

PRIMERA PARTE

APROXIMACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL EJE TEMÁTICO

La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral
de los niños y niñas de 5-6 años:
hacia la construcción de una ciudadanía democrática

I CAPÍTULO

LA CULTURA FAMILIAR EN UNA SOCIEDAD ABIERTA Y PLURAL

"Debemos recomenzar con la familia... restituir la importancia, la dignidad y grandeza al núcleo fundamental de la sociedad. La salvación de la humanidad depende de la firmeza de la familia, de la fuerza que ésta tiene para transmitir al niño los valores, el sentido de la libertad, la importancia de la cultura"¹. (Gadamer, 1995)

¹ GADAMER, H. (1995). Entrevista. *Revista "La Stampa"* Traducción del italiano de Amedeo Galván, 7 de Noviembre de 1995.
[<http://www.geocities.com/fdomauricio/gadamer6.htm>] 15-10-04

I CAPÍTULO

LA CULTURA FAMILIAR EN UNA SOCIEDAD ABIERTA Y PLURAL

Para acercarnos al concepto de cultura familiar nos detendremos en un primer momento en la noción de *cultura*, a partir de los principales aportes derivados de la filosofía, la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, la pedagogía y la teoría organizativa, como algunas de las disciplinas básicas en las que podríamos apoyarnos para comprender mejor el término. Y, en un segundo momento, haremos referencia al ámbito familiar, reconociendo previamente la complejidad del término *familia*, uno de los constructos que ha sufrido mayores matices a lo largo de la historia de la humanidad, según lo revelan las aportaciones de los teóricos que fundamentan nuestra reflexión. A partir de este análisis intentaremos acercarnos a la noción de *cultura familiar*, reconociendo que quedarán muchos otros elementos que podrán servir de insumo en los mapas de ruta de futuras investigaciones y trabajos.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA.

El carácter polisémico de este término evidencia la dificultad de aproximarnos a un análisis detallado de sus antecedentes históricos y de sus connotaciones semánticas, por lo que nos fijaremos en aquellos elementos que están más relacionados con nuestro tema de estudio.

Etimológicamente el término *cultura* procede de la raíz latina "*cult*" que significa "*cultivo*". Para los romanos, un pueblo de labranza, la palabra "*cultura*" significaba con gran naturalidad "*agricultura*", es decir, *agri-cultura* (laboreo del campo). Lo que aprendió la República Romana de los griegos convirtió la palabra cultura, precisamente en tierra de cultivo de los aprendizajes derivados de la humanidad estoica griega. Cicerón es el primero en hablar de la *cultura animi*, de la cultura del espíritu².

La idea de "*cultura*" como un "*cultivo*" de capacidades humanas y como el resultado del ejercicio de estas capacidades según ciertas normas, es muy anterior a toda idea formal de una filosofía de la cultura y a las investigaciones sobre la estructura de la cultura dentro del sistema de la sociedad³.

Ya los griegos empezaron a diferenciar entre "*el estado de natura*" (naturaleza) y el "*estado de cultura*" (civilización); una de estas distinciones se derivaba del contraste establecido por los sofistas entre lo que es "*por naturaleza*" y lo que es por convención o por "*ley*".

² Cfr. GADAMER, H.G. (1982). "La cultura y la palabra. En la perspectiva de la filosofía". En *Panorama actual de las investigaciones*. Vol. XX. N°1, setiembre 1982, p.51)

³ FERRATER, J. (1980). *Diccionario de Filosofía*. Segunda edición. Madrid, Alianza Editorial, págs. 698-699

El análisis sobre esta diferencia entre naturaleza y cultura ha sido planteada sobre todo en Alemania, como equivalente a una distinción entre "*naturaleza*" y "*espíritu*". Las "*ciencias de la cultura*" (*Kulturwissenschaften*) han sido consideradas como "*ciencias del espíritu*" (*Geisteswissenschaften*). Dentro los filósofos alemanes que han seguido esta tradición se encuentran Hegel, Dilthey, Windelband, Rickert, Simmel, Spengler, Spranger, Litt, Hans Freyer, Max Scheler, Nicolai Hartmann, entre otros.

Algunos autores, inspirándose en Scheler han considerado que la cultura es "*el mundo propio del hombre*" pues lo que caracteriza a éste es el "*espíritu*". Para Scheler, cultura es *humanización*, pero esta humanización se refiere tanto al "*proceso que nos hace hombres*" como al hecho de que los productos culturales queden humanizados⁴. Como bien lo explica Vilanou (2004),

"Alemania, al igual que el mundo clásico, se lanza a una gran aventura cultural y pedagógica hasta el punto que el movimiento hacia lo griego- que se puede resumir en la expresión Bilde dich griegisch, esto es, fórmate como un griego- estuvo canalizado por una serie de experiencias educativas y obras pedagógicas que culminan en el siglo XX con la Paideia de Jaeger, en su intento de implantar- en los difíciles años de entreguerras (1919-1939)- un idealismo de corte platónico capaz de espiritualizar, de nuevo, la vida humana propiciando a su vez el retorno del mundo de los valores (Scheler)"⁶.

Y agrega,

"...En medio de la incipiente crisis de la modernidad, se hacía cada vez más difícil encontrar un lugar para la Bildung, la Paideia, la Humanitas, o lo que es lo mismo, para una cultura animi destinada a promocionar pedagógicamente los valores del espíritu humano globalmente considerados"⁶.

Más recientemente, Bunge (1976) en su trabajo "*Culture as a Subsystem of Society: Culture Change as an aspect of Social Change*", relaciona la cultura con un "*subsistema*" de la sociedad, en el que hay que tener en cuenta asimismo los subsistemas de la economía y la política. El subsistema llamado "*cultura*" no es autónomo, se halla integrado con los otros sistemas indicados, aunque a la vez se distingue de ellos y constituye otros subsistemas, tales como el arte, la ideología, la tecnología, las humanidades, la ciencia y la matemática. De esta forma se comprende mejor el sentido de la expresión '*cultura de una cultura*'.

Durante el siglo XIX el término cultura es utilizado principalmente por los antropólogos alemanes⁷, sin embargo fue E. B. Taylor el que lo consagró con su célebre definición: "*Cultura*

⁴ *Ibid*, p. 700.

⁵ VILANOU, C. (2001). *Conferencia: Formación, Cultura y Hermeneútica. De Hegel a Gadamer*. Universidad de Barcelona. Campus Vall d' Hebron. Sala de Conferencias del Dpto. Teoría e Historia de la Educación. Fecha: 30 de noviembre del 2001; VILANOU, C. (2004) *Formación, cultura y hermeneútica: De Hegel a Gadamer*. (Documento mimeografiado). Tanto en la conferencia, como en su artículo Vilanou realiza, con la claridad y profundidad que le caracterizan, un recorrido por las aportaciones más significativas que a lo largo de estos años nos permiten comprender la complementariedad entre las ciencias del espíritu y las ciencias de la cultura como fundamento de una nueva pedagogía que posibilita la construcción [o re-construcción] de la humanidad; lo que entenderíamos como una pedagogía hermeneútica-crítica. Debemos agradecer a lo largo de este trabajo sus aportaciones a la comprensión del pensamiento gadameriano, facilitando una serie de documentos de su propia biblioteca personal y un abanico de trabajos, de su autoría, inspirados en la obra y reflexiones de Gadamer, Levinas y otros.

⁶ Loc.cit.

*es...la totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, ley moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre, en cuanto miembro de una sociedad*⁸

Hasta los años 30, los antropólogos usaban indistintamente los términos cultura y sociedad. Desde entonces y por iniciativa de B. Stern, se han multiplicado las propuestas asimiladoras⁹ y diferenciadoras¹⁰ para analizar esta relación aunque la discusión se mantiene abierta y son muchos los pensadores que se adhieren a uno u otro enfoque. No obstante, a la altura de las actuales investigaciones, nadie duda que los análisis sociológicos y antropológicos son diferentes, complementarios y estrechamente vinculantes: es impensable una sociedad sin cultura y una cultura sin sociedad¹¹.

