

U P n

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 252



*LA MORAL COMO PARTE DEL DESARROLLO
INTEGRAL DEL ESCOLAR*

REALIZADO POR

*VICTOR MANUEL ALDUENDA PEREZ
BERTHA OSUNA CASTRO
HILDELIZA PEINADO GUTIERREZ
LOURDES PEINADO GUTIERREZ
MIGUEL ANGEL SANCHEZ MILLAN*

*INVESTIGACION DOCUMENTAL PRESENTADA
PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO
EN EDUCACION PRIMARIA*

MAZATLAN, SINALOA, 1989.



**UNIDAD
SEAD
252**

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**La moral como parte del desarrollo
integral del escolar**

REALIZADO POR:

VICTOR MANUEL ALDUENDA PEREZ

BERTHA OSUNA CASTRO

HILDELIZA PEINADO GUTIERREZ

LOURDES PEINADO GUTIERREZ

MIGUEL ANGEL SANCHEZ MILLAN

**Investigación documental presentada para
obtener el título de Licenciado en
Educación Primaria**

Mazatlán, Sinaloa., 1989



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mazatlán, _____, Sinaloa, 14 DE Febrero DE 1990

**VICTOR MANUEL ALDUENDA PEREZ
BERTHA OSUNA CASTRO
C. PROF. (A) HILDELIZA PEINADO GUTIERREZ
P R E S E N T E : LOURDES PEINADO GUTIERREZ
MIGUEL ANGEL SANCHEZ MILLAN**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA MORAL COMO PARTE DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESCOLAR"

opción INVESTIGACION DOCUMENTAL

A propuesta del Asesor Pedagógico C. Profr. (a) GILBERTO GALINDO

HERNANDEZ, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.



**S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 252
MAZATLAN**

A T E N T A M E N T E

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA UNIDAD U P N 252

Profr. Leonides Hernández Salays

C.c.p. El Departamento de Titulación de LEPEP.

I N D I C E

Página

INTRODUCCION

3

I. DESARROLLO MORAL DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR

7

A) Conceptualización de la conducta moral

8

B) Etapas de formación de los sentimientos morales.

15

C) Factores que intervienen en el desarrollo moral.

33

II. LA EDUCACION MORAL DEL ESCOLAR

43

1) El hogar y la moral

54

2) La escuela y la moral del alumno

60

3) La comunidad y su educación moral

78

CONCLUSIONES

82

BIBLIOGRAFIA

85

I N T R O D U C C I O N

La presente investigación documental se realizó en equipo para reforzar científicamente el trabajo con las experiencias éticas y preparación profesional de cada uno de los maestros que participamos con ahínco en la búsqueda de las bases psicológicas de la moral como parte del **Desarrollo Integral del Escolar**.

El equipo de trabajo se integró con cuatro docentes con aspiraciones de obtener el título de **Licenciado en Educación Básica** y con deseos de conocer más a fondo la problemática del desarrollo de la educación moral del educando que la sociedad pone en nuestras manos.

El equipo se inclinó sobre el problema de la moral como parte integral del escolar, porque la sociedad y el mismo maestro reclaman la necesidad de que la escuela se integre a la comunidad para prestar atención a la educación moral, porque nuestro mundo actual afronta constantemente catástrofes sociales que procrean sobornos, desfalcos, robos, crimen, drogadicción, guerras, traición y delincuencia en general, actos consecuentes de una pobreza moral que exigen un cuidadoso replanteamiento de los principios y de las prácticas morales. Exigencias que marca la sociedad para recuperar los valores de una vida positiva y se colabore a fomentar en el niño una conducta moral aprobada, para que pueda actuar con honestidad y responsabilidad en cada uno

de los momentos de su vida.

En el desarrollo de nuestro problema elegido, el factor del proceso cognocitivo estriba en que el docente se concientice en que su labor no se reduzca únicamente al espacio entre las cuatro paredes del aula, ~~es~~ necesario que haya una proyección hacia la comunidad moral se inicia en el hogar y nada podrá hacer la escuela al respecto sino cuenta con el apoyo decidido del padre de familia, los cuales deberán coadyuvar en todo momento a la formación social de sus hijos, haciéndoles comprender de manera explícita los derechos y obligaciones que las normas indican. Por lo que maestro-padre de familia con un criterio unificado puedan propiciar en el niño una formación integral en donde las tres esferas del conocimiento se conjuguen y haya como respuesta la formación de hombres concientes, responsables, creativos y útiles a su patria. Por tal motivo consideramos que el desarrollo de una investigación científica del desarrollo de la moral, debe convertirse en objeto de preocupación por el magisterio en general, para que la educación deje de ser una función meramente mecánica y se convierta en operativa, creadora de seres honestos y reflexivos.

Esta investigación documental se apoya fundamentalmente en la consulta de documentos escritos y en experiencias de profesores al servicio de la niñez mexicana, dependientes del sistema de Primaria de Educación Pública. El objetivo de esta investigación es conocer las teorías del Desarrollo Moral del Esco -

lar, para encauzar de la mejor manera sus conductas y contra - restar los problemas educativos que dificultan el proceso de la enseñanza aprendizaje de los escolares y entorpecen su formación integral.

El contenido de este trabajo, tiene un enfoque psicológico y social, consta de dos capítulos: El primero denominado "Desarrollo Moral del Niño" y el segundo "Educación Moral del Escolar".

El primer capítulo especifica que la moral se ha convertido actualmente en uno de los temas más investigados por grandes Psicólogos como Kant, Jerssild, Piaget, Kohlberg, etc. Los que han conceptualizado a la conducta moral como un modelo o patrón de conducta socialmente aprobado, la cual tiene un aspecto intelectual y otro impulsivo; por lo que el individuo desde niño tiene que aprender lo que es correcto e incorrecto y lo que es más todavía desarrollar el deseo de hacer el bien y evitar el mal. Además se menciona que la moral se conforma en etapas, niveles o estadios y se dan dos clases de moral, la de restricción y la de cooperación. La primera es la que corresponde a la del realismo moral en la que los adultos imponen reglas y normas, es decir la autoridad precede de los mayores. La segunda es cuando las reglas surgen de la solidaridad y acuerdos entre los miembros del grupo al cual pertenece el niño, la autoridad emana del conjunto de individuos que se agrupan en iguales condiciones.

Para que la moral se desarrolle en cada uno de los individuos intervienen varios factores tales como los emocionales, intelectuales y del medio ambiente; en los factores emocionales se describe la importancia de la empatía y la culpabilidad en la formación de la conducta del sujeto, también se trata ampliamente sobre el papel que juega el factor intelectual en el desarrollo de la moral. Entre los factores del medio ambiente que se mencionan en este trabajo de investigación documental, es la influencia que tienen la iglesia, los medios masivos de comunicación y el medio social y económico en el **Desarrollo Moral del Niño**.

(El ^{UD}segundo capítulo) ^{LA}**Educación Moral del Escolar** contempla como el niño aprende la moralidad y los cuatro elementos esenciales para lograrla; el descubrir lo que el grupo espera de sus miembros que se especifica en las leyes, las costumbres y cómo gradualmente los niños aprenden las reglas establecidas por los distintos grupos con los que se identifican en el hogar, la escuela y el barrio. El desarrollo de una conciencia que actúa como control interno para el comportamiento individual. El aprender a tener vergüenza y culpabilidad cuando la conducta individual no se apega a las expectativas del grupo y el tener oportunidad para las interacciones sociales del hogar, la escuela y la comunidad, con el fin de aprender lo que el grupo social espera de sus integrantes.]

I. DESARROLLO MORAL DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR

A) Conceptualización de la conducta moral.

B) Etapas de formación de los sentimientos morales.

C) Factores que intervienen en el desarrollo moral.

(A) Conceptualización de la conducta moral

El desarrollo integral del individuo implica la necesidad de su educación moral. Ese desarrollo carecería de sentido verdadero si se prescindiera de sus implicaciones morales. El educador que pretenda educar al ser humano aislándolo de los principios depuradores de la conducta o entregándolo a sus impulsos y tendencias naturales, sin fijarse como objetivos aquellas actitudes y manera de conducta de probada solvencia moral, estará incurriendo, como lo estuvo en el pasado, en una grave equivocación. La moral es substancia y espíritu de todo empeño orientador que tenga como fin el desarrollo de las mejores potencialidades humanas. La significación moral del esfuerzo educativo no puede pasar inadvertida si ésta se afirma en la comprensión de las genuinas funciones del hombre en el mundo social del cual es parte integrante; esta sociedad no es simplemente la reunión de varios hombres, sino una acción recíproca entre éstos, en la que la interacción tiene que ajustarse a lo normativo que cumpla con las exigencias de la vida social y que justifique la coacción inegable que los hechos sociales presentan.

En las últimas dos décadas, los estudios psicológicos y sociales del desarrollo moral se han convertido en uno de los puntos de enfoque más investigado, Las teorías más influyentes y conocidas son las de Kant, Jersild, Kohlbert, Piaget, etc. Kant gran filósofo moderno, dijo que la regla de oro de la moral es

"obra de tal manera que cualquiera de tus actos pueda convertirse en normas para los demás". (1)

La moral es una norma de conducta que sólo tiene sentido dentro del conglomerado social en que se vive, la cual cambia con los tiempos y varía entre las culturas.

La actuación de las personas es moral cuando no daña a nadie, sino por el contrario, es útil a sí mismo y a los demás, es decir, cuando está en armonía con los intereses, necesidades, aspiraciones e ideales de la sociedad.

La conducta moral se ve controlada por los conceptos de normas a las que se han acostumbrado los miembros de una cultura y que determinan las formas de convivencia. El conocimiento práctico de la moral no se alcanza con sermones ni prédicas, sino colocando al individuo desde niño en situaciones que lo lleven a actuar bien, o sea comportándose conforme a las normas de vida del grupo social al que pertenece.

Los términos moral, amoral e inmoral se utilizan con tanta frecuencia en la vida cotidiana, que sus raíces se ignoran o pasan desapercibidas, por lo que Kant considera necesario analizar y comprender el significado de cada uno de estos términos.

(1) Véase en Sociología de JAVIER RAMIREZ BAHENA, cuarta edición, 1962, página 143.

nos; la palabra moral proviene de la raíz latina mores o moralis que significa modales, costumbres, modos populares o modelos de conducta social que se ajustan conforme a las normas del grupo. La conducta moral se ve controlada por los conceptos de moralidad y por las reglas de conducta que determinan los patrones de comportamiento del grupo.

La fase del comportamiento humano en la que lo correcto o incorrecto de la respuesta se juzga en relación a las normas que se hayan en conformidad con determinados valores universales, como la verdad, honradez, el amor, la libertad, etc. "La moralidad del niño la adquiere a fuerza de responder a situaciones que el medio ambiente ofrece" (2) y al grado de adecuación de la respuesta que se fija de acuerdo con las normas personales y sociales, que a su vez dependen de los valores del hombre; por lo que no se puede hablar de conducta moral ignorándose la existencia de normas y valores que le sirven de base y que están determinados en gran parte por el tiempo y el espacio en que se desarrolla su cultura]

En oposición a la conducta moral está la "conducta inmoral", que es el comportamiento que no se conforma a las expectativas sociales; esta inadecuada conducta no se debe a la ignorancia de normas morales, sino a su desaprobación social por

(2) Véase en Psicología Educativa de EFRAIN SANCHEZ HIDALGO, novena edición, Editorial de la Universidadde Puerto Rico, 1982, página 300.

falta de sentimiento de obligación a cumplirla o de apegarse estrictamente a los lineamientos establecidos.

La conducta amoral o no moral se debe a la ignorancia de lo que el grupo social espera, más que una violación intencional de las normas colectivas. Parte de la mala conducta de los niños pequeños es amoral, más que inmoral, ya que no se puede esperar que éstos conozcan todas las costumbres y reglas morales; sin embargo, para cuando los niños pequeños llegan a la adolescencia, los miembros del grupo social esperan que se comporten de acuerdo con las normas del grupo y el que no lo hace es porque ignore cuáles son las expectativas del grupo.

La conducta moral tiene un aspecto intelectual y otro impulsivo, por lo que los niños tienen que aprender lo que es bueno y lo que es malo, y de acuerdo a su edad se le dan explicaciones sobre las razones, por lo que algo es bueno o malo. También deben tener oportunidades de tomar parte en las actividades del grupo, con el fin de que puedan aprender lo que se espera de ellos. Lo que es más importante todavía es que deben desarrollar el deseo de hacerlo correcto, actuar para bien común y evitar el mal. Esto puede tener mayor éxito si se asocian reacciones agradables y lo correcto y reacciones desagradable a lo malo. Con esto se puede asegurar la disposición a actuar convenientemente desde el punto de vista social, así poco a poco el niño se va integrando a lo que la sociedad le exige.

La evolución social de la humanidad implica la necesidad de normas a las cuales **Rescasens Siches** y **García Maynes** las clasifican en jurídicas, morales y sociales, difiriendo con G. de Vichio, quien no reconoce a esta última como una clasificación más, sino que la considera implícita en las dos primeras.

En este trabajo de investigación documental no es menester ahondar en clasificaciones, ya que, nuestro objetivo es el de investigar lo relativo a la moral como parte del desarrollo integral del escolar, por lo que ahondaremos en los conocimientos respecto a las normas morales.

Las normas morales tienden a encarnar unas relaciones humanas ideales basadas en la justicia interna y externa donde los individuos se manifiestan leales a sus semejantes con actitudes benéficas a la sociedad. Estas normas son unilaterales y autónomas; unilaterales porque su acatamiento surge del mismo ser humano, su cumplimiento se efectúa basado en la conciencia del hombre, escuchando a la vez que viene de lo más recóndito de su intimidad sin esperar forzosamente a cambio un bien exterior, por ejemplo: Cuando un mendigo pide una limosna, nadie te exige su cumplimiento, al menos que no sea tu propia conciencia.

La norma moral es autónoma porque se basa en la libertad y decisión propia para actuar de acuerdo a su juicio.

