece encontrarse en la actualidad ha llevado a un renovado interés por apuntalar este influjo. Si la educación tiene la capacidad de formar moralmente ¿cuál es la causa de que nos encontremos en una situación tan crítica? ¿es el pluralismo de valores lo que ha hecho que la escuela haya abandonado esta tarea? Según Lickona (1991) existe una gran unanimidad en diferentes países en lo que se refiere a la preocupación por hacer frente a la destrucción de la familia, al impacto negativo de la televisión, al creciente individualismo, materialismo y a la delincuencia juvenil. Ante estos problemas buscar la solución en el sistema educativo es una salida también común. Ya no aparece el miedo que hace años muchas escuelas tenían a enseñar valores que pudiesen contradecir el pluralismo, por el contrario, hoy parece evidente que no proporcionar a la juventud un sentido moral es un grave fracaso ético en cualquier sociedad.

Se trata de una vuelta a la enseñanza de unos valores que se podrían denominar tradicionales. Y de los cuales lo más sorprendente -dice Coleman (1993)- es su similitud de una cultura a otra. Respetar a los demás, ser responsable de los propios actos, ayudar al que está necesitado, mantener las promesas, ser íntegro... Son valores que no son impuestos por un grupo; en todas las culturas y desde siempre los adultos intentan transmitir estos valores a los jóvenes. La razón viene dada por la misma naturaleza de la sociedad; si no exigiese a sus miembros que se comportasen de este modo no podría

sobrevivir. Son, por tanto, valores necesarios para el buen funcionamiento de la sociedad. La escuela como sociedad que es, debería conducir de un modo natural a este proceso de socialización, pero no lo logra porque es sólo parte de una sociedad mayor, es una sociedad dependiente y, en gran medida, carece de unas metas propias. El alumno pasa horas en la escuela pero también en la familia y en la calle, donde frecuentemente aprende modos de comportamiento individualistas y contrarios al respeto, la solidaridad y la ayuda. Por el propio funcionamiento de la escuela es imposible transmitir estos valores si no se lo propone explícitamente. Pero dado que estos valores son necesarios para la vida social, es preciso hacerlo. Los modos prácticos a través de los cuales se pretende lograr esta educación en los valores son muy diferentes, pero todos hacen, sin embargo, referencia a unos supuestos que hay que conocer y selectivamente asumir.

La educación moral es una educación que abarca muchos aspectos, prueba de ello son sus diferentes denominaciones, junto a los valores, una palabra que también aparece con frecuencia es carácter. Si bien éste fue el término empleado en los años 20, hoy la educación del carácter ha vuelto a utilizarse por distintos autores que subrayan su relación con la práctica escolar tanto desde la perspectiva más académica como desde la de la disciplina y los valores. De todas formas, se hable de educación moral, de educación en valores o de educación del carácter lo que sí parece claro es que no puede identificarse con unos contenidos curriculares o con discusiones o seminarios sobre el SIDA, el sexo, la droga o los valores personales, esto sería limitar sus posibilidades y confundir su alcance. Esta es la tesis que mantienen autores que recientemente han desarrollado programas de educación moral en la escuela como son Wyrine y Ryan (1993) o Lickona (1991).

Si hasta hace poco lo que se exigía a la escuela era el rendimiento académico, ahora se le pide que atienda también al carácter. Hacer a los alumnos no sólo **inteligentes** sino también **buenos**. Igual que el carácter es el criterio último para evaluar a un individuo -afirma Lickona (1991)-, es también la medida de lo que una nación es. Hacerlo en un mundo tan complejo y cambiante como el nuestro es un reto, pero un reto que compensa afrontar.

LA RELACIÓN ENTRE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN MORAL

En gran parte de la legislación educativa actual se apuntan como objetivos “el desarrollo del juicio moral”, “la adopción de valores”, “las capacidades de autonomía personal y social”, etc. Términos todos ellos que se refieren

al ámbito propio de la educación moral, si bien con un cierto sesgo hacia una de las corrientes más influyentes en la actualidad, la cognitivo – evolutiva (cfr, Gordillo, 1992).

Tanto a nivel teórico como práctico (funciones que se le exigen) el orientador ha visto expandirse su rol a actividades que trascienden el ámbito escolar y que implican no sólo a los alumnos sino también a sus familias, profesores e, incluso, a la misma comunidad. El consejero debe comprender -afirma Blocher (1986)- las complejas interacciones entre la persona y el entorno dentro de los diversos contextos sociales que aparecen a lo largo de toda la vida. Su acción se dirige a la familia, al vecindario, a la escuela, a los organismos sociales y a las instituciones de la comunidad en cuanto afectan a los miembros de los sistemas clientes. Ciertamente, influir de un modo eficaz y permanente a través de la orientación supone actuar también sobre variables ambientales y, especialmente, sobre las personas significativas para el sujeto.

En la relación con los alumnos, la preocupación por el desarrollo afectivo y, hasta cierto punto, moral, ha sido tradicionalmente el ámbito de actuación del orientador. En los últimos años, sin embargo, el deseo de no influir prevaleció. La causa estaba tanto en una teoría de la orientación más inclinada hacia la no directividad o hacia la consecución de objetivos conductuales concretos, independientes del “carácter” o la personalidad, como en las mismas teorías de educación moral.