Ya Geertz (2000) en su obra *La interpretación de las culturas* lo reafirma cuando escribe *"...sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres"*¹².

Las relaciones entre cultura y sociedad se completan con el estudio de las relaciones entre cultura e individuo. Ha sido la escuela norteamericana de *"Cultura y personalidad"*¹³ la que se ha interesado en analizar este vínculo y sus implicaciones.

Debemos a Cora Dubois (1930) la formulación del concepto de personalidad modal¹⁴ como conjunto de comportamientos aprendidos, de rasgos de la personalidad estadísticamente más frecuentes, de los que participan los miembros de una comunidad cultural. Es decir, la personalidad básica se encuentra expresada en el patrón individual de comportamiento de mayor presencia, observado en una sociedad. Esencialmente era un instrumento metodológico concebido por Cora Dubois y A.F. Wallace para solucionar una brecha en la teoría de la personalidad básica desarrollada por Kardiner. No se trata de negar los elementos particulares de la personalidad individual, sino de acentuar la dimensión de personalidad que modela una comunidad humana¹⁵.

Desde la teoría de la personalidad básica (Kardiner, 1939, 1955; Benedict, 1967) se afirma el modelaje cultural del hombre individual a través de los procesos de enculturación¹⁶. La

⁷ KLEMM ,1843 citado por AGUIRRE, A. (1993). *Diccionario temático de antropología*. Segunda edición. Barcelona: Boixareu Universitaria, pág.152

⁸ TAYLOR E.B.(1871) *Primitive culture. Researches in the development of mythology, philosophy, religion, language, art and customs*, citado por Aguirre, A. (1993:152).

⁹ La línea asimiladora está representada por las escuelas afines a la antropología cultural (funcionalismo, relativismo, "cultura y personalidad", etc.). La cultura no es el origen de la sociedad sino que la constituye formalmente, canaliza las respuestas sociales a las necesidades básicas (Malinowski), la cultura crea y sustenta las instituciones sociales, dotándolas de sentido (Kardiner).

¹⁰ La línea diferenciadora está representada por los antropólogos de la escuela de "antropología social". En general, minimizan la cultura ("vaga abstracción") y estudian sólo la "estructura social" (Radcliffe-Brown).

¹¹ AGUIRRE (1993: 159).

¹² GEERTZ (2000:55).

¹³ Entre los años 1920 y 1940 el encuentro interdisciplinar entre el particularismo histórico y el psicoanálisis, hizo surgir un nuevo enfoque en el estudio de la cultura, al que se llamó Cultura y Personalidad.

¹⁴ En sus investigaciones, Cora Dubois utilizó la moda estadística como la medida apropiada de tendencia central, lo que explica el nombre del concepto "personalidad modal".

¹⁵ BADILLO (1993) en *Diccionario temático de antropología*. Segunda edición. Barcelona: Boixareu Universitaria, pág.163

¹⁶ KARDINER (1939). *The individual and his Society*, págs. 471-476.

personalidad de base es el producto entre la acción del individuo sobre la sociedad y la acción de la sociedad sobre el individuo¹⁷. La personalidad básica se estructura en las instituciones primarias, especialmente la familia, donde la cultura actúa en estrecha relación con la biología (para atender las necesidades básicas de alimentación, vestido, cuidado, entre otras). La crianza infantil impone una configuración de rasgos de personalidad que son compartidos por todos los miembros de una misma sociedad: la estructura de la personalidad básica. Esta estructura, a su vez, determina la forma y el contenido de las instituciones secundarias o "*sistemas proyectivos*", entre los que se cuentan el arte, la religión, la mitología, el folclor, las ideologías, la política, etc.

Para Whiting (1961) y Wallace (1962) la cultura tiene su sentido primordial en el individuo como sujeto, en donde acontecen los procesos culturales¹⁸. El análisis de los procesos de enculturación les permite analizar la asimilación cultural del individuo¹⁹. Para Wallace la cultura es una abstracción del "*mazeway*", una especie de "*mapa cognitivo del individuo*", que se recuerda desde los estímulos exteriores pero se organiza mediante procesos de generalización, de esta manera, los individuos pueden dialogar culturalmente.

Ahora bien, uno de los sociólogos franceses de mayor influencia y relevancia en el ámbito mundial ha sido Pierre Bourdieu, cuya obra se ha convertido en la principal referencia de múltiples estudios e investigaciones. Dentro de sus principales aportaciones, resultan de gran interés las nociones de campo cultural, *habitus* y capital cultural. Vamos a definir cada una de ellas.

El campo cultural se plantea como el sistema de relaciones constituido por los agentes sociales directamente vinculados con la producción y comunicación de una obra²⁰.

El *habitus* es el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos no es por la influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque esas acciones se insertan -más que en la conciencia, entendida intelectualmente- en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia. La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico, no se efectúa en la lucha por las ideas, en lo que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino en esas relaciones de sentido no conscientes, que se organizan en el *habitus* y sólo podemos conocer a través de él. El *habitus*, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción, por ser "*sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes*"²¹. Sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier

¹⁷ BENEDICT (1967:289).

¹⁸ WHITING (1961: 355-380).

¹⁹ WALLACE (1962).

²⁰ BOURDIEU, P. "Campo intelectual y proyecto creador", en Jean Pouillon y otros. *Problemas del estructuralismo*, México, Siglo XXI pág. 135.

²¹ BOURDIEU (1980: 88).

condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas; "*programa*" el consumo de los individuos y las clases aquello que van a "*sentir*" como necesario.

Por otra parte, Bourdieu desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicados por las desigualdades económicas. El capital cultural es un elemento clave que explica las desigualdades educativas. Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor sólo puede consumirlos aprehendiendo su significado. El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo.

Aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales²².

La tarea del culturalismo es doble. Desde la perspectiva "*macro*" toma la cultura como un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades y poder. Y, desde un enfoque "*micro*" examina cómo las demandas de un sistema cultural afectan a aquellos que deben operar dentro de él. En este sentido, se concentra en cómo los seres humanos individuales construyen "*realidades*" y significados esperados²³.

Bruner (1997) en su obra *La educación, puerta de la cultura* analiza los postulados del culturalismo y sus consecuencias para la educación. Para efectos de nuestro trabajo resultan de gran interés los siguientes postulados: **a) El postulado perspectivista.** Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras. Entenderlo de una manera en particular sólo está "*bien*" o "*mal*" desde la perspectiva concreta en términos de la cual se estudia. **b) El postulado de los límites.** Las formas de creación de significado accesibles a los seres humanos de cualquier cultura están limitadas de dos maneras cruciales. La primera es inherente a la propia naturaleza del funcionamiento mental humano. Nuestra evolución como especie nos ha especializado en ciertas formas características de conocer, pensar, sentir y percibir. Pero a pesar de nuestra dotación presumiblemente innata, parecemos tener lo que Vygotsky llamó una *Zona de Desarrollo Próximo*²⁴, una capacidad para reconocer formas que van más allá de esa dotación. La segunda limitación incluye aquellas constricciones impuestas por los sistemas simbólicos accesibles a las mentes humanas en general, límites impuestos, por la propia naturaleza del lenguaje. **c) El postulado del constructivismo.** La "*realidad*" que atribuimos a los "*mundos*" que habitamos es construída. La educación debe concebirse como una ayuda para que los niños(as) aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para colaborar en su proceso de cambio, según se requiera. **d) El postulado interaccional.** Es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños(as) averiguan de qué trata la

²² BRUNER (1990); COLE (1971); ROGOFF (1990).

²³ BRUNER (1997:30).