Según la doctrina **Kantiana**, la autonomía de la moral quiere

re decir autolegislación, reconocimiento espontáneo creado por la propia conciencia, ya que los preceptos morales tienen sus fuentes en la voluntad de quien los acata, porque su cumplimiento requiere del sentimiento de lo obligado.

El psicólogo Piaget dice que los niños juzgan sus actos como buenos o malos en relación a las consecuencias de aprobación o castigo por parte de los adultos, más que la función de la motivación que lo indujo a hacer tal o cual acto. Cuando los niños cuentan con la aceptación de sus coetáneos tienen más posibilidades de convivir en interacción con el grupo, aumentando las oportunidades para aprender códigos morales y la motivación para conformarse a ellos (figura 1). Por el contrario, los niños se ven marginados y rechazados por sus iguales, se ven privados de oportunidades para aprender el código moral del grupo, a veces se le considera a éstos unos inadaptados o niños inmaduros desde el punto de vista moral, por lo que es importante que el grupo con el que se identifican los niños tengan normas morales que se conformen a los de la comunidad en general, por ejemplo, si los principales intereses del juego de la pandilla de niños consiste en "obtener cierta excitación" mediante conductas antisociales, tales como molestar a los vecinos o destruir propiedades ajenas en represalias por su denuncia de las actividades de la pandilla a los padres o a la policía. El niño que acepta el código moral de ese grupo puede convertirse con facilidad en un delincuente juvenil (algunos psicólogos no aceptan este término

para los niños).

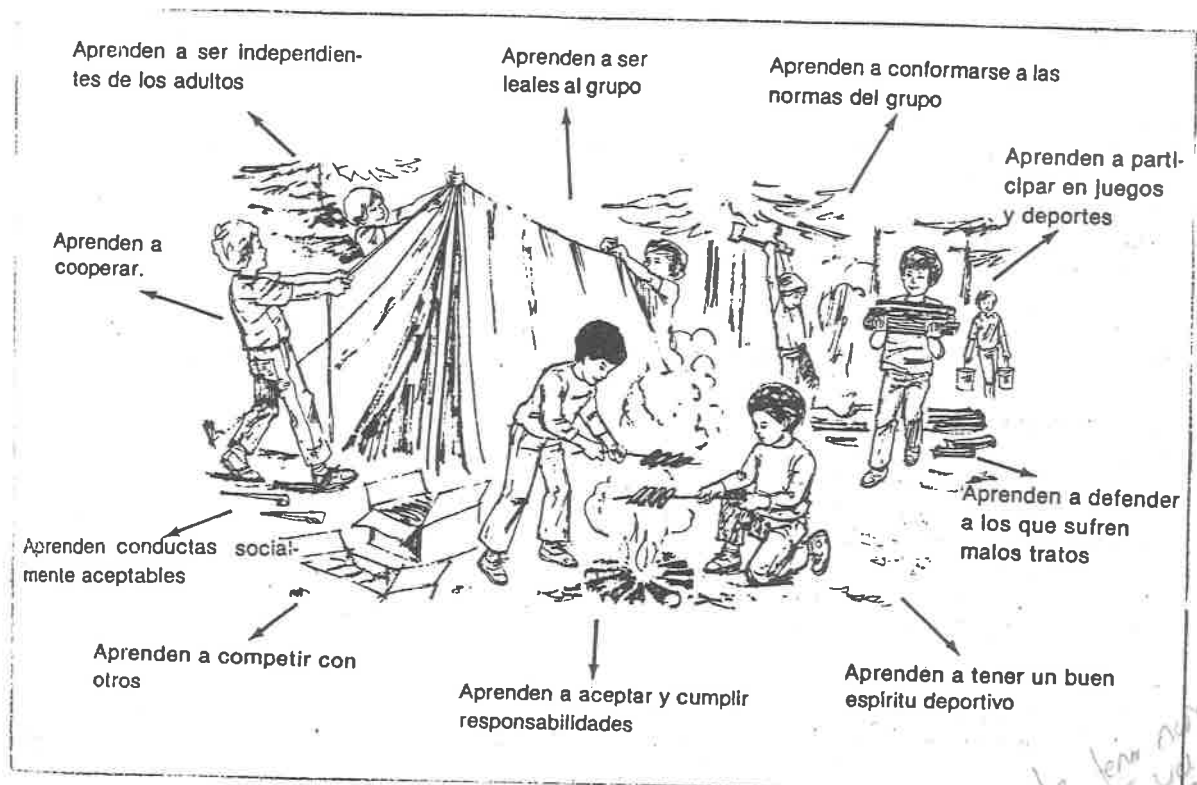


Figura 1. La pertenencia a una pandilla que tenga normas morales que se conformen a las de la comunidad en general, conduce a una mejor socialización.

Los trabajos de los **Glueck** realizados en la **Universidad de HARVARD** han ayudado también a determinar a que se debe la delincuencia juvenil, estos han contribuido en dos descubrimientos importantes que han estimulado el interés psicológico y sociológico de estos aspectos del desarrollo moral. El primero de sus descubrimientos fue que la delincuencia juvenil **no** es un fenómeno nuevo en la adolescencia, sino una continuación de un patrón de conductas asocial que tiene su origen en la niñez. Los **Glueck** sostienen que ya a los dos o tres años de edad es posible detec

tar a los niños que más adelante se convertirán en delincuentes juveniles. El segundo descubrimiento de los Glueck sostiene que existe una relación directa entre la delincuencia juvenil y el ambiente, sobre todo el del hogar. Este descubrimiento fomentó el interés psicológico por la investigación de las razones de la desigualdad en opiniones entre el conocimiento de la regla y su aplicación en la conducta moral.

El resultado de estas investigaciones en el campo del desarrollo moral proporciona un cuadro sobre las causas y el origen de las desviaciones que enmarca el patrón social. Conocimientos que deben ser aprovechados por padres de familia y maestros, para encauzar de la mejor manera las conductas antisociales hacia comportamientos socialmente aceptables.

106

(B) Etapas de formación de los sentimientos morales)

* SENTIMIENTOS MORALES

Los sentimientos morales son distintas vivencias del valor que tienen los individuos o por el contrario de lo intolerable que son unos u otros actos, pensamientos o intenciones del ser humano, en su relación con la sociedad, con los intereses y normas de conducta social. Estas vivencias pueden existir únicamente si se comparan los actos y la conducta de las personas con las normas que expresan las exigencias de la sociedad a las conductas del individuo.

En los sentimientos morales lo fundamental es la vivencia

del valor social que tienen determinados actos de las personas; estos actos no siempre corresponden a lo que es agradable, algunas veces se contraponen, pero, a pesar de esto, motiva un sentimiento positivo y una gran satisfacción moral. Las personas luchan por alcanzar unos principios morales, aunque estos supongan renunciar a un bienestar personal inmediato, El individuo puede tener una gran satisfacción moral en situaciones que le produzcan un sufrimiento inmediato, puede incluso arriesgar la vida para cumplir un valor moral. Para comprender esta conducta es necesario conocer la esencia social de las emociones morales, inexplicables desde el punto de vista de la teoría que intenga explicar todos los actos humanos por la tendencia hacia la satisfacción sensorial.

Los sentimientos morales muestran de una manera muy clara que el hombre está condicionado por las maneras de vivir que le exige la sociedad. El origen de los sentimientos ha de buscarse en la vida activa y conjunta de los individuos, en la generalización de los fines que se plantean y en la lucha común que llevan a cabo para alcanzarlos. Todo lo que está de acuerdo con los intereses generales de la sociedad se siente como obligado y moral y todo lo que perjudica a su bienestar se considera como prohibido o inmoral.

Los sentimientos morales se desarrollan en etapas, que no han de entenderse como una división definida o independiente en el desarrollo, sino como una transición lenta y gradual donde a

menudo las características de cada una de las etapas de los sentimientos morales, coexisten y se mezclan entre sí.

Uno de los investigadores que más se ha destacado en el estudio del desarrollo moral del ser humano es el psicólogo suizo Jean Piaget, que mediante las observaciones de la forma en que se establecen y se siguen las reglas en los juegos de los niños y las investigaciones que tienen estos para aceptarlas, define en dos etapas el desarrollo moral. A la primera le da el nombre de realismo moral o moralidad por coacción y a la segunda la denomina etapa de moralidad autónoma o moralidad por cooperación.

regla.

En la primera etapa la conducta del niño se caracteriza por la obediencia automática a las reglas, sin razonamiento ni juicio; los sentimientos morales se derivan del respeto unilateral del niño pequeño hacia sus padres o hacia los adultos según las reglas establecidas por ellos, donde lo correcto o incorrecto se fundamenta en lo que los padres permiten o prohíben. Las órdenes de las personas que son respetadas dan origen al establecimiento de reglas obligatorias. A pesar de que estas no emanan de su propia convicción el niño se siente forzado a actuar de acuerdo con ellos, y como no tiene aún los conceptos necesarios, acepta las instrucciones que provienen del adulto. Lo correcto es obedecer lo impuesto por la autoridad de los mayores.

En esta primera etapa del desarrollo moral los niños juzgan

los actos como buenos o malos en relación con sus consecuencias más que en función de las motivaciones que se encuentran en el inicio de su acto; éstos pasan totalmente por alto la intención con que lo hacen. Porejemplo: a un modo de actuar se le considera como malo porque da como resultado un castigo, ya sea de otros seres humanos, de fuerzas naturales o sobrenaturales. Ese respeto da formación a una moral de obediencia o de heteronomía, o sea impuesto por una autoridad externa, sin que tenga en cuenta la voluntad o el criterio personal. El niño no elabora ni juzga, ni interpreta. De tal realismo moral se induce una concepción objetiva de la responsabilidad, ya que los juicios objetivos no cuenta. Los actos se evalúan, no sobre la base de los motivos que los provocan, sino en términos de su conformidad con las reglas que se han promulgado por la autoridad externa.

La segunda etapa del desarrollo moral denominada por Piaget "etapa de la moralidad autónoma o moralidad por cooperación" explica que en el niño nace un sentimiento nuevo donde interviene la función de la cooperación entre los niños y la forma de vida social que dan lugar a un respeto mutuo y una interpretación a las reglas diferentes, un valor personal equivalente que ya no se limita a valorar tal o cual de sus acciones particulares, el niño aumenta sus experiencias y empieza a notar que es imposible aplicar siempre las mismas reglas, advierte que no son fijas y observa que los adultos las modifican a tono con las circunstancias. Esta etapa suele comenzar entre los siete y los o-

cho años de edad y se extiende hasta los doce años o más. Entre los cinco y los siete u ocho años los conceptos que tienen los niños sobre la justicia comienzan a cambiar. Las ideas rígidas e inflexibles sobre el bien y el mal aprendidos de los padres, se van modificando gradualmente. Como resultado de ello los niños comienzan a tomar consideraciones sobre las circunstancias específicas relacionadas con las violaciones morales. Por ejemplo, para un niño de cinco años, mentir es malo, pero para un niño mayor, mentir es justificable en algunas situaciones y por ende no es necesariamente malo.

En el niño de siete años empieza a desarrollarse un respeto mutuo, es decir, se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limita a valorar tal o cual de sus acciones particulares. Ese respeto mutuo conduce a nuevas formas de sentimientos morales distintos a la obediencia exterior inicial, esto se puede observar en la manera de cómo los niños se someten al reglamento de los juegos colectivos, incluso cuando éste es exclusivamente sencillo como el juego de las canicas, de la peregrina o aviones (figura 2); mientras que los pequeños juegan prácticamente imitando cada uno a su manera reglas diferentes tomadas de los mayores. Los niños de más de siete años se someten de modo más riguroso y coordinado a un conjunto de reglas comunes.

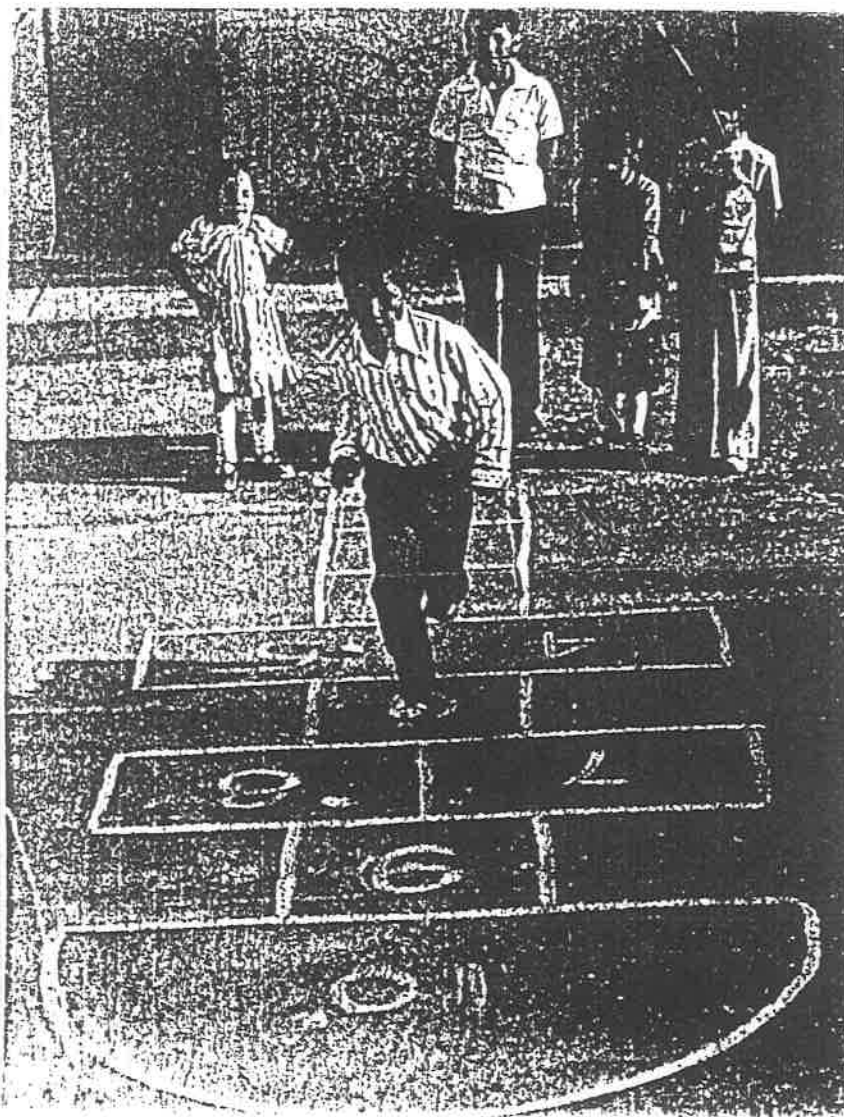


Figura No. 2. Los niños se someten al reglamento de los juegos colectivos, imitando o creando diferentes reglas de acuerdo a su nivel de desarrollo cognocitivo.