La preocupación por no coaccionar la libertad del alumno, por no adoctrinar, fue durante mucho tiempo, el peligro que se trataba de evitar y en función del cual todo se estructuraba. De este modo enfoques como el de la clarificación de valores o la discusión de dilemas aparecieron como los métodos más adecuados para que el alumno pudiese elegir “libremente” sus valores y creencias. En la práctica, sin embargo, se ha llegado a la conclusión de que al establecer como objetivo de la educación moral el razonamiento o los sentimientos, la conducta era olvidada siendo precisamente ésta la prueba más evidente de haber alcanzado una madurez moral. Por otra parte, presentar un enfoque concreto de adquisición de valores por muy neutral que pretenda ser, también puede ser adoctrinante. Por lo cual, la acusación hecha a la enseñanza tradicional de valores es también aplicable a otros muchos enfoques, incluidos los que pretenden alejarse de cualquier tipo de valores objetivos.

Haga lo que haga el orientador transmite unos valores que no por no explicitarlos dejan de influir. Más bien parece ocurrir lo contrario, que es

más fácil manipular cuando las cosas no están claras, pues no se puede controlar aquello cuyo influjo no es reconocido. De hecho, "si en todo proceso educativo el educador juega un papel fundamental, no tanto como técnico sino como persona que sirve de modelo, en lo que afecta a la educación moral -directa o indirecta- este influjo se potencia en grado máximo" (op. cit.: p.27). Sin mencionar el escepticismo que se puede provocar en el alumno cuando las palabras del educador intentan transmitir algo diferente a lo que las actitudes manifiestan a través de la conducta y de la misma comunicación no verbal. En consecuencia, importa el contenido pero también la forma. Evitar el adoctrinamiento es posible, aunque se transmitan valores y creencias personales si se hace de un modo que no coarte la libertad, respetando, y promoviendo una comprensión racional que dé al alumno más posibilidades de ejercer su libertad.

Por otra parte, si se trata de hacer una orientación **educativa** y no puramente técnica, como podría ser una concepción afortunadamente ya superada de orientación escolar o profesional basada en tests y pruebas psicométricas, es obvio que el orientador realiza una tarea de educación moral aunque expresamente no se lo proponga. Y más aún cuando el papel que se le adjudica tiene una clara proyección social como actualmente ocurre. Analicemos brevemente las características de este cambio, uno de cuyos efectos ha sido el acercamiento entre orientación y educación moral.

De los tres roles señalados tradicionalmente por Jordaan (1968) como propios del orientador: el remedial (ayudar a personas que experimentan dificultades), el preventivo (anticipar o evitar dificultades que pueden surgir en el futuro) y el educativo-evolutivo (ayudar a desarrollar el potencial individual), el que hoy aparece en primera línea es el preventivo. Posiblemente esta preponderancia se deba a su íntima asociación con el rol educativo y a la oposición a un tipo de orientación centrada exclusivamente en los problemas.

Como ya se ha dicho, a pesar de la fuerte tendencia que se descubre en los orientadores a actuar con enfoques remediales o de tipo clínico -siguiendo el consabido modelo médico o de enfermedad- el futuro reclama una acción más social. La orientación para ser eficaz tiene que llegar antes, y extenderse a más gente. La anécdota citada por Rappaport (1981) en su defensa de una orientación preventiva resulta muy ilustrativa. Es el caso de un intrépido sujeto que está a la orilla de un río y repetidamente tiene que lanzarse al agua a salvar a personas que se están ahogando. Hasta que de pronto un paseante que observa la escena le pregunta: ¿no cree usted que sería mucho más fácil y

menos peligroso ir a la zona donde la gente se baña y enseñar a la gente a nadar en vez de tener que rescatarles individualmente cuando están a punto de perecer? Más fácil, más económico y más eficaz pues no se puede olvidar que hay situaciones donde la ayuda llega demasiado tarde o es tan costosa que apenas se puede ofrecer.

El nuevo planteamiento de la orientación exige, por lo tanto, una mayor amplitud de objetivos, la atención al desarrollo vital en toda su extensión y en sus múltiples facetas, la utilización de todos los recursos disponibles (familia, profesores, grupos de iguales, comunidad) así como de nuevas técnicas, a fin de lograr que el orientado sea capaz de ayudarse a sí mismo y pueda ayudar a otros no sólo en lo que se refiere a la solución de problemas sino a la búsqueda de significado en la propia vida. No quiere decirse con ésto que la orientación remedial vaya a desaparecer porque siempre habrá personas con desajustes personales o dificultades que necesiten esta ayuda, pero lo que sí parece claro es que la incidencia del problema no se reduce con una actuación únicamente remedial.

Facilitar actividades que desarrollen las potencialidades de un sujeto y tratar de evitar situaciones y actitudes que resultan perjudiciales es una forma de realizar una **prevención primaria**, y es aquí donde el papel educativo del orientador reaparece con un peso superior al clínico o de tratamiento de problemas individuales. La ayuda que se presta antes de que el problema ocurra puede ejercerse a nivel individual y de grupo, en cualquier caso se trata de capacitar para la toma de decisiones y para el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida profesional, familiar o social.