²⁴ La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se entendería como la diferencia entre el nivel real de desarrollo para resolver un problema con autonomía y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto (tutor) o en colaboración con otro compañero más capaz. Cfr. VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

cultura y cómo concibe el mundo. A diferencia de otras especies, los seres humanos se enseñan unos a otros deliberadamente en contextos fuera de aquellos en los que se usará el conocimiento que se enseña. **e) El postulado de la identidad y la autoestima.** Si la escuela es una entrada en la cultura y no sólo una preparación para ella, entonces tenemos que reevaluar constantemente lo que la escuela hace de la concepción que el estudiante tiene de sus propias capacidades (su sentido de la agencia) y sus posibilidades percibidas de enfrentarse con el mundo, tanto en la escuela como después (su autoestima). **f) El postulado narrativo.** Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Una modalidad narrativa puede favorecer la construcción de la identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. Las escuelas deben cultivarla, nutrirla, dejar de darla por supuesto²⁵.

Finalmente, desde la teoría organizativa podemos acercarnos al término cultura a partir de la noción de *paradigma*. Fue Thomas Kuhn quien popularizó este vocablo en su famosa obra *The Structure of Scientific Revolutions* publicada en 1962. Un paradigma es una aproximación a la realidad, “una visión sobre la realidad”, que nos permite sistematizar las percepciones de lo que parece estar sucediendo en nuestro entorno.

Cuando un grupo de personas comparte la misma visión del mundo, cuando sus paradigmas son coherentes y homogéneos en sus asunciones esenciales, entonces aparece una “cultura” común. Desde un punto de vista antropológico/sociológico, la cultura es un sistema de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo afiliado y les otorga una definición social y un sentido de asociación²⁶. El carácter dinámico de la cultura se deriva de los cambios permanentes generados por la participación de los diferentes elementos que la componen. Este hecho permite reconocer la singularidad de cada cultura sujeta, sin embargo, a las contribuciones de los miembros del grupo que van desapareciendo y a las aportaciones de quienes se van incorporando. De ahí que, una parte de la cultura se hereda pero otra se construye sobre los elementos que el grupo desarrolla, comunica y perpetua. Como bien lo afirma H. Beare, B.J. Caldwell y R.H. Millikan (1992) “La cultura está presente por obra y por omisión”.

Desde un punto de vista artístico e intelectual, la cultura se asume como el esfuerzo intencional e ininterrumpido por lograr un ideal, por crear una “realidad” que sea el reflejo de los más altos ideales que el ser humano pueda vislumbrar. La cultura personifica la determinación de alcanzar lo idealmente bueno, tanto en el ámbito moral como en el estético, mediante la práctica continua y el estudio de lo mejor de todas las civilizaciones y el desarrollo de un criterio de apreciación de las distintas manifestaciones artísticas²⁷.

²⁵ BRUNER, op.cit. pág.32-62.

²⁶ BEARE, H; B.J. CALDWELL Y R.H. MILLIKAN (1992: 225).

²⁷ Ibid., pág.228.

2. UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE CULTURA FAMILIAR

Según Mitterauer y Sieder (1982) la palabra latina *familia* resulta muy antigua y se deriva de una raíz indo-germánica aún más remota (*famel*). Esencialmente el significado de familia es "casa" refiriéndose al conjunto de las personas que viven en ella (incluso esclavos y sirvientes). Fue en el siglo XVII y XVIII que el concepto de familia se empieza a identificar en la Europa Central con el término *domus* ("hogar") como consecuencia de una serie de transformaciones económicas, sociales e ideológicas que distanciaron el trabajo del núcleo familiar; las relaciones entre padres e hijos se estrecharon como consecuencia de la reforma, la contra-reforma y la ilustración; los esclavos fueron desapareciendo paulatinamente y sustituyéndose por personas contratadas; las jóvenes parejas se alejaron de las casas de sus respectivos padres; entre otros cambios. De esta manera, los términos *familia* (como reino del *pater familiae*) y *domus* (lugar donde se desarrolla la vida de la pareja y los hijos) se fueron identificando para hacer referencia a las unidades de convivencia marital y de reproducción, crianza y educación de los hijos²⁸, una idea muy próxima al actual concepto de familia como veremos en este apartado.

En la bibliografía especializada que se ha consultado sobre el término "*familia*" aparece una amplia variedad de registros en torno a esta noción. La gran mayoría hacen referencia al grupo social, unidad social, institución social, célula básica, primera y decisiva escuela, conjunto de personas que tienen rasgos de parentesco o alguna condición o tendencia común, entre otros. El carácter polisémico de este concepto conduce a un abordaje interdisciplinario de su estudio que permita una mejor comprensión de sus implicaciones, especialmente desde la relación que deseamos establecer entre esta noción, el aprendizaje ético y la ciudadanía democrática.

Aunque el concepto de familia implica aspectos biológicos, sociales, culturales y legales estrechamente conectados por la complejidad de sus funciones a lo largo de la historia, en un primer momento delimitamos brevemente su abordaje desde cuatro miradas: desde algunos aportes de la antropología, la sociología, la psicología y desde una perspectiva pedagógico-ética, como presentamos a continuación.

2.1 Una mirada a la noción de familia desde la Antropología

Desde esta perspectiva interesa el estudio de la familia en cuanto a su origen, la universalidad temporal y cultural, las formas que asume a lo largo de los años según las distintas sociedades (matriarcal, patriarcal, extensa, nuclear, entre otras), las relaciones de parentesco, las normas que las rigen y las relaciones de la familia con otros grupos (linaje, tribu, clan, entre otros).

En este sentido, es escaso el conocimiento que se posee sobre el tipo de organización social que existía en las primeras etapas de la humanidad. Las pocas evidencias que existen del paleolítico superior (fragmentos de esqueletos y utensilios de piedra de hace más de

²⁸ PALACIOS, J. (2004). *La familia: orígenes y concepto* en BUXARRAIS Y ZELEDÓN (coord.)(2004). *La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

50.000 años) proporcionan una información bastante insuficiente en torno a las leyes y costumbres sociales de esa época.

Sin embargo, la observación que se ha realizado de la amplia diversidad de sociedades humanas desde Herodoto hasta nuestros días permite afirmar que *"la familia conyugal y monógama es muy frecuente"*²⁹. Aunque sin duda, existen ciertos casos que nos resultan singulares, por su distanciamiento en relación a las nociones tradicionales de familia (madre, padre e hijos), como a continuación describimos brevemente.

Dentro de la tribu nayar en la India, la actividad guerrera les impedía fundar una *"familia"*. Las mujeres podían tener tantos amantes como quisieran, pues la convivencia con un mismo hombre se hacía difícil por la inseguridad del retorno que suponía tras los resultados de los enfrentamientos. Los hijos pertenecían exclusivamente a la madre y la autoridad sobre la familia y sobre la tierra era ejercida por los hermanos de la esposa y no por el efímero marido³⁰.

Otras tribus como los masai y los chagga en África, no han negado la unidad social de la familia como los nayar, pero les impedían a los hombres, con sus mismas actividades guerreras, casarse y fundar una *"familia"*. Vivían en organizaciones regimentadas, en donde durante algún período podían tener relaciones promiscuas con las mujeres pertenecientes al mismo grado de edad que el suyo. En estos pueblos la familia coexistía con un tipo no familiar y promiscuo de relaciones entre los sexos³¹.

Estas experiencias que parecieran anecdóticas guardan una cierta relación con la incipiente ruptura familiar que se percibió en la Alemania nazi. Los hombres se centraban en las actividades políticas y guerreras, mientras que las mujeres asumían las funciones en relación con las "3K": *Küche* (cocina), *Kirche* (iglesia) y *Kinder* (niños)³².

Además, de todas estas variantes que se pueden encontrar, existen en muchos casos familias polígamas³³ que serían, desde el punto de vista antropológico una combinación de varias familias monógamas en la que una misma persona desempeña el papel de varios cónyuges. En algunas tribus bantúes cada esposa vive con sus hijos(as) en una choza separada y la única diferencia con una familia monógama es el hecho de que el mismo hombre desempeña el papel de marido para todas las esposas³⁴.