Es curioso observar las reacciones tan diferentes de los niños pequeños y de los mayores; los pequeños están todavía con remanencias de respeto unilateral, juegan sin preocuparse basándose en reglas tradicionalmente establecidas, negándose a obedecer y a admitir reglas inventadas por no considerarlas reglas

de verdad. La reacción de los niños mayores es distinta, pues les parece más divertido crear nuevas reglas para convertirlas como verdades. Si cada uno de los del grupo las adopta, no es más que una expresión de la voluntad común o del acuerdo del grupo. Aquí encontramos aplicado el respeto mutuo; la regla es respetada no ya como un producto de la voluntad exterior, sino como el resultado de un acuerdo explícito, y en entonces cuando es considerada como verdadera esa regla en la práctica del juego y no sólo como fórmulas verbales. La regla obliga en la medida en que el propio "yo" consciente y de manera autónoma acepta el acuerdo que le compromete, y éste es el motivo por el que el respeto mutuo lleva automáticamente consigo toda una serie de sentimientos morales desconocidos hasta entonces, como esa honradez entre jugadores que excluye las trampas no ya porque está simplemente prohibido, sino porque violan el acuerdo entre los camaradas de la misma edad. Se comprende entonces, por qué la mentira empieza a ser comprendida hasta esa edad y por qué el engaño entre amigos se considera a partir de este momento más grave que la mentira de los mayores.

El producto afectivo particularmente notable del respeto mutuo es el sentimiento de la justicia, sentimiento que es muy fuerte entre camaradas y que marca las relaciones entre niños y adultos hasta modificar a menudo el trato hacia los padres. Su primacía sobre la justicia, o mejor dicho, la noción de lo que es justo comienza para confundirse con lo que está mandado desde arriba.

Es fácil observar que la conciencia de lo justo y de lo injusto aparece ordinariamente a expensas del adulto, precisamente a raíz de una injusticia a menudo involuntaria y a veces imaginaria de la cual es víctima el niño, comienza a disociar la justicia de la sumisión. En adelante habrá de ser esencialmente la práctica de la cooperación entre niños junto con la del respeto mutuo la que desarrolle los sentimientos de justicia. Es fácil, de nuevo con ocasión de los juegos colectivos, destacar numerosos hechos relativos a ese sentimiento de igualdad y de justicia distributiva entre camaradas de la misma edad, estamos sin duda ante uno de los sentimientos morales más fuertes del niño.

Podemos decir que el respeto mutuo va superando al respeto unilateral, conduciéndolo hacia una nueva concepción de los valores morales. Su carácter principal consiste en implicar una autonomía relativa de la conciencia moral de los individuos, y desde este punto de vista, puede considerarse a esa moral de cooperación como una forma de equilibrio superior a la moral de simple sumisión.

La organización de los valores morales que caracterizan a los niños de los ocho a los nueve años es comparable a la lógica de los valores con la moral del pensamiento, porque en esta edad se comienza a comprender la elasticidad de las reglas; el niño observa que no son objetivamente reales, sino que siendo una obra de los mayores, pueden ser modificadas para que se a-

daptan a las distintas situaciones. De esta manera empieza el niño a ser original en su manera de aplicar las reglas, comienza a interesarle las interpretaciones de los actos y de esa manera interpretación pasa a la comprensión de lo que en sí significa, va entendiendo el efecto de su propia conducta.

Los niños de los nueve a los diez años pueden comprender los principios y las razones que justifican las reglas. Sin embargo, aún depende de lo que ha aprendido para juzgar sus actos, pues todavía no es muy capaz de hacer juicios por su cuenta.

A partir del décimo año de vida los niños comprenden que la mentira acaba con la confianza mutua y perjudica el buen trato; un muchacho de esa edad dice que si todo el mundo mintiera, como regla no sabríamos en qué momento dado se hablaría con la verdad. Esta expresión nos explica cómo del interior del niño emana una necesidad de que el individuo debe decir la verdad. A esta edad se comprueba una verdadera sensibilidad moral objetiva y consciente donde se forman convicciones que el niño ha hecho suyas y a las que trata de conformarse con una buena voluntad conmovedora, la mayor de las veces.

En la niñez posterior ya el niño sabe que mentir, murmurar, robar y abusar del débil son formas incorrectas de conducta. Si otros violan las normas y las reglas, los condenan; no obstante, a menudo se pregunta si éstas son justas. Habiéndose

desarrollado su conciencia, es capaz de censurar su conducta si lo que se realiza no está de acuerdo con los principios que ha aprendido. Incurrir en faltas aún cuando los adultos no lo sorprendan, provocan en él sentimientos de culpabilidad. En esta segunda etapa de la moralidad empiezan a establecerse en el niño las restricciones subjetivas y el sentido de equidad.

Jersild señala varios problemas en la orientación moral del niño. Una de ellas consiste en que los preceptos morales pueden estar en pugna con las presiones prácticas de la vida diaria; aún cuando el niño esté en disposición de actuar de acuerdo con los principios morales que ha aprendido, pueden surgir circunstancias que le obliguen a cambios momentáneos en su conducta.

La transición del primer al segundo nivel no es un proceso puramente cognoscitivo. Los niños no piensan sencillamente en una nueva definición de reglas y respeto. Más bien la redefinición cognoscitiva es una nueva comprensión o conciencia que emerge a medida que los niños negocian una nueva serie de relaciones sociales. Al hacerse compañeros uno de varios jugadores en un equipo o miembro de la clase lentamente va desarrollando conceptos morales para guiar su conducta, la cual es más racional cuando se guía mediante reglas que tienen un sentido social que mediatizan la acción del grupo.

Este desarrollo social implica conocimiento y afecto. Obvia

mente si los niños no se sintieran emocionalmente atraídos a jugar con sus compañeros, no habría motivación para desarrollar un nuevo conjunto de relaciones; pero en el desarrollo las emociones son también cognoscitivamente reestructuradas. El respeto en el primer nivel está basado completamente en el miedo. Para el segundo nivel, aunque los niños todavía tienen miedo, han aprendido a distinguir el respeto del miedo. El niño se basa ahora en un sentimiento de imputación continua en el sentido de que es justo que todos los que juegan lo hagan con las mismas reglas. Los niños no necesitan ya una actividad para ajustarse a reglas de común acuerdo,

El trabajo del juicio moral de los niños se extendió más allá de las reglas de los juegos hasta cubrir su entendimiento de ley, responsabilidad y justicia. Con todo, **Piaget** no extendió su estudio a niños mayores de doce años, ni especificó nunca con detalles los niveles del juicio moral. El trabajo de esbozar los niveles del juicio moral lo continuó **Lawrence Kohlberg**, como a continuación se especifica,

Lawrence Kohlberg coincide con las investigaciones del desarrollo moral realizadas por Piaget, y las amplía un poco más, sólo difieren en su clasificación y términos, ya que Piaget las clasifica en dos etapas o niveles y Kohlberg divide el desarrollo moral en tres niveles que a su vez las distribuye en dos etapas cada uno.

El nivel uno, Kohlberg lo denomina moralidad preconven - cional y se caracteriza en que la conducta del niño se ve some - tida a un control externo.

El estadio uno del primer nivel, representa el razonamien - to moral del niño que ha dado el primer paso más allá del ego - centrismo. Si el niño egocéntrico no puede asumir el rol opera - tivo de cualquier otra persona; el siguiente paso en el desa - rrollo es la posesión de esta capacidad.

Lo que sigue a este reconocimiento es el deseo de hacer lo que quiera la madre; los deseos u órdenes expresadas por la fi - gura de autoridad se convierten en reglas o mandamientos que el niño comprende que debe seguir porque, si no lo hace cree que - será castigado. En esta primera etapa o estadio del primer ni - vel, el niño se orienta a la obediencia y al castigo; la morali - dad de un acto se evalúa en función de sus consecuencias físi - cos.

La inevitabilidad del castigo corporal es central en el - concepto de hacer el bien en esta etapa. El niño no entiende que el castigo es una respuesta posible al hacer el mal. Ve el cas - tigo corporal como siguiéndose automáticamente de haber hecho - algo malo. Para entender este razonamiento debemos recordar que estamos hablando de un niño cuyo pensamiento cognóscitivo está - limitado al nivel preoperatorio o al comienzo de las operacio - nes concretas. En la segunda etapa de este primer nivel, los ni

ños se conforman a las expectativas sociales, con el fin de tener recompensas. Existe cierta evidencia de reciprocidad y repartición; pero se basa en negociaciones más que en un sentido real de la justicia. En esta etapa aunque el niño todavía está dentro del nivel de razonamiento preconvencional, muestra avances que anuncia cambios en las habilidades cognoscitivas y desasunción de roles en el niño en el campo social. Los niños en esta segunda etapa, no creen que el castigo siga automáticamente a la desobediencia o el haber hecho algo malo. Creen que el hacer algo malo implica concretamente hacer daño a alguien sin causa y también creen que el castigo debería responder al crimen. Lo que constituye una causa que depende de las circunstancias. Todo profesor piensa que si un niño le pega a otro niño que fue golpeado, cree que tiene todo el derecho de pegarle también al que le pegó; la justicia no está completa hasta que el acto malo se devuelve, o sea el acto revertido. No importa que el profesor diga "dos cosas malas no hacen una buena", los niños insisten en que devolver el golpe no es correcto, sino que es lo que merecer el otro.

Para los profesores resulta frustrante que el pensamiento del niño en esta etapa se quede en el primer nivel preconvencional; la justicia ciertamente es una categoría moral, pero no necesita hacer referencias a las reglas o leyes sociales. En el estado dos la acción moral significativa tiene lugar entre individuos, cada uno de los cuales tiene derecho a perseguir sus propios intereses.

La etapa o estadio dos del primer nivel, como hemos señalado, comienza a desarrollarse en nuestra sociedad en niños de siete años y se mantiene dominante a lo largo de los años de la escuela elemental.

El segundo nivel es el de la moralidad convencional o la de las reglas tradicionales y la conformidad. En la primera etapa o estadio de este nivel, conocido como la moralidad del niño bueno, el pequeño se conforma a las reglas para obtener la aprobación y mantener las buenas relaciones con ellos. El desarrollo de este estadio marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel de razonamiento moral convencional. Por tanto, implica a cambiar la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses o medida del grupo o sociedad.

El cambio en perspectiva social va normalmente precedido por un cambio de capacidad cognoscitiva y de asunción de roles. Por el lado cognoscitivo, la preadolescencia a menudo marca el surgir de las primeras operaciones formales. Con respecto a los problemas de clasificación, el niño comprende lo inverso y lo recíproco.

En el campo social el niño puede anticipar cómo los demás van a reaccionar a sus acciones y puede planearlas de acuerdo con ello. En esta tercera etapa el niño tiene la capacidad de salir de la relación de dos personas y mirarlas desde la pers

pectiva de una tercera.

Adaptar la perspectiva desde una tercera persona es crucial en el desarrollo del juicio moral, porque permite percibir cómo reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos. En este estadio la motivación por la acción moral se convierte en vivir de acuerdo con lo que los otros esperan de una persona como miembro de su grupo o sociedad. En esta etapa lo que está bien es simplemente la persecución de los propios intereses sin hacer daño innecesariamente a otros. Se espera más de uno y de los demás. La consecuencia de que los demás tienen expectativas positivas de uno le lleva a una nueva opinión de las relaciones interpersonales. Cuando dos personas comienzan una relación, ponen su esperanza en el otro y esperan que el otro los cuide y respete esa confianza. La relación es más que un intercambio de beneficios; implica un conocimiento mutuo. Romper ese compromiso o violar la confianza se convierte para la persona que se encuentra en el tercer estadio, lo mismo que actuar injustamente es para la que está en el segundo. En la segunda etapa de este nivel los niños creen que, si el grupo social acepta las reglas como apropiadas para todos los miembros, se deben conformar a ellas para evitar la censura y la reprobación social. Esta etapa se caracteriza primordialmente por la capacidad que tiene el individuo de tomar el punto de vista compartido de otro generalizado. Esto es, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su instrucción, sociedad, sistema de creencias, etc.... el razonamiento de este estadio empieza a

desarrollarse durante la mitad de la adolescencia, Es una etapa altamente equilibrada y a menudo prueba ser el estadio más alto al que llegan los adultos.

El tercer nivel lo denomina Kohlberg moralidad posconvencional o de principios autoaceptados. En la primera etapa de este nivel las personas se conforman tanto a las normas sociales como a los ideales interiorizados, para evitar la autocondena más que la censura social. Se trata de una moralidad basada en el respeto a otros, más que en los deseos personales. El segundo estadio de este nivel Kohlberg lo llama de los principios éticos universales y menciona que es el más raro; surge si acaso, durante la adolescencia o el comienzo de la adultez y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de los adultos.

Para mayor entendimiento de las etapas del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, anexamos a continuación la tabla No. 1.

TABLA NO. 1

CLASIFICACION DE KOHLBERG DEL JUICIO MORAL SEGUN LOS DIVERSOS NIVELES Y ETAPAS DE DESARROLLO.