Al extenderse la ayuda más allá de los límites de la entrevista o de la relación interpersonal hay otros elementos que cobran importancia pues, por una parte, condicionan la eficacia de la orientación y, por otra, amplifican sus posibilidades. Esto ocurre concretamente con la tarea que se adjudica a los padres, a los profesores y a otros miembros de la comunidad como pueden ser los mismos compañeros. El orientador debe contar con estos recursos y actuar sobre ellos de modo que se facilite el logro de los objetivos de la orientación. El cauce más adecuado para ello es el **asesoramiento**.

Junto con el asesoramiento, los programas dedicados a desarrollar habilidades comunicativas o interpersonales ocupan en la actualidad un puesto prioritario entre las tareas del orientador. De este modo enseñar a la gente a ser asertivos -es decir, a saber decir no cuando es preciso-, a autocontrolarse,

a cooperar con los demás y resolver problemas, a tomar decisiones, a proponerse metas y estudiar alternativas para lograrlas, se juzga tan importante como saber escuchar, ser empático o tener una actitud básica de confianza frente a los que nos rodean. Si se parte de un modelo más educativo que médico, la preocupación del orientador no será tanto "curar" a una persona como proporcionar un conjunto de habilidades que le impidan llegar a esa situación. Algunas harán referencia a su "fortaleza" interior, a cómo se pueden adquirir criterios que resulten eficaces en la práctica, otras, a su relación con los demás, y a lo que es factible en orden a superar y modificar un ambiente nocivo.

Ciertamente estas habilidades se relacionan estrechamente con las actitudes y los valores. Pero mientras las actitudes son predisposiciones en gran medida afectivas y los valores comparten una carga afectiva con un conocimiento cognitivo, la práctica de las habilidades supone la integración de los niveles cognitivos, afectivos y conductuales. La interrelación entre estos tres elementos puede, además, hacer que uno sea la causa del desarrollo de otro.

EL ASESORAMIENTO A LOS PROFESORES EN LA EDUCACIÓN MORAL

En una investigación reciente Hansen (1993) demostró cómo el estilo personal de desenvolverse en clase de ciertos profesores revelaba la influencia moral que estaban teniendo en los alumnos. Gestos, palabras, actitudes, relación con su materia, servían de cauce a mensajes con un contenido moral. Lo común en todos ellos era la disposición de compromiso que estimulaban respecto a un tornarse en serio a sí mismos, a los demás y al aprendizaje. Cualquier acción del profesor por insignificante que parezca puede expresar un significado, analizando éste se llega a comprender, en gran medida, el grado de influjo moral que el profesor ejerce en los estudiantes.

La responsabilidad del profesor es grande y suele aparecer con más frecuencia citada que la que corresponde al orientador en la educación moral. Quizá porque esta figura ha sido inexistente en muchos centros, mientras que profesores siempre ha habido, y quizá también porque el contacto directo con el alumno lo tiene el profesor. Al orientador le compete guiar la actuación del profesor: estimular, enseñar, asesorar y, si es preciso, orientar personalmente.

Oser (1994) ha subrayado con fuerza la relación mutua que existe entre eficacia y moralidad en cualquier enfoque que trate de explicar la responsabilidad profesional. Para este autor, este tipo de responsabilidad no es sólo

una dimensión moral sino que incluye elementos propios de la competencia profesional. Desde una perspectiva sociológica, la responsabilidad significa que los alumnos sean capaces de evaluar las consecuencias a largo plazo de su aprendizaje, de lo que hacen, de cómo cooperan, deciden, juzgan o ayudan, precisamente porque los profesores “vivan” esta actitud.

Como buen discípulo de Kohlberg, la funcionalidad y formalidad de la moral es el aspecto que más valora. El ideal del diálogo es lograr que todo alumno trate de lograr un equilibrio entre cuidado, justicia y veracidad, pues es al querer conjugar estas actitudes donde se produce el conflicto moral en la práctica. El profesor transfiere la responsabilidad al grupo, y confía en sus capacidades, a la vez que obtiene información sobre lo que los estudiantes sienten y desean.

Es cierto que los profesores deben prepararse para tratar problemas morales sin limitarse a ser “buenas personas”. Pero ser un experto en resolución de problemas morales no garantiza en absoluto que se sea un educador moral eficaz. La prueba la aportan todas las investigaciones donde se comprueba que un nivel alto de desarrollo moral en el profesor no es sinónimo de responsabilidad moral en su actuación. Por eso, parece más acertado buscar una definición de “bondad” que incluya el buen hacer profesional, una parte del cual es, desde luego, la resolución de problemas morales. Este es el intento de Sockett (1993) al tratar de describir la cualidad profesional en términos de virtud. Un profesor experto se caracteriza por cinco virtudes: honestidad, valentía, solicitud, justicia y una sabiduría práctica que consiste según Shulman (1987) en: saber lo que hay que hacer, cuando y por qué.