Hay otros ejemplos más complejos. En los tup-ikawaib del centro de Brazil, un jefe puede casarse con varias hermanas o con una madre y sus hijas (de otro matrimonio). El jefe presta de buen grado sus esposas a sus hermanos menores, a los funcionarios de la corte o a los visitantes. En este contexto se observa una combinación de poliginia y poliandria en donde la confusión aumenta todavía más, por el hecho de que las co-esposas pueden estar

29 LEVI-STRAUSS, C.(1974). "La familia", en *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama, pág.16

³⁰ Ibid, pág.10

³¹ Ibid, pág.11

³² Ibid, pág.12

³³ La Poligamia se refiere tanto a la poliginia (sistema en el que a un hombre se le autoriza tener varias esposas) como a la poliandria (sistema complementario en el que varios esposos comparten una esposa). Cfr. STRAUSS, C. (1974:13).

³⁴ Loc.cit.

relacionadas por estrechos lazos consanguíneos previos al matrimonio con el mismo hombre³⁵. Nos podría resultar difícil de creer que existan organizaciones humanas, como el caso de los Nuer de Sudán donde no sólo se regula la poligamia en sus dos versiones, sino también se permite el matrimonio entre mujeres, cuando en caso de esterilidad en una de ellas, la otra puede casarse con otras mujeres, que a su vez tienen sus propios amantes con los que se relacionan y tienen hijos que llaman "*padre*" y tratan como hombre a la mujer estéril casada con sus respectivas madres. Incluso se aprueba el matrimonio de una mujer con un hombre muerto, cuando éste no ha dejado heredero. Su viuda puede contratar a una mujer como esposa de su marido para que procrea con otro y de esta manera el difunto pueda tener el heredero que deseaba en vida³⁶.

Como hemos visto en las referencias citadas, es factible la existencia de una sociedad estable y duradera sin necesidad de la presencia de la familia conyugal, incluso hay grandes contrastes entre Oriente y Occidente, entre distintas religiones y civilizaciones³⁷. Por lo tanto, la complejidad del problema reside en el hecho de que "*si bien no existe ley natural alguna que exija la universalidad de la familia, hay que explicar el hecho de que se encuentre en casi todas partes*"³⁸.

Murdock (1949) afirma en su obra *Social Structure*, que la familia³⁹ es una referencia universal y se caracteriza por cuatro funciones básicas: la sexual, la económica, la reproductiva y la educativa. Sostiene que la primera y tercera función (sexual y reproductiva) son necesarias para que la sociedad exista, la segunda (económica) permite que la vida se mantenga y la cuarta (educativa), es básica para que la cultura no desaparezca. Por lo tanto la familia se entendería como,

*"Un grupo social caracterizado por residencia en común, por cooperación económica y por reproducción. Incluye adultos de ambos sexos, por lo menos dos de los cuales mantienen una relación sexual socialmente aprobada, y uno o más hijos(as) de los adultos, propios o adoptados que cohabitan sexualmente"*⁴⁰.

³⁵ Una madre y su hija pueden estar casadas con el mismo hombre, estar al cuidado de unos hijos que son al mismo tiempo hijastros(as) con respecto a una de las mujeres y, según el caso nietos(as) o hermanastros(as) de la otra. Cfr. Strauss, C. (1974:14)

³⁶ ZONABEND, 1986 citado por PALACIOS 2004:6

³⁷ Al respecto se puede revisar la obra Buxarrais M.R. y Zeledón, M.P. (coords) (2004). *La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos*. Volumen I. Bilbao: Desclée de Brouwer, donde distintos especialistas analizan algunos ejemplos del contexto familiar en la pluralidad de opciones religiosas, sociales y culturales que han dejado huella en el tiempo.

³⁸ LEVI-STRAUSS, C. (1974:16). Véase también VILANOU, C. (2004). *La familia en la historia de Occidente* en Zeledón M.P. y Buxarrais M.R. (coords.) (2004). *Familia: voces y perspectivas actuales desde la educación en valores*. Volumen II. Bilbao: Desclée de Brouwer (en prensa).

³⁹ Se refiere a la familia nuclear conformada generalmente por el padre, la madre y los hijos.

⁴⁰ MURDOCK, G. P. (1949). *Social Structure*. Nueva York: Macmillan citado por SPIRO, M. (1974). *¿Es universal la familia?* en LEVI-STRAUSS, C.; SPIRO, M. Y GOUGH, K. (1974). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Segunda edición. Barcelona: Anagrama, pág.53. (Original: "*Is the Family universal?*". Journal of the Royal Anthropological Institute, vol. 56. London, 1959)

Por su parte, otro antropólogo social de gran prestigio, Levi-Strauss (1974), quien sobresale, por sus trabajos sobre el análisis de las culturas primitivas plantea que la familia se entiende como,

"Un grupo social que posee por los menos, las tres características siguientes: 1) Tiene su origen en el matrimonio, 2) Está formado por el marido, la esposa y los hijos(as) nacidos del matrimonio, aunque es posible que otros parientes encuentren su lugar cerca del grupo nuclear; 3) Los miembros deben estar unidos por: a) lazos legales, b) derechos y obligaciones económicas, religiosas y de otro tipo y c) una red precisa de derechos y prohibiciones sexuales, más una cantidad variable y diversificada de sentimientos psicológicos tales como amor, afecto, respeto, temor, etc⁴¹.

Como bien lo describe Palacios(2004) en su trabajo *"Las familias: orígenes y conceptos"*, refiriéndose al trabajo de Levi Strauss (1974),

"... la familia es en realidad un compromiso entre la naturaleza y la cultura. Y si la naturaleza es la que aporta su razón de ser básica alrededor de la reproducción, del cuidado, crianza y educación de los hijos, es la cultura la que determina la forma y las modalidades de formación y organización familiar, las reglas de funcionamiento de la familia y las variaciones que se consideran aceptables. La familia parece, pues, la mejor fórmula encontrada para asegurar la supervivencia de la especie y un cierto orden social; pero la manera de definir y formar una familia, los tipos y los estilos de familia, están sujetos a una enorme variabilidad. Como Levi-Strauss señalaba...la capacidad de invención de los humanos ha dado como producto 'todas las modalidades imaginables de la institución familiar'⁴²."

Aunque en las sociedades humanas pueden observarse tipos de matrimonios muy distintos: monógamos y polígamos (políginos y poliandros, o ambos), ya sea por libre elección, intercambio, compra, imposición, u otro mecanismo de filiación, lo que pareciera es que el matrimonio es un tipo de unión permanente o temporal, producto también del consentimiento o la violencia, lo que genera dentro del sistema el reconocimiento de uniones legítimas y uniones libres, con diferentes tipos de derechos y atribuciones. No obstante, en las sociedades modernas, razones de tipo moral, religioso y económico han oficializado el matrimonio monógamo, aunque en la práctica es transgredida por medios como la libertad prematrimonial, la prostitución y el adulterio.

Como lo hemos podido reconocer, aunque los antropólogos pueden diferir en sus análisis e interpretaciones, la mayoría sostienen que la familia, a pesar de las distintas formas que adopte, está presente en todas las sociedades humanas y mediante ella, la humanidad logra asegurar su reproducción biológica y cultural, pues como bien lo señala Gough (1974),

"Sin la familia la civilización no hubiese sido posible. La familia proporcionó el armazón para todas las sociedades anteriores a la aparición del estado y la fuente de toda creatividad. Al agruparse para la supervivencia de su especie y el desarrollo del conocimiento, los humanos aprendieron a controlar sus deseos sexuales y a suprimir su egoísmo individual, su agresividad y su rivalidad. La otra cara de este autocontrol fue una capacidad creciente para el amor, no sólo el amor de la madre por su hijo, lo que se da ya entre los simios, sino del macho por la hembra (que establecen relaciones duraderas) y entre los

⁴¹ LEVI-STRAUSS, C. (1974:17)

⁴² PALACIOS (2004:6)

*miembros del mismo sexo hasta llegar a grupos cada vez más amplios de seres humanos. Sin este autocontrol inicial, que se manifiesta en la prohibición del incesto y en la generosidad y orden moral de la vida familiar primitiva, la civilización no hubiera sido posible*⁴³.