NIVEL	BASE DEL JUICIO MORAL	ETAPA DEL DESARROLLO
1 Preconvencional	Los valores morales son considerados como si fueran algo	1. Orientación de castigo y obediencia, morali

Nivel	Base del Juicio Moral	Etapa del Desarrollo
	externo y no una parte integrante de las personas y las normas (de los 4 a los 10 años).	<p>dad de coacción, responsabilidad objetiva.</p> <p>2. La acción correcta es aquella que satisface substancialmente las necesidades del yo y alguna vez de los demás, igualdad ingenua y orientación hacia el intercambio y la reciprocidad.</p>
2 Convencional	Moralidad de conformidad con un rol convencional (de los 10 a los 16 años).	<p>3. Moralidad del niño bueno.</p> <p>4. Orientación de autoridad y orden social. Orientación de cumplir con el propio deber y de manifestar respecto por la autoridad y mantener el orden social existente por su propio valor.</p>
3 Postconvencional.	Moralidad de normas internas: La moralidad consiste en la conformidad, derechos u obligaciones comunes.	<p>5. Moralidad de contrato, derechos individuales y de la ley aceptada de origen democrático o por una aprobación mayoritaria. El deberse define en función de un contrato, evitando por completo la violación de la voluntad y los derechos de los demás.</p> <p>6. Moralidad de principios personales de conciencia. Orientación no solamente de reglamento sociales, actualmente establecidos, sino también de principios de elección que implican la apelación a la universalidad y consistencia lógicas, orientación de conciencia como agente directivo y de confianza mutua.</p>

"Kohlberg dice que el crecimiento es paralelo entre el que adoptan una perspectiva preconventional son más concretas en su enfoque. Esto sugiere que su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognoscitivo. Las personas que adoptan una perspectiva convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos. Están empleando el razonamiento moral que se basa por lo menos en las primeras operaciones formales. Las personas que adoptan la perspectiva posconvencional piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución, dado estos principios morales. Emplean un razonamiento basado en operaciones formales, avanzadas y consolidadas". (3)

En este tema hemos presentado el concepto de Kohlberg del juicio moral, mostrando su relación con el trabajo de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo y presentamos con cierto detalle los tres niveles del juicio moral.

Como pudimos ver, Piaget inició el desarrollo cognoscitivo del niño desde su nacimiento hasta los doce años; en cambio, Kohlberg, apoyado en los trabajos de Piaget sitúa el desarrollo de los juicios morales desde los cuatro años hasta la adultez, como lo observamos en la tabla No. 1 donde se da detalladamente el desarrollo de los tres niveles del juicio moral.

El primer nivel, Kohlberg lo sitúa de los cuatro a los diez años; el segundo nivel, de los diez a los dieciséis años y el tercer nivel de los dieciséis años hasta la adultez.

(3) Véase en El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg, de Richard H. Hersh, Diana P. Paolitto. Narcea S. A. de Ediciones, 1984. Página 65.

La contribución especial de Kohlberg ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognoscitivo al estudio del juicio moral. De algún modo Kohlberg corroboró a terminar la obra incompleta de Piaget.

^{NO}
(C) Factores que intervienen en el desarrollo moral*

La conducta moral del individuo no es producto solamente de un factor o condición, sino de varios elementos que actúan coordinadamente, ya que de lo contrario se ocasiona la discrepancia entre la conducta de los individuos y los conceptos morales.

Tanto entre los adultos como entre los niños, hay diferencia en el conocimiento del código moral y el comportamiento de las personas, por ejemplo el conocimiento abstracto de que es erróneo hacer trampas, esto no impide que los niños lo hagan cuando se presenta una situación en la que se sientan tentados a ello, o cuando descubre que les conviene hacerlo. De modo similar, los niños que dicen que es incorrecto pelearse con sus compañeros de clase, no siempre son congruentes con su conducta; sin embargo, la mayoría de las personas suelen relacionar siempre

sus creencias morales con su comportamiento. Es cuestión de honor el responder a sus propias normas, y si no lo hacen así, se sentirán culpables, y si los sorprenden se sentirán avergonzados.

Los niños cuya conducta cae por debajo de las normas sociales, raramente ignora los males que provocan. De hecho, incluso entre los delincuentes juveniles, el conocimiento moral es similar a el de los no delincuentes. Esto es cierto incluso entre los niños pequeños. Sus travesuras se deben muchas veces a causas distintas de la ignorancia sobre lo que se espera de ellos.

Los estudios de las discrepancias entre la conducta y el conocimiento moral han revelado varios factores como causales. Ejemplo de ello son los factores emocionales, intelectuales y los del medio ambiente.

Los factores emocionales influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto; unos le provocan miedo, otros le provocan alegría o tristeza. Son distintas vivencias emocionales, motivadas por la necesidad del hombre y por las exigencias de la sociedad.

Las vivencias emocionales positivas (alegría, amor, etc.) permiten satisfacer las necesidades del hombre o las exigencias sociales y por el contrario, aquello que dificulta la satisfac-

ción motiva vivencias emocionales negativas (tristeza, miedo, angustia, etc.). El ser humano es muy complejo, pues mientras que una situación le puede ser satisfactoria, a otro le puede parecer insatisfactoria. Incluso una persona puede estar moralmente satisfecha de que ha criticado abiertamente la conducta de un amigo y, al mismo tiempo ésto le ha sido desagradable y doloroso.

Las emociones influyen grandemente para regular la conducta del hombre. Entre los numerosos factores emocionales que conforman la conducta moral del individuo, tenemos a la empatía y a la culpabilidad.

La empatía es una experiencia emocional que los niños pueden identificar en otras personas y compartirlas con ellos, como la alegría, la tristeza y el enojo. Los síntomas para descubrir estos estados de ánimo están relacionados con los patrones culturales de acuerdo con los cuales se manifiestan las emociones, por ejemplo cuando el maestro amonesta o llama la atención a un alumno en grupo, por haber violado una regla de conducta moral, éste se siente avergonzado por haber sido sorprendido y transmite esta sensación a los demás compañeros del grupo, compartiendo con ellos esta experiencia emocional. (Hoffman dice que) la capacidad que el niño tiene de sentir empatía y de identificar las emociones desagradables de los demás, es lo que lo hace susceptible de captar las enseñanzas morales. La empatía puede tener una función impulsora al provocar que un ni

no se esfuerce en ayudar a otra persona, o por el contrario, la empatía puede servir también como una reacción para que el niño sienta remordimientos por haber causado un estado emocional negativo en otra persona, por lo que puede modificar su conducta en consecuencia de sus actos.

La empatía es la capacidad de experimentar y compartir toda una variedad de emociones que otros sienten, la culpabilidad es una emoción más concreta. Freud y Erikson sostienen que la culpabilidad es una respuesta emocional a una acción que no se debe hacer, que aparece ya, entre los cinco y los seis años. Otras teorías aseguran que el niño es capaz de experimentar la culpabilidad mucho antes. (Melanie Klein)

"La culpabilidad es una emoción que se crea sobre la sanción de diferencias de poder que existe entre el niño y quien lo cuida. Mientras que la empatía se deriva de sentimientos de semejanzas entre el yo y los otros, la culpabilidad deriva de sentimientos de desamparo, desagrado o inutilidad. Los niños se sienten culpables cuando violan una norma moral. La violencia puede ser, perjudicar a otra persona, provocar el castigo de los padres o abandonar algún aspecto del yo ideal. En cualquier caso, la culpabilidad es el aviso de que el niño no debe hacer la acción que está planeando hacer. La culpabilidad es, así, una emoción de inhibición. Freud (1961) suponía que las personas que sufren un sentido de culpa intenso, están menos inclinadas a violar las normas morales que los que no lo sienten". (4) Estas hipótesis se han tratado de comprobar en escuelas donde se les ha dado a los alumnos la oportunidad de copiar al presentar un examen, dejándolos creer que no se les está observando, dando como resultado que una cuarta parte de

(4) Véase en Psicología Infantil de Barbara M. Newman y Phillip R. Newman, Primera Edición. 1986. Página 293.

los que copiaron se sienten culpables por haber copiado, mientras que el resto dijeron que se hubieran sentido culpables si lo hubieran hecho.

Robert Sears, en 1960, coincide con Freud en que los niños que tienen una identificación fuerte y positiva con sus padres; son capaces de resistir la tentación, de confesar inmediatamente cuando han hecho mal, aun cuando se haya provocado el sentido de culpa en la conducta moral.

Las emociones asociadas con el desarrollo moral tienen una función de hacerle saber al niño cuándo debe o no hacer las cosas. Hoffman ha demostrado que la intensidad del sentido de culpa del niño, no tiene relación con el razonamiento que se hace para determinar que se está en conflicto moral.

En otras palabras, la culpabilidad inhibe la conducta, pero no necesariamente interioriza el código de moralidad,

En cuanto al factor inteligencia, puede decirse que el niño necesita cierto grado de capacidad intelectual para poder diferenciar entre lo correcto y lo incorrecto. Naturalmente, las anomalías éticas no pueden achacarse a la influencia exclusiva de la pobreza mental del individuo.

En las investigaciones de Terman y sus colaboradores, se pudo observar en una muestra poblacional representativa de niños escogidos al azar con un coeficiente intelectual alto y otro grupo con un coeficiente intelectual bajo, a los que se les dió una serie de pruebas de actitud moral y se encontró más bajo coeficiente intelectual, en las pruebas de honradez, veracidad y otras características afines.

La inteligencia y la honradez tienden a estar positivamente relacionadas. "Hartahorne y May, hallaron una correlación de .50 entre la inteligencia y el grado de honradez en una serie de situaciones escolares, lo que parece indicar que existe una tendencia apreciable en los niños con coeficiente intelectual alto, a actuar de acuerdo con principios morales elevados".(5)

Al comparar un grupo de delinquentes infantiles con otro representativo de la población infantil general, se ha descubierto un porcentaje mayor de deficientes mentales en el primero. La prueba, pues, indica que la inteligencia se encuentra hasta cierto punto relacionada con la conducta moral. Sin embar

(5) Véase en Psicología Educativa de Efraín Sánchez Hidalgo. Primera Edición. 1984.

go, no puede afirmarse que la relación sea causal, ésto es, que la deficiencia mental sea causa de la conducta delincuente. El hecho de que un individuo posea un grado adecuado de inteligencia no es precisamente una garantía del que su comportamiento será correcto. No obstante, la posesión de una inteligencia normal implica numerosas oportunidades y ventajas que generalmente favorecen el establecimiento de hábitos correctos de acción.

A pesar que el grupo delincuente, como un todo, se da entre niños, adolescentes y adultos de todos los niveles de inteligencia, empero la deficiencia mental más frecuente en el grupo de delincuentes, es factor que puede contribuir en ciertas circunstancias a la conducta socialmente inaceptable. Además, la deficiencia mental hace difícil o imposible anticipar las consecuencias de los actos.

* Otro de los factores que intervienen en el desarrollo moral es la influencia del medio ambiente, destacándose en primer lugar de importancia el hogar y en segundo lugar la influencia moral de los amigos. En el hogar los padres tienen la gran responsabilidad de orientar a sus hijos en el desarrollo moral, no sólo mediante la prédica, sino muy especialmente a través del ejemplo; se ha hallado una correlación significativa entre las ideas morales de los padres y de los hijos.

A medida que el niño amplía su radio de acción, las amistades y compañías influyen cada vez más en la determinación de sus

normas morales. Llega un momento en que tiende a seguir los criterios de su grupo de amigos y compañeros, en vez de los criterios sugeridos por sus padres. Esta tendencia es más notable en aquellos casos en que las relaciones entre padres e hijos son tirantes

] punto y seguido

La iglesia como parte también del medio ambiente constituye una influencia benéfica en el desarrollo moral del individuo. Hartshorne y May experimentaron con dos grupos de niños, una prueba que daba oportunidad para el engaño y que a la vez permitía al investigador registrarla cuando éste se producía, y se encontró ligeramente superior el porcentaje en honradez en los niños que asistían a templos religiosos, en comparación con los que no asistían. Sin embargo, esta declaración difiere de la de Hightower, quien dijo encontrar muy poca relación al investigar el mismo asunto. Muchos maestros bien intencionados denotan que la enseñanza de la religión resolvería muchos de nuestros problemas en el desarrollo del carácter de la conducta moral y tal vez sea benéfica, no lo dudamos, pero debemos tener en cuenta que el sistema educativo que nos rige está fundado sobre el principio de una educación laica.

Los medios masivos de comunicación en relación con el desarrollo moral del individuo, son un tema muy discutido en cuanto si intervienen o no en la formación de la conducta moral. Algunos investigadores creen que las películas inapropiadas influyen muy poco en la conducta. Aunque los efectos más

pronunciados de influencia se da en niños que no han tenido una educación moral adecuada y naturalmente, la influencia tanto positiva como negativa, se manifiesta cuando la actitud o la conducta que se presenta en la película tiene relación con los problemas y conflictos por lo que el niño atraviesa. Es aconsejable que exista una censura bien fundada, a fin de evitar que el niño vea películas que puedan estimular una conducta contraria a las normas morales.

La situación en cuanto a la influencia de la radio y la televisión es semejante a la de la cinematografía. Muchos niños dedican parte considerable de su tiempo a escuchar la radio y ver televisión. Los programas excitantes e inmorales pueden provocar trastornos emocionales y perjudicar el desarrollo de la conducta.

Los factores sociales y económicos del medio ambiente de la comunidad y el hogar influyen notablemente en el desarrollo de los hábitos de conducta del individuo. Hay una elevada correlación entre el robo y el estado social y económico de la familia y el vecindario; la pobreza material del ambiente se refleja de manera conspicua en la conducta de las personas.