En este enfoque, la virtud se considera una cualidad moral que conforma el carácter y que ha de ser aprendida. Las virtudes profesionales son propias de la práctica educativa, a la vez que resultan necesarias para realizar bien esta tarea profesional. La enseñanza como profesión supone proporcionar un servicio para que otros aprendan, pero este servicio incluye también la responsabilidad del desarrollo de la persona como ser moral durante el período de aprendizaje. El problema que el profesor tiene que afrontar es cómo extender esta ayuda a todos los niños, con independencia de sus condiciones naturales, origen, o cualquier tipo de dificultades que puedan presentarse. Sin un ideal de servicio y una concepción moral del rol -afirma Sockett-, es difícil comprender porqué los profesores deben tener algún derecho en la formación de los niños, excepto la mínima capacidad técnica exigida en su contrato (op. cit.: p. 131).

El servicio del profesor a los alumnos se manifiesta de múltiples formas, pero todas ellas suponen una actividad moral tanto por la intencionalidad como, muchas veces, por su propio contenido. Se extienden desde la obligación de "saber" su materia, y de transmitirla con técnicas pedagógicas adecuadas, hasta detalles aparentemente tan insignificantes como no hablar mal de otros profesores o alumnos, devolver pronto los trabajos de casa que ha corregido, tener paciencia con el estudiante más lento o el que se ha distraído, mostrar consideración con sus compañeros borrando la pizarra para el siguiente o recogiendo un papel del suelo. A través de su exigencia profesional y del carácter que trata de cultivar modela en sus alumnos una serie de virtudes morales que giran en torno a un trabajo realizado desde la perspectiva del servicio a los demás. Todos los profesores necesitan hacer bien su trabajo para cumplir unas demandas sociales y realizarse personalmente. Pero hay aún una razón más importante para estimular la excelencia: el impacto de su ejemplo en los alumnos (Wynne y Ryan, 1993).

Quizá el mayor obstáculo que se pueda oponer en la práctica a enfoques como el propuesto por Oser o Kohlberg, que se centran en procedimientos como la discusión de dilemas o cuestiones morales, es el olvido de la moralidad encerrada en lo cotidiano, en las cosas pequeñas de la convivencia. El afán por aprender a razonar moralmente ha llevado a valorar como ámbito específico de actuación moral la discusión de problemas. Esto ha tenido dos consecuencias importantes: concebir la moral como algo exclusivamente relacionado con lo problemático -sin desarrollar sus aspectos positivos- y la no consideración de cuestiones aparentemente sin importancia que han socavado la aptitud del alumno para el autocontrol. En el fondo, como es bastante evidente, la causa se encuentra en la falta de respuestas -personales e institucionales- del profesor, en su propia inseguridad. La discusión y el razonamiento son métodos adecuados cuando se sabe a donde ir, es decir, cuando el profesor tiene unos valores -unas respuestas- que no impone pero que guían su actividad.

LOS PADRES Y LA EDUCACIÓN MORAL

Desde comienzos del siglo ha habido una progresiva pérdida de control y autoridad por parte de los padres en relación a los hijos. Aunque desde una perspectiva legal y social se han desarrollado medidas que protegen a los niños, en la práctica se les ha dejado bastante desamparados. Ni la escuela ni la familia proporcionan ya una guía segura. El mayor influjo en la formación lo tiene la televisión y la cultura del grupo. Un niño de ahora tiene pocas

cosas en común con uno de hace un par de generaciones. Refiriéndose a cómo la televisión ha incrementado la variedad de experiencias y el inundo relacional en el que nos movemos, Gergen (1992) menciona el cambio en la relación entre padres e hijos. En contraposición a los niños del pasado para quienes la vida privada de los adultos era un ámbito velado, la televisión les ha revelado todas las flaquezas, aventuras y tribulaciones de los adultos que ocurren “entre bambalinas”. En consecuencia, el niño ya no actúa con adultos idealizados, sino con personas que despliegan una compleja vida privada, vulnerables y llenos de dudas y vacilaciones. Los padres no tienen frente a sí al tranquilizador niño ingenuo de antaño, sino a otro que no les guarda tanto respeto y cuyas opiniones pueden ser muy incómodas.

La relación entre padres y profesores no es tampoco fácil. Legalmente los padres deben velar por el bienestar de sus hijos, tienen derecho a preocuparse por el influjo que pueden estar recibiendo de otros adultos o de compañeros que desconocen. Son conscientes, además, de que el futuro de sus hijos estará en gran parte condicionado por las calificaciones escolares. Junto a ello, el recuerdo que aún conservan de su vida de estudiantes hace que se relacionen con la escuela con una mezcla de sentimientos de respeto, miedo, inseguridad y hostilidad. Por su parte, los profesores no siempre ven en los padres intención de colaborar, en ocasiones, parece todo lo contrario, pudiendo incluso los profesores llegar a temer a los padres. Tanto por la posibilidad que éstos tienen de “complicar” la vida escolar directamente o a través de las asociaciones de padres, como por la inseguridad del profesor ante personas que pueden ser de más edad o estar revestidos de especial autoridad o poder. Pero si nos encontramos en una situación donde la educación moral es urgente será preciso poner en juego todos los recursos para ser eficaces. Y al hablar de la necesidad de ser eficaces no se quiere hacer referencia a una búsqueda de la eficacia por la eficacia, a un nivel puramente técnico, sino de cumplir o no el fin de la educación.

Los ámbitos en los que la escuela puede actuar para realizar una educación moral son tres: la clase, a la que nos hemos referido al tratar del profesor como educador moral, el clima del centro -del que trataremos en el apartado siguiente- y la relación con la familia.