2.2 Perspectiva sociológica de la familia: algunas aproximaciones

Desde la sociología se puede entender la familia desde dos enfoques básicos. La perspectiva "*microsociológica*" nos permite analizar las características de la familia como grupo primario, en este sentido, cobran interés los elementos que la componen, las relaciones que se establecen entre los miembros, roles y funciones, procesos de interacción, dinámica y fases por las que transita, efectos que produce la alteración del número de miembros, entre otros. Desde el punto de vista "*macrosociológico*" la familia se entiende como una institución social que asume como tarea básica la reproducción del orden social, asegurando la transmisión del patrimonio técnico-cultural a las generaciones futuras. El proceso de socialización es un elemento fundamental para esta supervivencia individual y colectiva. Como bien lo afirman T.W. Adorno y M. Horkheimer (1969),

*"La familia se encuentra sometida a una doble dinámica social. Por una parte, la creciente socialización- la 'racionalización' e 'integración' de todas las relaciones humanas en la sociedad de intercambio plenamente desarrollada- tiende a comprimir y negar al máximo el elemento, irracional y natural- espontáneo desde el punto de vista de la sociedad, del ordenamiento familiar. Por otro lado, el desequilibrio entre el individuo y la potencias totalitarias de la sociedad cuya persistencia autónoma parece inconciliable con el desarrollo general"*⁴⁴

Desde la perspectiva de algunos sociólogos la historia de la familia se reduce al complejo y pragmático relato que informa de su subordinación y relativo protagonismo, una especie de dependencia y a la vez, resistencia impulsada por las transformaciones que tienen lugar en la sociedad en que se encuentra ubicada. En este sentido, la organización interna y la esfera emocional de la vivencia familiar se enfrenta con la racionalidad externa de la sociedad que será, en última instancia, la que impone el modelo de institución familiar más funcional y acorde con las estructuras socioeconómicas y políticas existentes⁴⁵.

Según Poutois, Desmet y Nimal (1998), la sociedad postmoderna presenta cuatro crisis importantes: de vínculos, de sentido, de poder y de valores⁴⁶. Se experimenta una tensión entre las tendencias modernas y los nuevos posicionamientos que surgen en respuesta a la modernidad. Al modelo tradicional y racional de Parsons⁴⁷ marcado por la división de papeles

⁴³ GOUGH, K. (1974). "El origen de la familia", en LEVI-STRAUSS, C.; SPIRO, M. Y GOUGH, K. (1974) *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Segunda edición. Barcelona: Anagrama, pág.150.

⁴⁴ ADORNO T.W. y HORKHEIMER M. (1969). *La sociedad*. Buenos Aires:Proteo, pág.131

⁴⁵ MANUEL J. y RODRÍGUEZ, F. "Familia". en Reyes, R. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. [http://www.ucm.es/infor/eurotheo/diccionario/F/sociologia_familia2.htm]. 6-08-2004

⁴⁶ POURTOIS, J.P.; DESMET, H. Y NIMAL, P. (1998). "L'educació familiar davant el repte de la nova civilització postmoderna". *Revista Temps d' Educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona. N°20, 2n semestre, pág.14.

⁴⁷ Talcott Parsons, representante más destacado del funcionalismo sociológico, consideraba que el equilibrio era la característica fundamental de la familia, cuyo papel esencial era la estabilización. Las funciones socializantes que asumía la familia tales como la transmisión de valores, normas y modelos de comportamiento establecido, se convertían en un importante elemento hacia la autorregulación y la autosuficiencia de la sociedad manteniendo determinadas necesidades humanas (preservación del orden

masculinos y femeninos y por el ejercicio de la autoridad paternal, le sigue ahora un modelo más democrático que opta por una educación basada en la libertad, en la comunicación, intercambios, tolerancia, autonomía y el derecho a la palabra.

La idea que prevalecía sobre los hijos en las sociedades industriales también se ha ido transformando. Su percepción como simples instrumentos para alcanzar otros fines: perpetuación del nombre, estirpe o linaje, disposición de mano de obra barata para atender distintos trabajos (cultivar los campos, trabajar en los talleres) o incluso para asegurarse el cuidado durante la vejez, sin que implicara la demanda de otros gastos, ha dado paso en las últimas décadas a la consideración de que los hijos no son un instrumento para el desarrollo de otras actividades presentes o futuras, sino que constituyen más bien un fin en sí mismos⁴⁸.

El papel de la mujer también ha cambiado en los últimos años. La incorporación paulatina al mundo del trabajo, no sólo por la necesidad de incluir otra fuente de ingresos al hogar, sino como una posibilidad de realización personal, supone un reconocimiento a sus derechos, luego de una historia plagada de marginación y exclusión social; ya su felicidad no sólo se alcanza en el ámbito hogareño en el hecho de tener y educar a los hijos, ahora también hay otros motivos para sentirse bien consigo misma, como persona y como profesional. Las investigaciones muestran que el hecho de que la madre ejerza una actividad profesional satisfactoria, se revierte de manera favorable en el desarrollo y adaptación escolar de los niños, más que si estuviera con ellos en casa⁴⁹.

La función del hombre ha experimentado algunos cambios significativos en relación con la familia. Lentamente ha ido asumiendo roles que hasta hace algunos años eran exclusivos de la mujer: cuidado y atención de los hijos, responsabilidad en las actividades del hogar (limpieza, cocina, compra de alimentos), interés y participación en la educación de los niños. Incluso, se percibe una valoración del desempeño de la mujer fuera del espacio doméstico, dejando de lado la supremacía y sobrevaloración de sus aportes al bienestar familiar cuyo reclamo no se hacía esperar cuando regresaba del trabajo y la esposa debía "servirle" y "atenderle" sin descanso. Aunque todavía queda mucho por hacer⁵⁰ se observa que paulatinamente, quizás no al ritmo que deseáramos, el hombre va reconociendo la importante función que desempeña dentro del hogar, así como el valor de la mujer, la importancia de colaborar en la realización personal y profesional de su compañera, la necesidad de construir la igualdad de género basada en el respeto, comprensión mutua y solidaridad.

La obra *Historia de la Infancia*⁵¹ Nos permite aproximarnos a las distintas formas en que ha sido conceptualizado el niño y la niña a lo largo de los años. Por una parte, nos presenta un

social, abastecimiento de bienes y servicios, la protección de la infancia). Sin embargo, según Tuvilla, sostener esta teoría resulta difícil en un mundo en constante transformación como el que nos caracteriza. En TUVILLA, J. *Familia, valores democráticos y cultura de paz* [<http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla2.htm>] (25-07-03)

⁴⁸ FLAQUER, LI. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel, pág.100

⁴⁹ POURTOIS, J.P.; DESMET, H. y NIMAL, P. (1998:20).

⁵⁰ El caso de la política familiar en Finlandia nos permite reconocer la dificultad de este proceso, pues a pesar de que se abren oportunidades para los padres de familia en relación a la atención de los niños recién nacidos o menores de 3 años, son pocos los que aprovechan este derecho, lo que pone en evidencia que urge un cambio actitudinal del rol del hombre dentro de la familia.

⁵¹ DELGADO, B. (2000). *Historia de la Infancia*. Segunda edición. Barcelona: Ariel.

esbozo del triste camino que miles de infantes han recorrido en las diferentes épocas de la historia, en el que se recoge el dolor, la indiferencia o la utilización del pequeño, como instrumento al servicio del adulto. Por otra, nos muestra las primeras iniciativas de muchos pensadores, pedagogos, médicos y filósofos preocupados por el tema de la niñez y sus esfuerzos por aportar en su proceso de reconocimiento, en una sociedad en la que el niño y la niña había sido casi anulado⁵².