Las deficiencias económicas y educativas del ambiente guardan íntima relación con la frecuencia de los actos delictivos. El hacinamiento, la falta de oportunidades para la recreación estimulante y saludable, los malos ejemplos de adultos y amistades,

etc., son condiciones desfavorables en el adiestramiento moral. Hay pruebas que indican que a medida que aumenta la distancia respecto a los barrios bajos, disminuye gradualmente la delincuencia. El ambiente pobre, tanto en el aspecto económico como en el educativo, no proporciona satisfacciones razonables para las necesidades básicas del niño; la inadecuación del hogar se refleja en la insatisfacción de las necesidades fundamentales de los niños, la deficiencia económica se traduce en mala salud y desnutrición, condiciones que, a su vez, contribuyen a impulsar al niño a una conducta reprobable.

II. LA EDUCACION MORAL DEL ESCOLAR

A) Cómo se aprende la moralidad durante la niñez.

1. El hogar y la moral
2. La escuela y la moral del al
mno.
3. La comunidad y su educación
moral.

Realismo moral
moralidad autónoma

NO
(A) Cómo se aprende la moralidad durante la niñez,

El título
Académico 44

La primera parte de este trabajo ha estado dedicado a una búsqueda detallada de la conceptualización de la conducta moral, y a los trabajos referentes al estudio de la teoría del desarrollo moral de Jean Piaget, investigación que amplió Lawrence Kohlberg. Además mencionamos los factores emocionales, intelectuales y del medio ambiente que intervienen en el desarrollo de la moralidad. En esta segunda parte nos abocaremos principalmente a la educación moral del niño y cómo este la adquiere; en el hogar, la escuela y el contexto social. Así como también enfocamos el problema de la disciplina como origen del desarrollo de la conducta moral.

La sociedad reclama urgentemente que la escuela preste atención a la educación moral. Advierte que nuestro mundo actual está abocado a la catástrofe de las crisis económicas y sociales, las cuales producen guerras, sobornos, desfalcos, crimen y drogadicción, como consecuencia de una pobreza moral que exige un cuidadoso replanteamiento de los principios y las prácticas implícitas en el adiestramiento moral que se le ofrece al individuo. Señala que la educación moral que se imparte actualmente es confusa e hipócrita, ya que los preceptos y los ejemplos que se dan a menudo chocan entre sí y se contradicen; ejemplo: un comportamiento se considera inmoral si se asume cierta actitud específica, pero no se condena como tal, si adopta otra forma, aun cuando sea fundamentalmente igual al anterior. Así la socie

dad condena enérgicamente el robo directo; sin embargo si al -
guien, aprovechándose de la ignorancia de otro, le vende un ar-
tículo de calidad inferior no hay generalmente sanción contra-
el primero, llegándose incluso a reconocer que es un buen co -
merciante, Jersild añade al respecto, que es indispensable es-
tablecer una teoría consistente y honrada de la moral en lo que
se refiere al sentido de la responsabilidad a tono con la exi-
gencia de esta época, además opina qu el remedio no consiste -
en añadir al programa escolar otro curso sobre moral, Considere
ra Jersild que un proyecto sistemático de tal naturaleza des -
virtuaría los objetivos que se persiguen. Cree que el requisito
primario es que todos los adultos incluyendo los maestros, -
incorporen a su propia concepción de la vida una idea realista-
y consistente de la moral y acepten la necesidad de tal idea, -
no como una concepción piadosa, sino como algo inherente a los
procesos mentales diarios. En otras palabras, La educación mo-
ral del niño debe comenzar con el mejoramiento moral del adul-
to. Tal educación, no debe circunscribirse a ciertos aspectos-
o momento de la vida, sino que debe permear todas las activida-
des del individuo. }

La orientación moral corresponde a toda la sociedad, pero
especialmente atañe al hogar. El debilitamiento de éste, como
base de toda orientación se hace cada vez más patente. Su in -
fluencia pasada respecto al encauzamiento y la facilitación del
desarrollo moral del niño se reduce paulatinamente, debido a -
los cambios que están ocurriendo en su seno y en la comunidad -

Los contactos entre padres e hijos son cada vez menos frecuentes, con lo que disminuye la participación de ambos en la vida familiar.

No creemos que la escuela deba cargarse en exceso de deberes, sino que debe compartir con el hogar y la sociedad misma esta gran responsabilidad en lo que se refiere al adiestramiento de la moral, la escuela no puede rehuir a esa obligación y sí cumplir con tal demanda.

La educación moral sigue los mismos principios que se aplican a los demás aprendizajes humanos. Inicialmente el niño aprende a dar respuestas correctas a situaciones específicas. Aprende a adaptarse a las normas de conducta predominantes en el hogar. Luego tiene que aprender a actuar de acuerdo con los códigos existentes en la escuela y con los que rigen el grupo de compañeros de juego. Si las normas de estos tres grupos coincidieran, sería fácil para el niño captar sus semejanzas y desarrollar gradualmente conceptos abstractos sobre lo correcto y lo incorrecto.

Hurlock señala "cuatro principios fundamentales para encauzar el aprendizaje moral. 1) El niño debe ser orientado hacia aquellas formas de conducta que son socialmente positivas. 2) Tiene que decirsele directamente lo que es correcto e incorrecto. 3) Tan pronto pueda comprender, debe explicársele por qué ciertas formas de conducta son correctas mientras otras no lo son. 4) Las personas que encauzen la conducta del niño tienen que hacer un intento consciente por conseguir que él asocie la conducta correcta con las reacciones agradables y la incorrecta con las desagradables". (6), La

(6) Véase a Psicología Educativa. Efraín Sánchez Hidalgo. Novena Edición - 1982. página 305.

acción moral puede a veces estimularse asociando la conducta con el efecto agradable de la aprobación del grupo. El niño tiende a repetir aquel comportamiento por el cual se le alaba.

En un principio, el niño se habituará a juzgar su conducta como buena o mala en término de las consecuencias personales de sus actuaciones. Así aprende que ciertos actos van seguidos por el castigo y otros por la alabanza. El niño se inhibe de robar por temor a ser sorprendido y castigado. Con el transcurso de los años, aprende a juzgar su conducta de acuerdo con sus consecuencias sociales, es decir, sobre la base de la reacción del grupo ante su conducta en lugar de hacerlo por la forma en que ésta le afecta a él. De este modo aprende a no robar, porque sabe que existen restricciones que provienen de los que le rodean y que llevan al niño a respetar la propiedad ajena como una imposición moral interna. En este momento en que la tentación choca con su deseo de ser honrado. Lo que cuenta no es ya sólo la desaprobación de otros, sino especialmente la de su propia conciencia. Aún cuando nadie lo sorprenda. Así del miedo al castigo y a la censura social se procede a establecer un dominio subjetivo de la conducta.

Tarde o temprano la mayoría de los niños descubren que es conveniente para ellos, desde el punto de vista personal conformarse a las costumbres del grupo, aun cuando no siempre estén de acuerdo con ellas. Por el contrario, algunos niños son lo que se denomina inadaptados sociales, porque violan las costumbres del-

grupo, ya sea porque no las aprueban porque sienten el derecho de hacer lo que les agrada, o porque se sienten por arriba de la autoridad. Sin embargo la sociedad no condena las violaciones de sus normas, Estos niños reciben el castigo en la forma de rechazo social; una pena que es mucho más dañina para su personalidad, que el placer temporal que reciben al pasar por alto las costumbres sociales.

Según Hurlock, hay cuatro elementos esenciales para aprender a ser morales: el descubrir lo que el grupo social espera de sus miembros, que se especifica en las leyes, las costumbres y las reglas, el desarrollo de una conciencia, el aprender a experimentar verguenzas y culpabilidad cuando la conducta individual no se apeg a las expectativas del grupo y el tener oportunidades para las interacciones sociales, con el fin de aprender lo que esperan los miembros del grupo.

La primera condición esencial para aprender a ser una persona moral es conocer el papel de las leyes, las costumbres y las reglas del desarrollo moral del grupo al que se conforma y descubrir qué es lo que el grupo social espera de sus miembros. Estas expectativas en cada grupo social se consideran como correctas o incorrectas porque fomentan y estimulan o bien perjudican al bienestar del grupo. Las costumbres más importantes se incluyen en leyes, con castigos específicos para las violaciones. Otras, que son tan obligatorias como las leyes mismas, persisten en la forma de usos, sin castigos específicos por su fal

ta a la moral. Por ejemplo, el apoderarse de las posesiones materiales de otros se considera como suficientemente grave para constituir un obstáculo para el bienestar del grupo. Por ende, se trata de un delito legal y lleva implícito castigo prescrito. También es habitual manejar las posesiones de otros sin el consentimiento del propietario. Aunque la violación de esta costumbre no provocará una acción legal, el castigo, en el caso de que se produzca cualquier daño, es la desaprobación social.

Los legisladores establecen el patrón de la conducta moral para los miembros del grupo social. Los padres, los maestros y otras personas responsables de la orientación de los niños deben ayudarles a que aprendan a apegarse al patrón aprobado. Lo hacen mediante el establecimiento de reglas como lineamientos prescritos de conducta.

Las reglas difieren de las leyes en ciertos aspectos importantes. En primer lugar, las establecen quienes tienen la responsabilidad de cuidar a los niños; las leyes las promulgan los legisladores designados por el Estado o el país. En segundo lugar, las leyes tienen castigos para el que las viola; el violar una regla se castiga según el deseo o el capricho de una persona que tiene al niño a su cargo. En tercer lugar, cuando las personas aprenden las leyes tiene también castigos específicos para la violación de cada una de ellas. Pocos niños están conscientes de que se les castigará si violan una regla, en

tanto no lo hacen, ni saben cual será el castigo específico en tanto no lo reciban. En cuarto lugar, la severidad del castigo por violar una ley varía con la gravedad del acto. Cuando se viola un regla, la severidad del castigo varía según los sentimientos que tenga en ese momento la persona encargada de aplicarlos. En quinto lugar, las leyes son más uniformes y congruentes que las reglas. Una ley es la misma para todos los miembros de un estado, una ciudad o una nación, a menudo, las reglas varían dentro de un grupo. Por ejemplo, en el hogar puede haber reglas distintas para los niños y las niñas, los más pequeños y los mayores. En la escuela un maestro puede establecer un conjunto de reglas totalmente distintas a las de otros. Incluso en el grupo de compañeros las reglas de juego y deportes pueden diferir, dependiendo de los líderes y los deseos de los miembros del grupo.

No se espera que los niños pequeños se conformen a las leyes y las costumbres de la misma forma que los mayores. No obstante, después de que llegan a la edad escolar, se les enseñan gradualmente las leyes que se aplican a sus vidas, etc., y las costumbres del grupo social con el que se identifican; no tomar cosas, ni siquiera examinarlas, sin conocimiento y consentimiento de sus dueños, mostrar cortesía y deferencia hacia las personas mayores, ayudar a quienes tengan deficiencia, etc.

Por otra parte, se espera que hasta los niños pequeños a-

prendan a comportarse según las reglas establecidas por los pa-
dres y otras personas con autoridad. Cuando llegan a la edad -
escolar, se espera que aprendan a conducirse según las reglas-
de la escuela y el terreno de juegos. En cuanto comienzan a ju-
gar en forma cooperativa con sus coetáneos, se espera que apren-
dan a apegarse a las reglas para diferentes tipos de juegos, -
ya sea de canicas, juegos de pelota o carreras, etc.

Gradualmente, los niños aprenden las reglas establecidas -
por los distintos grupos con los que se identifican en el ho -
gar, la escuela y el barrio.]

[Esto constituye la base de sus conocimientos sobre lo que
esperan de ellos los distintos grupos. También descubren que -
se espera que se conformen a esas reglas y que el no hacerlo -
dará como resultado un castigo o la falta de aceptación social.
Así las reglas sirven como lineamientos para la conducta de los
niños y fuentes de motivación para apegarse a las expectativas
sociales, en la misma forma que las leyes y las costumbres pa-
ra los adolescentes y los adultos.]

[El segundo punto esencial para el aprendizaje de cómo ser
una persona moral es el desarrollo de una conciencia que actúe
como control interno para el comportamiento individual. Según-
la tradición, los niños nacen con una conciencia, o sea, la ca-
pacidad para conocer el bien y el mal y de acuerdo con esta -

tradición, se cree que las malas conductas son el resultado de alguna deficiencia heredada, cuyo origen se atribuye ya sea al lado de la familia de la madre o el del padre. Quienes tienen esas creencias sostienen que los niños no se pueden reformar. Como resultado de ello, no consideran muy necesario dedicar tiempo y esfuerzo al adiestramiento moral. La justificación del castigo corporal se basó en la creencia de que esos castigos expulsarían al demonio y por ende convertirían al niño malo en bueno.

Hoy en día, se acepta ampliamente que ningún niño nace con conocimientos y que todos no sólo deben aprender lo que es correcto o incorrecto, sino también utilizar la conciencia para el control de su conducta. Esta se considera como una de las tareas importantes en el desarrollo de la niñez.

La conciencia se ha explicado como una respuesta de ansiedad condicional a ciertas situaciones y determinados actos que se desarrollan mediante la asociación de actos agresivos con el castigo. Se le ha dado a la conciencia nombres como: luz interior, super "yo" y policía interna. En este último papel, la conciencia vigila constantemente las actividades del individuo y le da una buena sacudida siempre que se desvía del camino recto y estrecho del deber. "Conner dice que la voz de la conciencia no es una especie de deus ex machina implantado en alguna forma misteriosa en el ser humano, sino una norma interna que

controla la conducta del individuo". (7)

El adquirir una norma interiorizada de conducta es algo complejo para los niños pequeños. En consecuencia, su conducta se debe controlar primordialmente, por las restricciones ambientales. No obstante, hay un cambio gradual que va desde los controles ambientales a los interiorizados. Para cuando los niños se acercan a la adolescencia, el policía interno deberá encargarse de gran parte del control del comportamiento de los niños. Para cuando los pequeños llegan a la madurez legal, la transición tiene que estar completa, aunque esto no siempre es cierto.