El hecho de que los padres sean los primeros educadores no limita la responsabilidad del centro educativo por varios motivos. En primer lugar, porque la mayoría de los padres necesitan la ayuda profesional del educador para realizar bien su tarea (al menos, en cuanto supone recibir información

de un ámbito diferente al familiar); segundo, porque muchos padres no saben, o no pueden, hacerlo y, en ocasiones, encuentran la limitación de ser una familia incompleta (con un solo progenitor); y, por último, porque la escuela difícilmente conseguirá sus objetivos si no logra la colaboración de la familia.

Al orientador le competen varias tareas: informar y formar, asesorar y orientar. Ninguna de ellas excluye las demás pero sí puede ser que en un determinado momento una de estas dimensiones prevalezca. Esto puede ocurrir cuando la familia presenta problemas para los cuales requiere la ayuda del orientador a través de una relación de asesoramiento o de orientación. Dentro de la programación de la orientación la relación con las familias, individual o grupalmente -por ejemplo, por cursos, edades o con ocasión de circunstancias especiales de un grupo de alumnos- responderá a la necesidad bidireccional de informar, y también, en muchos casos, de formar a los padres en un tipo de conocimientos o habilidades que les facilita el ejercicio de su tarea.

El primer objetivo del orientador es hacer a los padres conscientes de la trascendencia de su acción. Esto no significa que no se pueda suplir su carencia de ninguna forma ni el determinismo de que lo que ocurra, o no ocurra, en los primeros años no pueda ser reparado posteriormente. Se trata, más bien, de lograr su colaboración en el proceso de internalización de valores, normas, actitudes y comportamientos que es un resultado de la socialización.

Dentro de las diversas teorías que se han ocupado de cómo este proceso tiene lugar dentro de la familia, las dos más influyentes han sido, sin lugar a dudas, el conductismo y el psicoanálisis.

A través del conductismo, la socialización infantil se consideró como un proceso semejante al del aprendizaje. Los padres pasaron a ser maestros y los niños aprendices. El condicionamiento clásico y el instrumental fueron ampliamente utilizados para que el niño adquiriese la conducta adecuada. En orientación familiar la obra de Krumboltz (1976) representa el prototipo de cómo enseñar a los padres a modificar el ambiente para cambiar la conducta o para lograr una nueva.

La teoría psicoanalítica aportó una serie de principios que también fueron muy difundidos:

1. La primera infancia como el momento de máxima plasticidad. Las características adquiridas en esta etapa son casi irreversibles.
2. En el ser humano existen dos instintos -sexualidad y agresividad- que se desarrollan a través de etapas claramente determinadas en los primeros años de vida.
3. La actitud de los padres determina el tipo de experiencia que el niño tenga en cada etapa y resulta crucial en lo que se refiere a las consecuencias a largo plazo de esta experiencia.
4. En la infancia se experimenta un intenso conflicto: el amor a los padres y la necesidad de su protección se acompaña del miedo a perderlos. Los sentimientos de rabia y los impulsos sexuales dirigidos hacia sus padres conllevan el posible rechazo paterno y la ausencia de su protección.
5. El conflicto se resuelve a través de la identificación. Los niños "internalizan" la figura de los padres y asumen sus valores, la conciencia o superyo es una representación interna de los padres (especialmente en su función regulatoria). Como esta ocurre fundamentalmente con el padre del mismo sexo se facilita también de un modo natural la adopción del apropiado rol sexual.

Frente a estas teorías que desde perspectivas muy distintas acentúan la necesidad del control paterno y de la enseñanza, aparece en los años 40 un movimiento dirigido por Baldwin e influido por los trabajos de Piaget y Baldwin. Su hipótesis es que la actitud de los padres debe cambiar a medida que se desarrollan las capacidades cognoscitivas del niño. En su investigación demostró que las familias de clima democrático consiguen mejores resultados educativos que las familias autoritarias (Baldwin, 1949).

Aunque estas dos teorías han seguido ejerciendo un gran influjo en todos estos años, se han producido, no obstante, importantes cambios. Maccoby (1992) señala entre éstos el abandono de la teoría del refuerzo. Del mismo modo que se comprobó como la adquisición del lenguaje tenía poco que ver con el refuerzo paterno, se puso en duda el papel socializador de los padres en otros aspectos. Concretamente ocurrió esto con la teoría que postulaba mecanismos innatos en la conducta de adhesión y en la imitación concebida en términos de refuerzo. En el aprendizaje por modelamiento, Bandura (1977) manifestó que aunque la ejecución estuviese controlada por refuerzos

externos, el aprendizaje no lo estaba. Es decir, un niño puede adquirir nuevas conductas por el simple hecho de observarlas en otros sin que medie ningún refuerzo. Igualmente, los estudios sobre motivación al subrayar el valor otorgado a la propia interpretación de la conducta y sus causas (motivación interna) disminuía la necesidad del refuerzo externo.

El microanálisis de secuencias conductuales permitió deducir también conclusiones muy interesantes ya en la década de los 80. Tanto en estudios de agresividad como de interacción madre – recién nacido, se observó un tipo de relaciones que afectaban la comunicación y la atribución conjunta de significados. Esto ha hecho posible desarrollar una perspectiva más interactiva que unidireccional en los procesos de socialización.