Aunque encontramos, hoy en día, muchas iniciativas de apoyo y protección de la infancia, todavía hay gran trabajo por concretar. A diario, nos enteramos mediante la radio, prensa o la televisión, de la serie de abusos, atropellos y maltratos que muchos niños y niñas sufren, incluso en manos de sus propios progenitores⁵³. Parece que la historia se repite y más bien, se hallan novedosos mecanismos de manipulación y explotación infantil. La saturación de los juegos de vídeo, la desenfrenada publicidad que robotiza al niño y a la niña, las limitaciones de espacio para el juego libre con los amigos, el escaso tiempo que muchos padres y madres poseen para compartir con sus hijos en familia por las demandas del excesivo trabajo, la escasa vivencia espiritual junto a los pequeños, las difíciles políticas económicas y sociales que atentan contra la natalidad y la integración familiar, son tan solo algunas muestras de la tormentosa y compleja realidad que nos circunda y que atenta abierta o solapadamente a nuestros niños y a sus familias.

Estos cambios que se generan por ejemplo, en el descenso de los índices de natalidad de los países industriales, tienen su origen y sus repercusiones en una serie de hechos que describe Flaquer (1998) y nos revelan la imagen del niño y la niña en sociedad contemporánea. Veamos,

“Hay que buscar la génesis de la caída de la fecundidad en los países industriales, acaecida en las últimas décadas, no sólo en la disponibilidad de métodos de contracepción eficaces, sino ante todo en los cambios que han hecho de los nacimientos fruto de una elección. Los hijos han dejado de tener un valor económico para adquirir una significación eminentemente afectiva. La paradoja es que, a medida que aumenta su valor emocional, cuentan cada vez más las consideraciones económicas a la hora de tenerlos. Han pasado de representar una inversión a convertirse en un gasto...La única rentabilidad que cabe esperar de todos esos esfuerzos es la afectiva, fruto de una inversión de tipo emocional⁵⁴. ”

Ya iniciado el siglo XXI, vemos que el panorama no ha cambiando sustancialmente. No se puede negar que hay esfuerzos importantes para reconocer el papel protagónico que desempeña la infancia en la construcción de la humanidad⁵⁵. Sin embargo, la tarea es muy

⁵² Véase al respecto las reflexiones en torno a la infancia de Aristóteles, Quintiliano, De Nebrija, Comenio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Unamuno, Carderera, Froebel, Montessori, Makarenko, Decroly, Freinet, Piaget, entre otros.

⁵³ La película “El Bola” es un claro ejemplo de la problemática actual que viven muchos niños, víctimas del matrato físico y psicológico de sus propios padres. Esta cinta cinematográfica obtuvo 4 premios C.E.C. (Círculo de escritores cinematográficos: Mejor película, Mejor guión original a Achero Mañas, Premio Revelación 2000 a Achero Mañas y Mejor actor a Juan José Ballesta), también se ha hecho acreedora del Premio Especial OCIC en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián 2000y la Ola de Oro del Premio Cinematográfico “Familia” Año 2000.

⁵⁴ FLAQUER, LI. (1998: 101-102)

⁵⁵ El establecimiento de una Legislación Internacional que busque la defensa de los derechos de los niños y niñas, es un paso fundamental en esta tarea. Aunque hubo importantes esfuerzos a principios del siglo (en 1919 la inglesa Eglantyne Jebb fundó la Save the Children Fund; en 1920 se crea la Fundación de la Union Internacional de Secours aux Enfants y en 1924 la Sociedad de Naciones, con sede en Ginebra adopta como suya la carta de la Union Internacional), no fue sino hasta 1959 que en la Asamblea

ardua y permanece incompleta todavía, por lo que considero que, desde el ámbito educativo y familiar, podemos dar importantes contribuciones en este nuevo paradigma, de reconocimiento y valoración de la niñez. Esperamos que este trabajo también aporte a este proceso.

2.3 Algunas contribuciones de la psicología a la comprensión de la realidad familiar

A la psicología le interesa aproximarse al estudio de la familia desde la influencia que ejerce en la formación y desarrollo de la personalidad de los hijos y las interrelaciones dinámicas existentes entre sus miembros. Uno de los primeros teóricos que resaltó la importancia del papel de la familia en el desarrollo posterior de la psicología individual fue Sigmund Freud, quien resaltó la incidencia decisiva de las experiencias infantiles en los primeros años de vida.

Las investigaciones recientes en este ámbito enfatizan en la necesidad del grupo reducido familiar para el normal desarrollo físico y psíquico del niño pequeño. La socialización primaria es el proceso clave en el que se genera una mutua interrelación entre las pautas sociales que la familia ofrece como modelos de comportamiento y, la asimilación e interiorización de estas pautas por parte del niño⁵⁶.

Estas relaciones entre los distintos miembros de la familia (especialmente la relación padres-hijos) son consideradas esenciales para la formación de la personalidad y las actitudes del sujeto. Son precisamente los lazos permanentes de solidaridad y afecto (aparte de los económicos) entre un número reducido de personas lo que caracteriza a la familia de cualquier época y sociedad. Al respecto, Sillamy (1969) destaca esta idea en la aproximación que ofrece al concepto de familia. Veamos,

"La familia es una institución social, fundada en la sexualidad y en las tendencias maternas y paternas, y cuya forma varía según las culturas (monogámica, poligámica, poliándrica, etc.). En nuestra sociedad occidental tienen por función esencial garantizar la seguridad de sus miembros y la educación de los hijos. Éstos adquieren en ella el lenguaje, las costumbres y las tradiciones de su grupo. Mediante el juego de la

General de las Naciones Unidas, se promulga la Declaración Universal de los Derechos del niño. El contenido de cada uno de los artículos de esta Declaración guarda una singular importancia dentro de esta iniciativa de protección a la niñez. No obstante, tres de estos enunciados están íntimamente relacionados con el tema que nos ocupa. Por lo tanto, los artículos uno, dos y seis se transcriben a continuación.

"Art.1: El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición ya sea del niño o de su familia.

Art. 2: El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Art.6: El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión, siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material. Salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole", cfr. DELGADO (2000).

⁵⁶ Sobre estas implicaciones reflexionaremos en el segundo capítulo de este trabajo, cuando abordemos la relación entre la construcción de la personalidad infantil y el aprendizaje ético a partir de las aportaciones de algunas corrientes psicológicas.

*imitación y de la identificación con los padres, elaboran su personalidad, forman su carácter y pasan del egoísmo al altruismo. La familia es necesaria para el desarrollo del niño, pero la calidad de éste depende del valor de aquélla*⁵⁷.

Recientes investigaciones⁵⁸ han reconsiderado la "*biología de la maternidad*" como una experiencia no sólo de la mujer, sino también compartida por el hombre. Parece que las hormonas masculinas sufren una serie de alteraciones a lo largo del período de embarazo ("*embarazo contagiado*") y durante los primeros estadios del desarrollo infantil (sensibilidad al llanto del bebé, a sus primeras expresiones lingüísticas, a su olor). Estos cambios, al igual que en la mujer aumentan o disminuyen en función de las experiencias de contacto y cuidado de los pequeños⁵⁹.