El tercer punto esencial en el aprendizaje de cómo ser una persona moral es el desarrollo de sentimientos de culpabilidad y vergüenza. Después de que los niños desarrollan una conciencia, la llevan consigo y la utilizan como lineamiento para su conducta. Si su comportamiento no responde a las normas establecidas por su propia conciencia, se sienten culpables, avergonzados o ambas cosas. Si los niños no sienten culpabilidad y vergüenza tendrán poca motivación para aprender lo que espera el grupo social de ellos y conformarse a esas expectativas.

La cuarta condición esencial para aprender a ser una persona moral es tener oportunidades para las interacciones convenientes del grupo social. Las interacciones sociales desempeñan un

(7) Véase en Psicología Educativa, Efraín Sánchez Hidalgo, novena edición.

papel importante en el desarrollo moral; en primer lugar al proporcionarles a los niños normas de conductas socialmente aprobadas y en segundo, al darle una fuente de motivación mediante la aprobación y la desaprobación social, para que se conformen a esas normas. Sin interacción con otros, los niños no sabrán cuáles son las conductas socialmente aprobadas ni tendrán una fuente de motivación para comportarse de otro modo que no sea según sus deseos.

Las interacciones sociales tempranas se producen dentro de: 1) el hogar, 2) la escuela y 3) la comunidad.

^{no}
 (1) El hogar y la moral *

El hogar proporciona al niño las primeras impresiones y experiencias, que son los fundamentos de sus hábitos y actitudes morales. De todas las instituciones, el hogar es el que más influye en el desarrollo moral del individuo.

Las interacciones sociales tempranas se producen dentro de la familia. Los niños aprenden de los padres, los hermanos y otros miembros de la familia, lo que su grupo social considera como bueno y malo. De la desaprobación social o el castigo por la conducta incorrecta y la aprobación social o las recompensas por la correcta, los niños deducen la motivación necesaria para conformarse a las normas conductuales prescritas por los miembros de la familia.)

La manera más usual de los padres para orientar moralmente al niño es insistir en que observen ciertas reglas de conducta. Muy poco esfuerzo se hace por destacar la significación moral de las situaciones concretas de la vida diaria. Generalmente los padres fijan para los hijos códigos de conducta que ellos no practican, creando en él mucha confusión. Agravan la situación de este, los conflictos que a menudo existen entre las normas de conducta imperantes en el grupo de amistades y las del hogar.

Según Hurlock "La disciplina del hogar implica varios principios básicos: el individuo debe aprender a actuar de manera correcta a la vez que elimina la conducta indeseable. Debe asociar la satisfacción con actos socialmente aprobados y la insatisfacción con los indeseables. Además debe realizar el acto correcto de manera automática, que eventualmente lo repita por su propio impulso sin que sea necesario vigilarlos." (8)

La fuerza con que se den las reglas aumenta su efectividad. Los efectos de las normas contradictorias, los ha estudiado Meyers, por ejemplo: Dos adultos daban dobles órdenes a un grupo de niños mientras jugaban. Cuando las órdenes coincidían, los niños tendieron a comportarse de manera obediente, sin embargo, cuando eran diferentes o incompatibles, la tendencia fue obedecer a una o a la otra o a ninguna. (figura 3)

A fin de que la disciplina sea efectiva, se requiere que los métodos creen en el niño una actitud saludable hacia ellos y hacia los adultos que ejercen la autoridad. Watson encontró

(8) Véase en Psicología Educativa. Efraín Sánchez Hidalgo. Edición Novena, 1981. página 321.

que la disciplina estricta surtirá los siguientes efectos perjudiciales sobre la personalidad, aversión hacia los padres, réplicas violentas, irritación, sentimiento de vergüenza hacia los padres, dependencia infantil, falta de dominio propio, excesiva curiosidad sexual, remilgo al comer, nostalgia, indecisión, preocupación excesiva y sentimiento

de culpa. Como dice Jersild, el propósito de la disciplina no es restringir la libertad, sino darle al niño mayor libertad dentro de ciertos límites manejables.



1975. The Register and Tribune Syndicate

**"Mamá dice que "no" y papá que "sí".
¿Quiere usted romper el empate, abuelita?"**

Figura 3. Las órdenes incongruentes animan a los niños a tratar de salirse con la suya.

Los métodos de disciplina en el hogar deben variar de acuerdo con el nivel de desarrollo de los hijos. Aquellos procedimientos que fueron efectivos en la niñez carecen casi totalmente de valor durante los años posteriores. Según transcurre el desarrollo debe efectuarse un reajuste paralelo en el sistema de crianza. La persistencia durante la edad juvenil de técnicas disciplinarias que fueron apropiadas para la niñez provoca a menudo actitudes de rebeldía y resentimiento en el adolescente, no sólo ha-

cia los padres, sino también hacia todos los símbolos de autoridad. Es imprescindible que los padres comprendan la necesidad de modificar sus métodos a tono con el nivel de madurez de los hijos }

La dificultad del adulto muchas veces no radica en que desconozca la necesidad de cambios, sino en que ignora los métodos que deben emplearse para subsistir los anteriores. Algunos padres optan por descartar todo intento de disciplina durante la adolescencia, creyendo falsamente que el hijo no necesita ya de ella.

El castigo físico es uno de los métodos disciplinario más usualmente empleado en el hogar. La técnica es de las manos efectivas, ya que raras veces el niño logra asociar el castigo con el acto reprobable. Generalmente, cuando los padres usan el castigo físico se sienten irritados y el niño asocia el castigo que recibe con el estado de ira de los adultos y no con la falta que ha cometido. El hijo cree que si su padre o madre lo han castigado es porque estaban coléricos y no porque él se haya comportado impropriamente. (figura 4). Si se usa el castigo físico debe aplicarse cuando el niño está ejecutando el acto indeseable o inmediatamente después. No debe posponerse ni postergarse hasta que el padre ausente llegue a la casa. Es importante que haya una relación inmediata entre el castigo y la conducta inaceptable. Hasta donde sea posible, los padres deben evitar el empleo del castigo físico como medio de discipli

na. Además del daño físico, los efectos humillantes y los sentimientos de hostilidad que provoca, perjudican en el desarrollo de la personalidad. Ayer y Bernreuter encontraron que "mientras más castigo físico se emplee, menos tenderá el niño a afrontar la realidad y más dependerá del adulto para conseguir afecto y atención." (9)

Otra técnica que se usa mucho, pero que debe eliminarse hasta donde sea posible del sistema de la enseñanza moral es el regaño. La reprimenda motiva fricciones en la vida de relación entre padres e hijos; ya que estos resienten tras las situaciones humillantes. El castigo injusto aparece frecuentemente como un fac-



"Es un modo nuevo de disciplinar a los niños... Acabo de leer un artículo sobre ello".

Figura 4. El castigo físico es uno de los métodos disciplinarios más usuales empleados en el hogar, aunque la técnica es de lo menos efectiva.

tor importante en la casualidad de delincuencia inicial. Cuando los padres en el hogar son muy estrictos ocasiona que la conduc

(9) Véase en M. E. Ayer y R. G. Bernreuter, en estudio relacionado con la disciplina y personalidad de los niños pequeños. De Psicología Genética. 1937 página 165.

ta del niño sea antisocial en la escuela y la comunidad.]

*
 [Los padres deben utilizar la alabanza como estímulo que conduzca a sus hijos a repetir la conducta aceptable. Es una técnica tan útil en la niñez como en cualquier etapa de la vida. Ya que el deseo de reconocimiento y aprobación social está presente durante toda la vida del individuo. Recompensar el comportamiento aceptable es uno de los medios más eficaces para establecer buenos hábitos en el niño. En lo posible, la recompensa debe ser intrínseca en lugar de extrínseca. El ofrecimiento de premios o regalos como recompensa por la buena conducta puede convertirse en un sistema de soborno. Los niños pueden hasta no objetar el castigo si creen que es justo y saben que lo merecen, aún en el caso del castigo físico. La negación de privilegios de los cuales usualmente disfruta el niño es una técnica útil en muchos casos. Es imprescindible que comprenda que si se le niega un privilegio es porque su comportamiento ha sido reproachable.]

Otro de los medios más efectivos para conducir al niño hacia una buena conducta consiste en hacerle sentir los resultados de sus actos. En vez de ponerlo de pie en un rincón por haber derramado intencionalmente la comida, obligarlo a limpiar lo que ha ensuciado es con frecuencia un procedimiento más eficaz.]

[En todos los casos, se recomienda que el adulto haga un se

rio esfuerzo por analizar la conducta del niño o del adolescente a fin de descubrir los resortes dinámicos que la provocan.- Si se quiere orientar debidamente al niño es esencial saber - porqué se conduce de tal o cual manera. Deben colocarse sus ne- cesidades para luego ofrecerle situaciones en las que pueda sa- tisfacerlas razonablemente. El niño debe también aprender de - manera gradual que no podrá satisfacer en todo momento sus de- seos. Es necesario que vaya poco a poco dándose cuenta de que- la satisfacción absoluta no es posible.]

|| Cada instante en las relaciones entre padres e hijos es - una nueva experiencia en la que se debe actuar con objetividad y genuino interés. Esto requiere de los padres, no sólo un co- nocimiento adecuado de la naturaleza del niño o del adolescen- te, sino también, una sincera disposición para ayudarlo a lo - grar el mejor desarrollo, aparte de la paciencia del dominio - propio que ello exige. La tarea de la crianza conlleva lo más- significativo a la vez que lo más difícil de toda la pedagogía humana. Crear es una constante tarea de experimentación.]

¹⁰⁰
(2) La escuela y la moral del alumno 4

|| Aunque el hogar es la institución más influyente en la e- ducación moral del niño, la escuela se ha visto en la necesi- dad de asumir gradualmente una parte de la responsabilidad en- este particular, hasta llegar a ser uno de los objetivos prin-

principales de la escuela moderna.

El mejoramiento moral del alumno no resulta automáticamente de su asistencia a la escuela. Son las experiencias específicas en su relación con sus maestros y condiscípulos las que tienen significación educativa en este sentido. Dentro del ámbito escolar, las relaciones humanas del alumno constituyen el factor que más se relaciona con los cambios en su moralidad.

Las actividades de grupo, que permiten la participación de varios alumnos en un ambiente de cooperación y compañerismo, constituyen una oportunidad excelente para la educación moral. Los juegos y deportes, si se orientan debidamente, facilitan el aprendizaje de hábitos y actitudes sociales que son indispensables para la conducta correcta. Aunque debe tenerse cuidado de no exagerar la competencia, pues ésto puede dar lugar a la tentación de hacer trampas.

La escuela debe estimular la seguridad emocional del alumno. La inmunidad de éste a las influencias perniciosas del ambiente escolar guardan estrecha relación con el grado emocional que le hace sentir seguro e inseguro. El alumno rechazado ansioso por conseguir atención, puede satisfacer su necesidad incurriendo en una conducta socialmente inaceptable. La escuela no debe crear o intensificar la inseguridad emocional del educando con procedimientos tales como el sarcasmo, el ridículo, la humi

llación, las comparaciones personales y las exigencias que rebasen su nivel de desarrollo.]

El niño que se siente inseguro en el hogar a menudo está ansioso por permanecer en el salón después de las horas de clase. Situación que se puede aprovechar por maestros y condiscípulos para establecer unas relaciones estrechas que permitan oportunidad para que el alumno participe con libertad y cualidades necesarias para resistir las tentaciones de participar en actividades delictuosas e inmorales.

La escuela debe proporcionar al alumno ocasiones para que ejercite su propio criterio para que tome decisiones y planee sus actividades y logre el triunfo que todos deseamos en sus actividades. La satisfacción que el alumno obtiene es un acicate que lo estimulará a conducirse correctamente.

La poca amplitud de las experiencias puede contribuir a la conducta impropia del alumno. Es importante que la escuela ofrezca una gran variedad de actividades, que el alumno pueda aplicar a los principios morales. Cuando el adiestramiento moral se limita a una sola situación, el alumno no podrá transferir a otras situaciones al elemento moral implícito, debe destacarse vivencias reales en situaciones concretas, así como la discusión del significado de cada actividad específica.]

[La educación moral no es parte independiente de la educa-

ción general del individuo, sino una instrucción moral que requiere discernimiento y esfuerzo por parte del maestro en cualquier fase de la labor educativa.

La importancia de la influencia del ambiente escolar en el continuo desarrollo del niño es tan evidente como la importancia del rol del maestro y su relación con los alumnos.

La clase de maestros que le toque al niño determinará en gran medida que la experiencia escolar favorezca su desarrollo general o aumenten sus dificultades y frustraciones. Contar con el maestro conveniente podrá ayudar al niño a superar algunas insuficiencias y a sacar el mayor provecho de sus talentos e intereses.

La difícil tarea de ser un educador moral estriba en gran parte en las exigencias agobiadoras de los problemas de la vida cotidiana de su clase, situación por la que debe hacer estrategias que le ayuden de alguna manera a encauzarlos para obtener un resultado práctico y rápido. }

Somos conscientes de que ser un educador moral efectivo no es una tarea fácil; pero la teoría e investigación del desarrollo moral de Kohlberg es una pauta que nos permitirá una comprensión práctica de técnicas de enseñanza, que en gran medida facilitarán la conducción de la tarea de moldear positivamente, esa-

compleja masa humana que deposita la sociedad en cada uno de los maestros.

Creemos realmente en la posibilidad de que esta variedad - de estrategias experimentales, que a continuación presentamos - ayuden al profesor, a profundizar el conocimiento de la teoría - y mejorar la práctica educativa. Al mismo tiempo este entendi - miento básico de los principios psicológicos de la teoría de - **Kohlberg** dé a los docentes una conciencia de educador moral y - la habilidad y confianza necesaria para que la lleve a la prác - tica.