La asimilación hecha por el psicoanálisis entre identificación e internalización fue rechazada por Bandura. Su explicación de porqué los niños imitan los modelos paternos es porque éstos se muestran protectores y con poder, cualidades ambas valoradas en los modelos. No por dependencia o miedo.

El trabajo de Hoffman (1975) sobre moralidad y altruismo confirmó que los padres que usaron un tipo de inducción dirigida hacia los otros -los que llamaban la atención del niño sobre los efectos de su conducta en los demás- lograron una moral más internalizada que los que castigaban amenazando con retirar su cariño como el psicoanálisis había sugerido. Y que posteriormente se interpretó como la necesidad de evitar los efectos negativos del castigo y el temor en los niños.

El ataque más contundente a la permisividad fue dado por Baumrind (1973) en su conocido estudio sobre los tipos de padres. Según esta autora la democracia no basta por sí sola, es preciso combinarla con elementos de autoridad. Frente a los padres autoritarios, los padres **autoritativos** controlan la conducta y reclaman madurez, pero escuchan y se atienen a razones, modificando su postura si es necesario. Los permisos exigen poco y no se preocupan por cuestiones de disciplina. Los padres autoritativos son los que logran en mayor medida hijos socialmente competentes y responsables, aceptan lo que los padres dicen sin sacrificar su curiosidad, originalidad y espontaneidad. El análisis que Hoffman (1983) emplea para explicar como se logra que los niños internalicen las normas de los adultos concuerda en los principales aspectos con esta teoría. Ejercer el poder en una dosis adecuada y combinado con el razonamiento es muy útil, siendo su función la de captar la atención

del niño para que pueda atender a los mensajes de los padres. Se integran de este modo experiencias cognitivas y afectivas, pues el niño logra un conocimiento de la norma moral y a la vez experimenta una tensión y un sentimiento de culpa empático -afectos que tienen propiedades prosociales-. Esta ocurrencia simultánea de conocimiento y afecto hace que el conocimiento resultante tenga una fuerte connotación afectiva (Hoffman, 1994). El apropiamiento de la norma moral se facilita por tener el padre un papel poco relevante como fuente del mensaje, siendo el contenido más importante. En el futuro, incluso, la relación entre el padre y la norma se perderá. A medida que el niño crece se amplía el campo de las motivaciones, facilitándose la relación con principios morales más elevados.

La aceptación que el niño haga del razonamiento que los padres presentan parece depender de tres posibles motivos: a) la capacidad del niño para ponerse en la situación de otro, b) la interpretación que haga de las acciones o afirmaciones de los padres y, c) el tipo e intensidad del afecto que se provoca en el niño. Las características propias del niño afectan su percepción y evaluación de las medidas disciplinarias de los padres. El temperamento, estado de ánimo, historia previa en ese tema, y momento evolutivo son rasgos a tener en cuenta. En relación con la edad, la conclusión más clara a la que se ha llegado es que mientras el ejercicio del poder parece tener efectos negativos a cualquier edad, el razonamiento como método eficaz de formación moral se asocia a niños mayores de 7 años.

El papel del afecto ha sido también reanalizado. La respuesta apropiada de los padres ante los estados emocionales del niño no es un simple ajuste empático. Lo propio de los padres es responder a la tensión infantil tranquilizando, no manifestando ellos también tensión, lo cual exige un considerable control emocional por parte de los padres. Además, se ha comprobado también que la relación padre – niño es afectada por el ambiente emocional en el que tenga lugar. Cuando se ha inducido en el niño una disposición positiva es más probable que obedezca. Un aspecto que aparece frecuentemente al observar familias que funcionan bien es el humor. Las bromas y el buen humor ayudan a que los conflictos desaparezcan.

En las primeras investigaciones sobre la socialización en la familia, la conducta de los padres parecía ser el antecedente y la conducta del niño el resultado. A partir de los 70, sin embargo, la dirección de los efectos y la relación causa – efecto no aparecía ya tan clara. La evidencia del poder del niño para afectar la interacción padres – hijos trajo consigo una nueva consi-

deración acerca de la posibilidad de que los influjos fuesen mutuos y clínicamente sucesivos. Actualmente, el interés se centra en la relación. Bajo esta perspectiva, la socialización de los niños aparece como resultado de la interacción dentro de una relación íntima. Por tanto, la socialización no puede concebirse como un proceso donde el niño va adquiriendo progresivamente control siendo así más autónomo, sino que en cada etapa de la vida las relaciones incluyen co-regulación, de modo que los individuos nunca llegan a estar libres de los requerimientos de los más próximos a menos que se aíslen socialmente (Youniss, 1983).

Según Maccoby (1992) el punto más crítico de la socialización es la relación que hay entre acontecimientos que ocurren en el contexto de la interacción padres – hijos y la conducta social del niño en otros ámbitos y en momentos posteriores. Pero, como ya se ha mencionado, no se puede explicar este influjo como una simple generalización de hábitos aprendidos en la familia. Para algunos enfoques, el niño busca reconstruir en su relación con los compañeros, y luego con una persona del otro sexo, el tipo de relación que ha tenido con sus padres. Otros piensan, sin embargo, que una nueva interacción fuera de la familia ofrece la posibilidad de entablar una relación cualitativamente diferente. Y hay, por último, quien opina que las experiencias que los niños tienen en el grupo de compañeros de su mismo sexo deben ser integradas dentro de la experiencia familiar para poder influir en la calidad de la relación romántica que el joven tenga posteriormente.