Ahora bien, desde la teoría sistémica (Bertalanffy, 1979) la familia se define como un sistema abierto, propositivo y autorregulado, como una unidad formada por unos miembros que interactúan entre sí, entre los que existen determinados vínculos y se mantienen unas transacciones. En este proceso, no todos los elementos tienen el mismo poder sobre los otros, ni todas las conductas el mismo impacto, ni todas las personas las mismas oportunidades para pensar o comportarse libremente, pues los rasgos de personalidad son elementos relevantes para el análisis del sistema⁶⁰. Como bien lo describe Gimeno (1999),

*"En nuestra valoración del sistema familiar las personas que viven actualmente en el hogar, las que viven fuera o incluso las despreciadas, pueden ejercer o haber ejercido una fuerte influencia en la dinámica familiar, en su modo de ver la realidad, en su escala de valores y en sus capacidades críticas y creativas. La toma de conciencia de los modelos personales que han influido en la familia puede ayudarnos a comprender el ciclo de vida familiar*⁶¹".

Nos detendremos ahora en analizar brevemente, algunas de las características personales de los miembros de la familia que, según Gimeno (1999) entran en juego en la construcción de la vida familiar:

Aspectos físicos y de salud. El estado de salud general de la familia ejerce una influencia importante para el tipo de familia que se puede constituir, así como su nivel de proyección social. Cuando se constituyen parejas con rasgos de discapacidad, sus características otorgan unas connotaciones especiales que afectan a todo el sistema familiar, sea en un sentido negativo o positivo. De la misma forma, cuando acontecen desgracias inesperadas en la familia (accidentes, enfermedades, muertes) los cambios que se suscitan modifican sustancialmente la dinámica en el hogar (depresiones de los padres por la muerte de

⁵⁷ SILLAMY, N. (1969) *Dictionnaire de la Psychologie*. Paris: Librairie Larousse. Trad. De J. Ferrer Aleu (1974). *Diccionario de Psicología*. Cuarta edición. Plaza & Janes:Barcelona, pág. 128

⁵⁸ STOREY, WALSH, QUINTON Y WYNNE-EDWARDS (2000) citado por PALACIOS (2004).

⁵⁹ PALACIOS, 2004:4

⁶⁰ RODRÍGUEZ y FERNÁNDEZ, 1996 citado por GIMENO 1999: 35-40

⁶¹ GIMENO, 1999:40

un hijo, abandono de los estudios por parte del hijo para suplir los ingresos que la madre aportaba cuando ésta ha sufrido un accidente laboral, entre otros).

Aspectos cognitivos. Se refieren a las posibilidades de estudio y de progreso profesional de los miembros de la familia, especialmente los que se encuentran en período de formación. Las ilusiones de los padres en las posibilidades académicas de sus hijos son decisivos para la cohesión de la familia. Se sienten realizados al reconocer que están cumpliendo con uno de los objetivos prioritarios de la misma, como es la educación de los hijos, aunque se inclinen más por el plano académico y formal y no por el ámbito personal.

Personalidad. Aquí se incluirían el tipo de identidad que se deriva de su nivel de autoestima, *locus* de control, rasgos estables de personalidad y la propia filosofía de la vida.

Competencia social. Considera las habilidades sociales, capacidad de adaptación a los diferentes contextos de referencia, tolerancia, participación comunitaria y tipo de relación con la cultura predominante.

Roles estructurales y funcionales. Cada miembro de la familia desarrolla un papel, una serie de tareas y funciones, según las relaciones de parentesco y las expectativas de los otros. Una especie de "*sombrero*" que cada uno lleva puesto cuando va a desempeñar una función determinada (Satir, 1991).

Recursos, demandas y necesidades personales. Cada persona puede contribuir al sistema familiar de múltiples maneras, proporcionando recursos económicos, tareas domésticas, apoyo social, creatividad, proyectos, capacidad en la toma de decisiones, entre otros. Además, según la etapa de desarrollo en que se encuentra y de su propia idiosincracia, tiene unas necesidades específicas cuya satisfacción es necesaria para optimizar la vida familiar⁶².

Finalmente, el significado de la máxima transaccional dentro del modelo familiar, queda claramente descrito en las siguientes palabras de Gimeno (1999),

"El hombre no se comprende sin los otros, sin la dimensión social que le humaniza, y entre todos los posibles, los más próximos, los que más permanecen en su entorno, que son también quienes más contribuyen normalmente a nuestro propio desarrollo y satisfacción personal... el bienestar se ajusta más a la máxima de la teoría transaccional del 'yo estoy bien, tú estás bien', en donde dar no es una pérdida⁶³".

2.4 La familia desde el punto de vista pedagógico-ético

Desde esta perspectiva, la familia o más bien, las familias⁶³, se convierten en el primer y principal agente educativo, especialmente de los niños (as) pequeños(as), como profundizaremos en este trabajo, sin desestimar la influencia que otros agentes también

⁶² Ibid, págs. 41-45

⁶³ Ibid, pág.30

⁶³ Para hacer referencia al término desde la pluralidad en que puede concebirse, cfr. SUARES, M.(2002). *Mediando en sistemas familiares*. Barcelona: Paidós, págs.204-220; Mesa Redonda: Análisis del Vídeo "*Familias*" elaborado por Hellen Cohen y Judy Logan. Lugar: Biblioteca de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona. Día:13 de marzo del 2002.

ejercen sobre él, en este momento⁶⁴. En su seno tiene lugar una acción formativa de carácter informal pero continua: la educación familiar. Este tipo de educación no resulta un proceso unidireccional del adulto para con el niño únicamente, todo lo contrario, hoy en día se afirma que tanto los padres, como los hijos (y los otros miembros que forman parte del grupo familiar) se influyen mutua y permanentemente⁶⁵ representándose esta dinámica en forma de espiral y utilizándose el término "*transaccional*" para referirse a este proceso⁶⁶.

Congruentes con este planteamiento, Altarejos, Martínez, Buxarrais y Bernal (2004) en la ponencia para el XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación titulada "Familia, valores y educación" señalan,

"...lo que define a una agrupación humana para considerarla familia hoy, debe afectar más al fondo que a la forma, más a la dinámica interna que a la externa. Sabemos que estructura y función no son fáciles de considerar si no es en interdependencia, pero aquí de nuevo el pensamiento sistémico nos puede ayudar a comprender, incorporando una nueva dimensión. Se trata, pues, de considerar el sentido y el significado de la dinámica familiar en función de metas y valores que con relativa independencia de la estructura familiar sólo son alcanzables mediante el compromiso con la educación de los hijos e hijas. Es este compromiso educativo el que al activar una serie de procesos educativos, favorece un tipo de relaciones en el entramado familiar que permite que la familia ejerza un conjunto de funciones y genere condiciones para educar en valores y aprender éticamente⁶⁷.

Para comprender mejor el proceso mediante el cual la familia ejerce su función educadora, especialmente en la relación padres-hijos, consideraremos dos elementos básicos que se interrelacionan en esta dinámica: la conducta educativa y el componente del significado^{68 69}. En cada uno de estos componentes podemos diferenciar algunas dimensiones que interfieren, tal y como de seguido explicaremos.

La conducta educativa (componente objetivo) se refiere a la manera en cómo actúan padres e hijos en la relación educativa, pues una misma situación en diferentes familias no necesariamente conduce a una misma conducta, ni una misma conducta en diferentes familias tiene siempre el mismo significado. Aunque no existe una clasificación de carácter general para describir el contenido de la conducta educativa de los padres, existen dos dimensiones aceptadas en la literatura teórica y empírica: el control y el apoyo o sostén⁷⁰. La conducta en la

⁶⁴ La escuela, los pares, los medios de comunicación (internet, televisión, radio, prensa escrita), entre otros, son algunos de los agentes educativos que intervienen principalmente junto a la familia, en la construcción de la personalidad infantil. AGUADE J. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós; COROMINAS I CASALS (1999). *Modelos y medios de comunicación de masas*. Bilbao. Desclée de Brouwer; BUXARRAIS (1996). "Los medios de comunicación y la educación en valores". *Revista Pensamiento Educativo*. Chile: Universidad Católica de Chile; ZELEDÓN, M.P. (2003). "*La familia y la televisión: dos mundos que se encuentran*" en Monográfico virtual: *Familias, medios de comunicación y valores democráticos*. Organización de Estados Iberoamericanos. Junio-julio [http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia01/reflexion06.htm], 20-07-2003, entre otros.