Estas estrategias de enseñanza suponen un conocimiento pre - vio del rol del maestro y de las capacidades de enseñanza reque - rida. Al pasar de la teoría a la práctica, los profesores deben primeramente examinar su pensamiento y su rol de enseñanza que - debe consistir en crear un conflicto cognoscitivo y estimular - la toma de una perspectiva social por parte de los alumnos. Un - segundo paso es poner en marcha su conducta hacia ciertos mode - los de interacción social. Estos pasos incluyen el desarrollo - de la conciencia social, el arte de preguntar y la creación de - una atmósfera positiva en la clase, que lleve el desarrollo mo - ral.

Estos pasos pedagógicos basados en la teoría del desarro - llo moral Kohlberg se necesitan para poner en marcha modelos de interacción social que van desde planes de clase y autoevalua -

ción de profesores que empiezan a impartir la educación moral.

Antes de llevar al maestro paso a paso a través del proceso de convertirse en un educador moral, queremos presentarle - la experiencia de **Phyllis Hophan**, una maestra de tercer grado - a la que se había enseñado la teoría y pedagogía del desarrollo moral de Kohlberg, la cual nos puede dar idea sobre el tipo de replanteamiento necesario para que los profesores cumplan - su rol de educadores morales. Esto puede parecer toda una difícil labor. No tan sólo porque los profesores tienen que continuar dando clases con las presiones y limitaciones a que por - costumbre están sujetos, sino por la evaluación personal y sus dimensiones; además les pedimos que se separen un poco por el - momento, del ritmo diario de la vida de clase y ponga en cuestión sus supuestos básicos y su filosofía de la enseñanza (los dilemas morales se pueden encontrar examinando las materias que componen el programa oficial).

Nuestra intención es tomar la perspectiva del que nunca - ha plasmado la teoría de Kohlberg en la práctica. Cada segmento del modelo define la tarea del profesor, explica la razón - bajo cada paso y ofrece ejemplos específicos de cómo implementar cada idea.

"Parecía muy sencillo al principio", escribía **Phyllis** sobre sus sentimientos al prepararse para enrolarse en un programa de discusión moral en su clase. "Había conseguido tener una noción general de las etapas de Kohlberg. Estaba usando un paquete de materiales comprado. Mientras seguí las preguntas del

manual, parecía que podía trabajar con 24 niños a la vez y ciertamente (la bondad y la misericordia los seguirían todos los días de su vida). Bueno, pues no fue así. Las discusiones eran deslabazadas y sosas".

¿Qué fue lo que no funcionó? "Pasé mucho tiempo analizando mi técnica de preguntar", dice la maestra Hophan, "y encontré estos problemas: 1) Tengo valores fijos y mi manera de preguntar delataba mis sentimientos de que yo tenía la respuesta correcta y estábamos sólo jugando a ver quién la adivinaba; caí en la cuenta de los tonos de voz y expresiones de la cara, que torcían ante las preguntas preparadas del manual; 2) como perpetuaba la creencia tácita de que yo era la única fuente de la sabiduría, los niños sólo me hablaban para responder a las preguntas; 3) al no ser capaz de ver el dilema desde muchos puntos de vista, no podía alcanzar a todas las implicaciones y las preguntas, por tanto, sólo trataban los problemas más obvios, con lo que no podía mantener los debates por mucho tiempo; 4) daba una sutil aprobación a los niños que respondían en forma que denotaban niveles de razonamiento más altos hasta llegar a llamarlos cuando nadie más se ofrecía a responder; y 5) como yo de verdad sentía que había una "solución buena", arrastraba la discusión y animaba a los "líderes" del grupo a que me dieran esa solución. En ese momento terminábamos la discusión, dejando a los niños sin conflicto alguno.

Sin alterarse, la profesora dió los pasos siguientes para solucionar su problema: "Pasé muchas horas", dice, "tratando de escribir mis propias preguntas y comparándolas a las que se daban en el manual para el mismo dilema". Redujo el tamaño del grupo de discusión a doce, luego a seis y luego a tres, y observó que las discusiones más animadas se daban en grupos de seis. Estimulaba la interacción entre los niños dirigiendo las respuestas lejos de sí misma, con preguntas como: ¿Qué pensáis de lo que.....dijo?. Para llegar al razonamiento tras las opiniones, nombraba los "por qué" ofrecidos a cada solución propuesta para un dilema, y enfocaba la discusión sobre ellos. Para evitar que los niños la miraran buscando la "solución buena", tomaba la posición de "abogado del diablo", poniéndose en contra de la justicia y defendiendo puntos de vista inaceptables para el grupo.

La profesora Hophan también comenzó a ver su clase con un cristal distinto. "De pronto ví las horas del día llenas de dilemas morales reales e inmediatos". Decidió que al final de cada semana los niños discutirían un hecho de vida de su clase. Durante la semana, se les invitaba a completar una frase en un cartel al frente del aula: "Esta fue la semana en que....." El viernes, la clase discutía con entusiasmo las distintas frases del cartel; por ejemplo: "Hubo peleas en el autobús por la mañana". "A alguien le robaron el dinero", "la señorita..... guardó el proyector demasiado tiempo y no pudimos ver la película porque hubo que devolverla". El tener los problemas anun-

ciados con anterioridad, dice Hophan, "me daba tiempo a considerar todos los aspectos del problema. Me inclinaba así menos a aferrarme a mi primera solución". Es más, el hablar sobre los problemas del colegio llevó a los niños a sacar dilemas de sus vidas fuera de la escuela y "resultaron muchos debates interesantes." (9)

En esos esfuerzos experimentales para desarrollar el razonamiento moral de los niños, Phyllis Hophan dio luces que hemos llegado a considerar fundamentales en la tarea de un educador moral. Una es que la moralidad comienza en casa. Cualquiera de nosotros que se proponga elevar el desarrollo moral de otra persona haría bien en asumirlo personalmente y hacer un esfuerzo consciente para vivir los mismos valores morales (tales como empatía, tolerancia y respeto por los demás), que esperamos cultivar en nuestros alumnos.

"Me hice consciente", dice Hophan, "de que mi personalidad y mi propio desarrollo moral eran las causas de mi incapacidad de construir el clima que estaba buscando en mi clase". Una de las cosas que la ayudaron mucho, dice, fue la oportunidad de compartir problemas e intercambiar ideas todas las semanas con otros profesores que también estaban tratando por primera vez de tener discusiones de tipo moral. "Trataba de escuchar a los demás, sus puntos de vista; si he aprendido algo en los últimos tres meses es que nadie puede hacer una pregunta abierta sin antes tener una mente abierta. Tuve que ordenar mi casa antes de invitar a los niños a entrar." (10)

Reexaminemos las autoreflexiones de Phyllis Hophan con detalle para ver lo que podemos aprender de sus primeros intentos de ser educadora moral. Descubramos los problemas que encontró.

(9) Véase en El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg. Edición 1984. pág. - 95-96.

(10) Véase en El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg. Edición 1984. pág. 97.

Uno. Se da cuenta de que no ha examinado sus propias creencias morales y su sistema de valores adecuadamente. Así, la primera que da a sus alumnos la oportunidad de expresar sus opiniones sobre los problemas éticos, no está preparada para controlar su propio impulso de darle la respuesta correcta, su propia creencia. El primer paso del educador moral es examinar sus propios juicios morales, abrir su mente a las creencias divergentes de otros sobre las soluciones justas a los problemas morales.

Dos. Evita poner en tela de juicio las dimensiones morales de la institución de la que forma parte. Pero los temas morales son intrínsecos al proceso y contenido de la escolarización. Las preguntas sobre lo que está bien y es justo, las obligaciones de los profesores respecto a sus alumnos, y las responsabilidades de los alumnos entre sí están en el núcleo de toda clase. Con todo, como descubre Phyllis Hophan, si esos componentes morales no son reconocidos y examinados, la discusión abierta de dilemas morales se queda en un simple "acontecimiento", aislado del aprendizaje de los alumnos. Los profesores necesitan preguntarse cómo afectan los temas morales la esencia de la vida diaria de la clase.

Tres. La lucha de Phyllis Hophan refleja una creencia previa no examinada sobre la centralidad de su propia autoridad en la clase. Sin tomar en cuenta el impacto sobre sus alumnos de su rol como única fuente de la sabiduría, se asombra cuando no-

muestran inclinación alguna a arriesgarse en discusiones morales abiertas. Los profesores de ética deben preguntarse: ¿Cuál es el efecto del rol de mi autoridad en lo que mis alumnos dicen y hacen? la autoridad puede prevenir a los estudiantes de hacer ciertas aseveraciones. Deben estar dispuestos a ver que los alumnos se benefician de aprender a expresar sus juicios éticos abiertamente y tomar posturas personales sobre decisiones morales importantes. Educar a los jóvenes para que piensen por sí mismos supone que los profesores no pueden dirigir todas las preguntas y respuestas.

Cuatro. Phyllis Hophan se da cuenta de que su capacidad de entender las numerosas perspectivas de sus alumnos sobre un mismo dilema es limitada. El tratar de adivinar lo que éstos podrían decir sobre un dilema moral significa que los profesores tienen primero que tratar de ponerse en la piel de sus alumnos. El adulto debe ver el problema como lo conciben los jóvenes: ¿Dónde está el conflicto para ellos? Esta importante capacidad social de asumir roles es lo que enciende la chispa de una discusión moral abierta. De nuevo, el maestro debe ampliar el modo en que ve a los demás; para empezar a entender que los niños y adolescentes tienen capacidad para hacer sus propios juicios éticos con una lógica única para su propio nivel de desarrollo.

Cinco. Phyllis Hophan ve las limitaciones de su habilidad para hacer buenas preguntas que estimulan una discusión intere

sante e interpelante. Lleva tiempo aprender a hacer preguntas - que amplíen las nociones de la gente sobre lo que está bien, abran sus mentes a nuevas perspectivas, generen nuevas discusiones y estimulen una autoreflexión continuada mucho después de - que termina la discusión con los demás.

Seis. Reconoce su dificultad con el manejo de grupos. A menudo equivocadamente creemos que la habilidad de escuchar y comunicar con frecuencia se da 'automáticamente' con ciertos grupos y con otros no. Como Phyllis Hophan aprendió duramente, los adultos tienen la responsabilidad de ayudar a los niños en este proceso básico de socialización de grupo. Si los alumnos no se pueden escuchar unos a otros, el aprendizaje por la discusión no se producirá.

Las experiencias de Phyllis Hophan no son aisladas. Al ser sincera consigo misma y compartir esas autoevaluaciones con nosotros, nos ayuda a ver más claramente los problemas y tareas a que todos los profesores de moral principiante se enfrenta.

MODELO DE UN PLAN DE TRABAJO DE LA TEORIA PEDAGOGICA DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG

Objetivo particular: Elevar el desarrollo moral del niño

Objetivo general: 1. Comprenderá la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva del desarrollo.

2. Entender los elementos que promueven el crecimiento moral.
3. Desarrollar conciencia de temas morales.
4. Desarrollar estrategias de interrogación.
5. Crear una atmósfera facilitadora en la clase.
6. Anticipar las dificultades en la práctica.
7. Experimentar conflicto cognoscitivo personal como profesor.

- Objetivo Específico:**
- 1.1. Reconocer un conflicto distinto para grupos de distintas edades.
 - 2.1. Crear conflicto cognoscitivo.
 - 2.2. Adoptar la perspectiva de los alumnos y estimular su capacidad de tomar perspectivas.
 - 3.1. Utilizar una variedad de dilemas morales; dilemas, hipotéticos y reales.
 - 3.2. Utilizar oportunidades cotidianas en la clase para intensificar la conciencia moral.
 - 4.1. Empezar las estrategias
 - 1) poniendo énfasis en el asunto moral;
 - 2) preguntando 'por qué';
 - 3) complicar las circunstancias;
 - 4) utilizar ejemplos personales y naturales;

5) alternando problemas reales e hipotéticos.

4.2. Estrategias en profundidad para estimular el desarrollo moral.

- 1) especificando las preguntas;
- 2) poniendo énfasis en argumentos de la siguiente etapa;
- 3) clarificando y resumiendo;
- 4) estrategias de asunción de roles.

5.1. Planear la colocación física

5.2. Organizar grupos efectivos

5.3. Modelo de aceptación

5.4. Promover, escuchar y comunicación.

5.5. Animar la interacción entre los alumnos.

6.1. Anticipar los efectos de las presiones de los compañeros.

6.2. Entender los problemas al examinar los roles de la autoridad.

6.3. Entender el efecto del conflicto cognoscitivo en los alumnos.

6.4. Reconocer las limitaciones de la actividad verbal.

6.5. Aprender a aceptar fallas ocasionales.

7.1. Rol del maestro

Actividades:

1.1.1. Invitar a los alumnos a que durante la semana completen una frase del aula con dilemas reales surgidos de la vida del grupo o de su ambiente, ejemplo:
Esta fue la semana en que.....

¿Qué planes hubo del camino de tu casa a la escuela?

¿A alguien le robaron dinero?

- 1.1.2. Discutir cada fin de semana en debate dirigido los distintos dilemas.
- 1.1.3. Compartir problemas e intercambiar ideas con profesores que están tratando por primera vez discusiones de tipo moral.
- 2.1.1. Propiciar: el diálogo con el alumno consigo mismo.
- 2.1.2. Diálogo del alumno con otros alumnos.
- 2.1.3. Diálogo del alumno con el profesor.
- 2.1.4. Diálogo del profesor consigo mismo.
- 2.2.1. Estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, esto es asumir el rol de otra persona.
- 3.1.1. Discusiones de dilemas morales: - presentar dilemas hipotéticos abiertos que impliquen derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas y ambiguas para que los alumnos los resuelvan.
- 3.1.2. Presentar problemas morales reales para implicar la discusión hacia conflictos de la vida de los alumnos que a menudo pasan por alto.