A pesar de esta búsqueda de semejanzas, la relación padres – hijos es única por muchos motivos, quizá el más básico sea su asimetría (pues aunque haya un influjo bidireccional, el poder y la capacidad de los padres es mucho mayor). De aquí se deriva la necesidad de que los padres mantengan su autoridad, como se ha demostrado tanto en los estudios sobre padres autoritativos como en la misma terapia familiar al subrayar la necesidad de establecer claramente los roles naturales.

Ser un buen padre supone tener en cuenta los intereses del niño mostrando empatía hacia sus sentimientos y modos de pensar. Pero sin que esto indique un sometimiento absoluto ya que hay metas a largo plazo que el niño puede no captar o, incluso, oponerse a ellas siendo, sin embargo, del máximo interés para él. Los padres deben ser capaces de mantener una serie de perspectivas simultáneamente: comprender la posición del niño afectiva e intelectualmente y, a la vez, mantener su propia orientación como adulto. Lograrlo es cuestión de habilidad pero sobre todo de compromiso con la tarea.

El grado en que esto se consiga parece, ciertamente, más importante que el cómo se exprese (Greenberger y Goldberg, 1989). La conclusión, por tanto, es que los padres ejercen un considerable influjo en el proceso de educación moral de sus hijos, que este influjo sea positivo está dentro de sus posibilidades ya que es el compromiso y un tipo único de interacción el que resulta decisivo.

EL AMBIENTE DEL CENTRO

El ambiente de la clase es moralmente tan rico y denso que, fácilmente, los profesores por haberse habituado a él no lo perciben. En consecuencia, dicen Wynne y Ryan (1993), se deja de ver cómo unos alumnos intencionalmente ignoran o, incluso, amenazan a otros. Se pasan por alto innumerables posibilidades de sacar consecuencias morales de los temas estudiados o de situaciones que la rutina de la clase ofrece a diario. Pero, a pesar de este desconocimiento, la clase sigue siendo un ámbito moral. Ignorar esta dimensión del aula no hace que esta cuestión desaparezca.

Para la mayoría, la moralidad de una institución es más que la suma de las moralidades de los que allí conviven, tiene que ver con las reglas que se valoran y comparten. Algunos señalan la necesidad de que exista previamente un tipo de criterios que ayuden a que cada miembro evalúe su actividad de acuerdo con estos ideales. Otros insisten en que no se trata de adoptar los valores de la sociedad sino del intento de presentar lo que debería ser una sociedad justa. En esta perspectiva se sitúa el concepto de la educación moral a través de la escuela justa (**just community**). Por la expansión y relativa novedad de este enfoque nos centraremos en él.

Examinaremos, en primer lugar, lo que este concepto supuso para Kohlberg y seguidores, pasando después a analizar otras posibles alternativas.

En el enfoque de Kohlberg (1985), la atmósfera social tiene dos dimensiones fundamentales para la moralidad. La primera es la capacidad de asumir roles que en ella se ofrecen, favoreciéndose así que el niño pueda adoptar el punto de vista de los demás. Y la segunda, más estrictamente moral, es el nivel de justicia del entorno o de la institución. Un alto nivel de justicia institucional es una condición importante para lograr un desarrollo individual óptimo del sentido de justicia. La escuela que se funda en Cambridge, Boston, en 1974 sigue totalmente los principios de una democracia participativa. Las razones de elegir este método se deben -en opinión de sus

defensores- a que permite un gran número de oportunidades para la asunción de roles y un nivel de comprensión de la justicia institucional mayor que en otras formas de gobierno. Los resultados de esta participación igualitaria de todos -profesores y alumnos- en la marcha de la escuela llevará a una mayor sensibilidad interpersonal y al desarrollo del razonamiento moral, a un aprendizaje de aspectos cívicos, como tolerancia o apertura, y una mayor responsabilidad en las propias acciones.

Las críticas que se han hecho de este modelo han sido variadas y frecuentes: la gran separación que existe entre la estructura de la sociedad y la de la escuela justa, la excesiva exigencia que se demanda de los alumnos en la toma de decisiones; la conveniencia de limitar al aula este tipo de gobierno; el conflicto con la concepción de moralidad que la sociedad tiene; etc. Para Oser (1994), sin embargo, hay más a favor que en contra porque "los profesores implicados en estos programas de comunidad justa aprenden a "abrir" la escuela" (op. cit.: 100). Su responsabilidad trasciende el aula y se aplica a la escuela entera.

En el movimiento de Escuelas Democráticas fundado por Kohlberg, Wynne y Ryan (1993) sorprende por ejemplo que el sistema de gobierno elegido -la democracia directa- sea uno que ya no se usa en Estados Unidos ni en ningún país civilizado en los que suele seguirse un sistema democrático republicano donde las decisiones las toman los representantes elegidos. Tampoco es propio de una democracia bien entendida no atender a partes interesadas como son los padres o los contribuyentes, además del escaso peso de los profesores al ser su voto igual en calidad pero mucho menor en cantidad que el de los alumnos.