- 3.2.1 Ayudar a los alumnos a hacerse conscientes de los asuntos morales en sus propias vidas, tanto dentro como fuera de la escuela. Una manera de hacerlo es pedirles que lleven un diario en que anoten los problemas éticos de la vida real que se han encontrado durante la semana. Es bueno que el profesor también lo haga.
- 4.1.1 Hacer preguntas abiertas al alumno y asegurar que éstos entiendan el dilema moral o problema en cuestión.
- 4.1.2 Ayudar a los alumnos a confrontar los componentes morales inherentes al problema.
- 4.1.3 Sacar las razones que hay detrás de las opiniones de los alumnos sobre el problema.
- 4.1.4 Animar a los alumnos que den distintas razones a entrar en interacción entre ellos.
- 4.1.5 Presentar siempre ejemplos naturales y personales para continuar desarrollando la conciencia moral de los alumnos, por ejemplo, preguntar sobre un dilema de noticias o un programa de T. V.
- 4.1.6 Explorar por parte de los alumnos un tema moral concreto.
- 4.2.1 Refinar las preguntas de indagación.
- 4.2.2 Escuchar argumentos de unos y de otros para entender el razonamiento.

- to y rato de la lógica de los demás.
- 4.2.3 Clarificar y resumir lo que dicen los alumnos.
 - 4.2.4 Asumir el rol y estimular las -- perspectivas de los alumnos.
 - 5.1.1 Colocar las sillas o pupitres en forma de círculo o cuadrado para que interactúen y entren en confianza donde el profesor pueda - dirigir los comentarios de frente.
 - 5.2.1 Dividirse el grupo en equipos de 2 a 5 miembros para que discutan los acuerdos y desacuerdos del - problema moral que traten.
 - 5.3.1 El maestro propone ejemplos de - modelo de conducta.
 - 5.4.1 Conducir al alumno para que escuche y promueva la comunicación - cuando sea pertinente.
 - 5.5.1 Ayudar a los alumnos a entrar en interacción.
 - 6.1.1 Animar a los alumnos a escribir sus opiniones y razones y razonar antes del debate.
 - 6.2.1 Los profesores deben dejar tiempo para que los alumnos discutan libremente.
 - 6.3.1 El alumno debe dialogar consigo mismo y con los demás para disipar las dudas personales y confusiones cuando se ejerce presión sobre su pensamiento.

- 6.4.1 Ayudar al alumno para que articule en voz alta su conflicto interno.
- 6.5.1 Aprender que a veces un problema - moral concreto no funciona con - - cierto grupo de alumnos porque quizá el dilema no está acorde con su nivel de desarrollo.
- 7.1.1 El maestro debe realizar su plan - de clase y utilizar los libros de texto.
- 7.1.2 El maestro debe crear un clima de confianza que haga que los alumnos se sientan seguros.
- 7.1.3 El maestro debe ser autoreflexivo, debe tener flexibilidad en tratar - nuevos enfoques y tener disposi -- ción para aprender o fracasar a la vista del público.

Las técnicas de conducción pueden ser: a) Registrar; b) Discusión dirigida; c) Lluvia de ideas; d) Diálogo y discusión dirigida; f) Diálogo dirigido; g) Investigación y h) Simposio.

El material didáctico puede ser: a) carteles escritos; b) - los problemas reales e hipotéticos; c) diarios; d) problemas naturales y personales; e) periódicos o televisión; f) cuaderno y lápiz; g) libro de texto, discos, novelas.

Este ejemplo de la experiencia de una maestra moral y el modelo que se describe están diseñados para que se adecúen a los - diferentes estudios o niveles de los educandos y para docentes - que paso a paso se convirtieran en educadores morales basado en + la teoría del desarrollo de Kohlberg.

Los maestros, la mayor parte de las veces, tenemos la tendencia de pasar por alto la importancia que tiene el contenido del programa oficial de estudio, para orientar el desarrollo de valores morales. Por ejemplo, cuando no se tiene en cuenta el contenido esencial del material de lectura, se exponen los niños a adquirir una orientación de valores indeseables y poco realistas. El material de lectura que se utiliza en la escuela debe ser revisado por el maestro para explorar los efectos posibles que pueda tener en los valores de los niños. Se puede suponer que el alumno reacciona a los acontecimientos de una historia como si de hecho los estuviera experimentando. **Child, Potler y Levine** (1946), examinaron una serie de libros de lectura de tercer grado para valorar los posibles efectos de los diversos incidentes o los temas de estas historias sobre el desarrollo de valores morales y la personalidad y se concluyó que eran dudosos y poco realistas; que dan poca actividad intelectual y no estimulan un comportamiento constructivo. Hay una tendencia a castigar la necesidad de explorar y de satisfacer la curiosidad, cuando el niño quiere satisfacerla en forma independiente, mientras que casi se le premia cuando se satisface con dependencia de la autoridad. Estas investigaciones también hacen notar que este material de lectura no indica la variedad de posibles soluciones que hay para cuando se frustran las necesidades que el educando sienta de asociarse y ayudar a otros. Sus investigaciones indican también que las historias ofrecen muy pocas sugerencias para que experimenten la derrota en la competencia y ven que otras personas más poderosas políticamente interfieran en sus aspiraciones. Por lo que se sugiere que el material de lectura debería incluir incidente que manifiesten a los niños experiencias de fracasos y triunfos con un enfoque apropiado a su entendimiento donde se dejen sentir los valores en esas vivencias.

Las investigaciones realizadas por De **Charms, Mueller y Moguffey** (1962) dejaron al descubierto, al hacer comparaciones

que los primeros libros de lectura de 1800 a 1900 contenían situaciones de enseñanza moral implícitas y explícitas, que fueron disminuyendo hasta nuestro días. El contenido de los libros más recientes parecen concentrarse principalmente en actividades contemplativas, intelectuales y creativas. Estos investigadores deberían de hacer conciencia en los maestros de la importancia de la orientación valorativa de los materiales de la lectura a lo que están expuestos los niños. El maestro sabe que al emprender la lectura, el alumno está aprendiendo algo más, que una mera habilidad para leer. También está ante un material que debe tener diversas implicaciones sobre valores. Cuando la historia o el incidente contenido en la lectura cumplan otros cometidos dignos, pero no logran comunicar adecuadamente algún valor positivo, el maestro puede organizar una discusión creándole un problema a la clase para que los alumnos presenten otras deducciones posibles a la narración. De esta forma el maestro prepara las cosas de tal manera que se puedan sacar implicaciones tales como premio para la independencia, la autonomía, la actividad intelectual y algunas implicaciones morales para compensar cualquier deficiencia que pueda haber en el material de lectura.

¹⁰⁰ (3) La comunidad y su educación moral *

Las interacciones sociales desempeñan un papel importante en el desarrollo moral, porque proporcionan a los niños normas-

de conducta socialmente aprobadas, y porque al darle una fuente de motivación mediante la aprobación y la desaprobación social, les permiten disociar y conformarse a esas normas.

A medida que se ensanchen sus horizontes, sociales para incluir al barrio, la escuela, la familia y su misma comunidad, los niños descubren en sus juegos con coetáneos y la comunicación, con ellos, que algunas normas de conducta que aprendieron en el hogar son similares a la de los grupos con los que se interrelacionan.

La comunidad constituye el ambiente total dentro del cual los niños paulativamente asimilan mediante experiencias, ejemplos y preceptos, el conocimiento y los patrones de conducta que le exige la sociedad y que lo va a caracterizar como un elemento social más.

Las situaciones perjudiciales en la comunidad, son creadas en su mayoría por la indiferencia de los adultos hacia el bienestar de los niños y los jóvenes que resultan afectados por las normas y prácticas morales indeseables, que imperan en los vecindarios de bajo nivel social.

Con frecuencia se ha acusado a la escuela de ser responsable de la conducta inmoral del alumno. Se ha señalado de manera injustificada y poco científica, que ella por sí sola es la causa del aumento en la delincuencia juvenil y la inmoralidad del-

ciudadano. Si bien es cierto que algunos procedimientos escolares estimulan la conducta delictiva del alumno, toda la comunidad es responsable de permitir que éste se comporte moral o inmoralmente. La escuela más ambiciosa no podrá jamás formar totalmente el carácter del individuo. Por más influencia que ejerza en tal sentido, nunca podrá contrarrestar en gran medida los efectos perjudiciales de una comunidad indeseable y desorientada, si no cuenta con el apoyo y la interacción del hogar y una comunidad regida por normas socialmente aprobadas.

El medio en que se realizan los aprendizajes humanos es muchísimo más amplio que el aula. La escuela no es el único sitio donde se aprende. El hombre es una criatura en constante proceso de aprendizaje. Para bien y para mal, el mundo exterior va dejando su huella en nosotros todos los días; la radio, el cine, el juego de pelota, la casa y la calle, son cada uno ellos y otros tantos lugares, salones de clase donde cada día que pasa se va trabajando, formando y deformando nuestra personalidad.

Por tanto, la sociedad no debe ni puede depender exclusivamente de la escuela en cuanto a la educación moral. La influencia que sobre el alumno ejerce la escuela es sólo una de tantas experiencias durante su vida. La comunidad, con todas sus instituciones y agencias, está llamada a habilitarse de la mejor manera posible a fin de ofrecer una educación moral adecuada al niño y al adolescente. Se requiere una acción colectiva-

bien orientada que parta de una formulación clara y precisa de los valores reconocidos y aceptados con el grupo social. El esfuerzo debe realizarse especialmente en el sentido de evitar - que la práctica contradiga la prédica. De poco vale el conocimiento del principio si no se respalda con la experiencia y el ejemplo.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación documental nos ha permitido concluir:

- **Que** el desarrollo moral del niño se da en estructuras sucesivas con características propias bien definidas en sus diferentes manifestaciones Psico-Sociales, las que debemos conocer ^{La sociedad.} (los ~~docentes~~ ^{VO} y padres de familia para conquistar nuevos principios educativos y métodos adecuados a la concepción revolucionaria de la niñez en cada de las fases y estadios.
- **El** infante no es una reproducción a menor escala del adulto, sino que debe ser considerado como el arquetipo de la vida del hombre, por lo que es preciso emplear en su educación moral criterios opuestos a los dominantes; basándose en el conocimiento de las pautas específicas de su desarrollo moral.
- **La** concepción moderna del niño, no es ya la de un recipiente para llenar, sino la de una personalidad por desarrollar; - siendo ésta el denominador comun de todos los sistemas de enseñanza moderna. Su educación moral evolucionará paralela a sus necesidades, capacidades, experiencias, etc., adaptándose al grado de su desarrollo moral, social y psicológico que se manifiesta en diversas formas de conducta de capital importancia, los cuales al unificarse coadyuvan a su formación integral.

- **Que** la educación moral debe impartirse en la escuela implícitamente en cada una de las materias académicas como historia, español, etc., y de otra índole, enlazándolas con los problemas reales de la vida cotidiana, y no tratarla como una materia más, pero sí como algo necesario.
- **El** niño, que no tiene una educación moral adecuada puede ser en el futuro delincuente; por lo desde su niñez debe conformarse a normas que le regulen la conducta moral.
- **El** niño no debe permanecer aislado y si participar en grupos para tener la oportunidad de aprender lo que la sociedad espera de sus miembros.
- **El** problema de la educación moral está íntimamente ligado al problema de la disciplina; por lo que es preciso que la acción organizada y repetida se siga hasta crear hábitos de buena conducta, a través de la socialización de la vida del niño, tanto en la escuela como fuera de ella.
- **La** educación moral no solo comprende el aspecto sexual y religioso de la vida del niño y de las personas, como erróneamente se ha creído; sino a su comportamiento general.
- **La** moral solo podrá ser aprendida por los educandos, sí los maestros y padres de familia que los educan tienen una solvente cultura moral, ya que ésta, no se aprende con prédicas

sino colocando al niño en situaciones que lo lleven a obrar bien, o sea a comportarse conforme a las normas de vida del grupo social al que pertenece.

- **A** medida que el niño convive con sus iguales, va alcanzando una formación positiva o negativa, de acuerdo al medio ambiente en donde se desarrolle y de su capacidad intelectual para asimilar y discriminar lo bueno de lo malo.

- **La** escuela por sí sola no es totalmente responsable de la educación moral del escolar, sino que es producto de una interacción entre ésta, el hogar y la comunidad.

- **Los** maestros deben superarse académicamente y estudiar las teorías psicológicas del desarrollo moral del escolar, para poder comprenderlo y ponerlas en práctica en su labor docente, colaborando a que germinen conductas aceptables y México cuente con más individuos de una solvente conciencia moral que luche para terminar con la época de violencia, fraudes, robos y otros trastornos creados por una indeseable conducta moral que se dan dentro de nuestra sociedad actual.

- **Las** reglas, normas, leyes, conciencia, verguenza, culpabilidad y las interacciones sociales son elementos determinantes para la adquisición de un aprendizaje moral en todo ser social.

B I B L I O G R A F I A

- * **B. Hurlock Elizabeth.** Desarrollo del Niño. Segunda Edición.
- * **Bowen James y Habson Peter R.** Teorías de la Educación. Primera Edición.
- E. Eson Morris.** Bases Psicológicas de la Educación. Segunda Edición. Traducida por Pedro Rivera, 1978, por Nueva Editorial Interamericana, S. A. de C. V.
- Hersh Richard H. Paolitto Diana P., Reimen José P. H.** El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg. Ediciones Madrid. 1984.
- * **Jiménez L. y Coria.** Psicología del Niño y del Adolescente. Ensayos pedagógicos de Fernández Editoriales, S. A.
- * **Musen, Conger, Kagan.** Desarrollo de la Personalidad en el Niño. Editorial Trillas. México. 1978.
- Newman Barbara y Newman Philip R.** Manual de Psicología Infantil. Primera Edición. 1986.
- Osterrieth P.** Psicología Infantil. Duodécima Edición. 1920.
- Piaget J.** Seis Estudios de Psicología. Editorial Seix Barral, S. A. Barcelona, Caracas. México.
- Ramírez Bahena Javier.** Sociología. Cuarta Edición. 1962.
- * **Sánchez Hidalgo Efraín.** Psicología Educativa. Novena Edición
- * **Villalpando José Manuel.** Filosofía de la Educación. Cuarta Edición. 1978.