A lo anterior se agrega el falso concepto de responsabilidad que se maneja en estas escuelas. Responsabilidad significa aceptar las consecuencias. Y aquí los estudiantes no tienen que pagar los costes de sus decisiones (ventanas rotas, estudiantes maltratados o heridos, directores destituidos, etc.). Es como dar autoridad pero dejar la responsabilidad a otros. Aparte de la pérdida de tiempo que suponen tantas reuniones, lo peor es la percepción distorsionada que reciben de lo que es la política y, más grave aún, de la tarea que a ellos como estudiantes les corresponde.

Aunque la idea de llevar la democracia a la escuela proviene de uno de los autores de más reputación pedagógica, Dewey, es evidente que es tan errónea como pretender que un hospital funcione democráticamente. La natura-

leza propia de la escuela requiere una jerarquía en el conocimiento y las responsabilidades. La democracia se aprende a través del conocimiento de ciertos procedimientos (votar, opinar, elegir, etc.) pero sobre todo sintiéndose miembro de una comunidad ante la que es uno responsable de aportar lo mejor de sí mismo. En algunos de los programas de educación moral en la escuela se insiste en la necesidad de crear un espíritu de comunidad dentro del aula, proponiendo objetivos comunes y fomentando un tipo de relaciones solidarias y cooperativas. Lo cual no se opone al estímulo individual para proponerse metas personales a través de las cuales se puede prestar un servicio más cualificado a la comunidad. La dicotomía entre lo individual y lo grupal, igual que ocurre entre la moralidad pública y la privada y otras oposiciones semejantes, son sólo aparentes cuando se profundiza en su verdadero sentido.

De lo anterior se deduce que no es la justicia el hilo conductor de la moralidad sino que es preciso desarrollar un tipo de relación con los demás que aún suponiendo la justicia, la trasciende. Virtudes sociales que estimulan a actuar más comunitaria que individualmente son la generosidad, la amistad, el espíritu de colaboración. Bricker (1989) ha defendido la tesis de que la generosidad es el mejor motivo para el aprendizaje cooperativo.

Pero aparte de su relación con los alumnos, el profesor forma el carácter de éstos en el aula a través de su relación con la materia que enseña. Según el profesor piensa, se comporta. La forma en que estructura el trabajo y, lo que acentúa o pasa por alto en éste, es muchas veces parte del currículum oculto ya que suele ser hecho de un modo no intencional e inarticulado. Si el profesor logra ser consciente de cómo influye en la forma de pensar y en las actitudes de sus alumnos podrá hacer que su influjo sea más eficaz, ayudando a sus alumnos a identificar motivos y, razones que si no permanecerían veladas y sin posibilidad de ser críticamente analizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Baldwin, A.L.(1949). "The effect of home environment on nursery school behavior". *Child Development*, 20, 49-62.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs,NJ: Prentice Hall.

- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. A. D. Pick (Ed), *Minnesota Symposium on Child Psychology* 7, 3- 46, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Blocher, A. y Biggs, D. (1986). *La psicología del counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.
- Bricker, D.C. (1983). *Classroom life as civic education*. New York: Teachers College Press.
- Coleman, J.S. (1993). Foreword. E.A. Wynne y K. Ryan, *Reclaiming our schools*. Nueva York: Macmillan.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gordillo, M.V. (1995). *El desarrollo del altruismo en la infancia y adolescencia: una alternativa al modelo de Kohlberg*. Madrid: CIDE.
- (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- Hansen, D. (1993). "The moral importance of the teacher's style". *Journal of Curriculum Studies*, 25
- Hoffman, M.L. (1994). "Discipline and internalization". *Developmental Psychology*, 30: 1, 26-28
- Hoffman, M.L. (1975). "Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction". *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Jordaan, J. y otros (1968). (Eds) *The Counseling Psychologist*. Washington: American Psychological Association.
- Kohlber G.L. (1985). "The just community approach to moral education in theory and practice". M.W. Berkowitz y F. Oser (Eds). *Moral education: Theory and application* Hillsdale: N.J., Erlbaum.
- Krumboltz, J. (1976). *Cómo cambiar la conducta del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam Books.

- Maccoby, E. (1992). "The role of parents in the socialization of children: An historical overview". *Developmental Psychology*, 28:6, 1006-1017.
- Oser, F.K. (1994). "Moral perspectives on teaching". L. Darling-Hammond (Ed). *Review of Research on Education*, 20, 57-127.
- Shulman, L.S. (1987). "The wisdom of practice". D. Berliner y B. Rosenshine, *Talks to teachers*. Nueva York: Random House.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Nueva York: Teachers College Press.
- Wynne, E.A. y RYAN, K. (1993). *Reclaiming our schools*. Nueva York: Maccmillan.
- Youniss, J. (1983). "Social construction of adolescence by adolescents and parents". En H.D. Grotevant y C.R. Cooper (Eds). *Adolescent development in the family: New directions for child development*, 22, 93-109, San Francisco: Jossey-Bass.

María Victoria Gordillo Álvarez-Valdés
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid, España
E-mail: gordillo@eucmax.sim.ucm.es