⁶⁵ LOLLIS Y KUCZYNSKI, 1997; KUCZYNSKI Y OTROS, 1997

⁶⁶ SAMEROFF y CHANDLER, 1975.

⁶⁷ ALTAREJOS, MARTÍNEZ, BUXARRAIS Y BERNAL (2004). *Familia, valores y educación*. Ponencia para el XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, Lugo, pág.3

⁶⁸ Cfr. LUJÁN, VANDEMEULEBROECKE, COLPIN, 2001

⁶⁹ PETERSON Y ROLLINS (1987) hablan de los componentes objetivos y de los componentes subjetivos de la relación padres-hijos.

⁷⁰ BAUMRIND, 1991; MACCOBY Y MARTIN, 1983; STEINBERG *et al* 1992; TEN HAAF *et al*, 1994; RISPENS *et al*, 1996.

que el padre muestra al niño calidez, aceptación comprensión se relaciona con el apoyo o sostén. El control por su parte, se refiere a la relación donde el padre trata de ejercer su influencia sobre la conducta del niño. Para algunos autores estas dimensiones generan "*patrones educativos*" (Ten Haaf *et al*, 1994; Parker,1983) tales como: educación óptima (mucho apoyo, poco control); sobreprotección cálida (mucho apoyo, mucho control); sobreprotección fría (poco apoyo, mucho control) y negligencia (poco apoyo, poco control)⁷¹. Según el grado de control que los padres ejercen sobre sus hijos podemos encontrar distintos estilos parentales: autoritario, permisivo, autoritativo y negligente⁷².

El componente del significado (componente subjetivo) se refiere a los procesos mentales y emocionales de la relación padres-hijos. Ofrece información sobre las razones por las cuales los padres y los hijos tienen una conducta definida uno frente al otro; así como explica el motivo por el que determinadas prácticas son difíciles de influenciar. Este componente puede afectar de dos maneras al desarrollo del niño; por una parte, de manera indirecta mediante la conducta de los padres y, por otra, ayuda a definir el clima educativo que puede modelar positiva o negativamente al pequeño. Las dimensiones del componente del significado estarían relacionadas con las actitudes, valores, creencias, representaciones, ideas, ideologías, concepciones y esquemas previos. Luján, Vandemeulebroecke y Colpin (2001) sintetizan este abanico de interpretaciones y nos habla de las metas educativas ("*dimensión conativa*" según Kok, 1992), las concepciones educativas ("*dimensión cognitiva*") y las vivencias educativas ("*dimensión afectiva*").

Las metas educativas incluirían dos aspectos fundamentales, los valores y las actitudes (Dekovic y Janssens, 1994). Los valores se refieren a los aspectos más abstractos de las metas educativas y las actitudes a los aspectos deseables de una conducta concreta.

En las **concepciones educativas** se debe diferenciar el contenido y la calidad de las mismas. Dentro del contenido de las concepciones, Dekovic y Janssens (1994) diferencian cuatro aspectos importantes: las concepciones sobre el desarrollo de los niños, el desarrollo de habilidades específicas, los estadios de desarrollo de los niños y el rol del progenitor mismo en el proceso del desarrollo. La calidad de las cogniciones alude a la complejidad de los razonamientos de los padres sobre los hijos, la paternidad y las relaciones padres-hijos.

Dentro de las **vivencias educativas**, tema poco atendido en la investigación sobre la educación en familia se puede establecer la diferencia entre vivencias positivas y vivencias negativas, conscientes y no conscientes (emocionales).

Finalmente, la integración de estas dimensiones generan un estilo educativo y una calidad de la relación padres-hijos. *El estilo educativo* resulta de un patrón consistente de la conducta de los padres que forma el contexto emocional donde las conductas educativas específicas toman significado. Estas últimas comprenderían tanto las conductas parentales dirigidas a la meta como las que no se dirigen específicamente (gestos, entonación de la voz, expresión espontánea de las emociones). También se consideran los estilos educativos como,

⁷¹ Cfr. LUJÁN, VANDEMEULEBROECKE y COLPIN, 2001

⁷² BAUMRIND (1968) citado por MUSITU (2001). COLOROSO (1999) sugiere también otro tipo de clasificación que muestra tres clases de familia: familia claustro, familia gelatina y familia pilar.

*"...esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas (control, cuidado, empatía, demostraciones de afecto, disponibilidad de los padres, comunicación paterno-filial), que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar"*⁷³.

La *calidad de las relación entre padres e hijos* haría referencia al conjunto de significados (valores, actitudes, cogniciones, emociones) donde los padres y los hijos mutuamente se aproximan. Se relaciona con la actitud emocional del padre frente al pequeño, la aceptación o la asimilación de los cambios del niño y el apego parental hacia el niño(a)⁷⁴.

En ese sentido, la actitud de los padres ante la vida, su capacidad de respeto, escucha, sus manifestaciones de afecto y aceptación de los otros, el manejo de la disciplina y la ejemplaridad de sus actuaciones, se convierten en insumos básicos para que el niño(a) se forme integralmente. Por el contrario, cuando se asoman sentimientos de culpabilidad, rechazo, inseguridad, violencia se tiende hacia la desestabilidad y desintegración de una atmósfera que genera alteraciones en el desarrollo del infante.

Por lo tanto, siguiendo a Elzo (2002) presentamos una tipología de familias, que aunque su investigación se centra en el modelo nuclear, podría incluso replantearse para otras realidades familiares. Veamos.

La **familia "familista"**. Se trata de una familia en la que se establecen buenas relaciones entre padres e hijos. Los progenitores refuerzan tres valores fundamentales desde su percepción: moralidad, buena formación y dinero. Se preocupan por la transmisión de esos valores a los hijos, de generación en generación. Dentro de su estudio, el 23,7% de las familias españolas presentarían tales rasgos.

La **familia "conflictiva"**. Muestran una desestructuración en las relaciones entre los diferentes miembros de la familia, generados por problemas derivados de la violencia doméstica, el consumo de drogas, desórdenes sexuales, roces entre hermanos y hasta conflictos entre amigos. La comunicación se encuentra deteriorada y la función educadora de este tipo de familia es nula. Dentro de la población española investigada, el 15,0% se presenta estos rasgos conflictivos.

La **familia "nominal"**. En este tipo de familia, los padres muestran poco interés en la educación de los hijos, la comunicación es escasa dentro del ambiente familiar, por lo que las metas educativas son difíciles de reconocer. La convivencia es pacífica, más por indiferencia que por razones no conflictivas, o por falta de intereses y motivaciones participativas. Sin duda, en este ámbito la formación en valores no encuentra un terreno fértil para desarrollarse. El mayor porcentaje de las familias españolas investigadas (42,9%) se identifican con estas características, lo que significa que hay un gran reto por delante en el campo de la formación en valores en el contexto familiar, que sumado a los porcentajes anteriormente citados revelan un panorama urgente de atención pedagógico-ética.

⁷³ COLOMA (1993:48) citado por LUJÁN, VANDEMEULEBROECKE y COLPIN (2001)

⁷⁴ Cfr. LUJÁN, VANDEMEULEBROECKE y COLPIN (2001: cap.III)

La **familia "adaptativa"**. Emerge como un tipo de familia que es capaz de enfrentarse proactivamente, a las tensiones de las nuevas realidades que rodean al ambiente familiar. Hay una comunicación eficaz entre los miembros de la familia, en donde se comparten metas y proyectos comunes. Favorece la vivencia de actitudes, creencias, normas y valores, a pesar de que no está ajena a conflictos y contrariedades. Sin embargo, el afecto y la comprensión que se muestran es capaz de allanar las asperezas que se suscitan. El 18,4 % de la población española investigada resulta ser la protagonista de este tipo de familias, cuyo porcentaje es deseable que siga en aumento.

2.5 La cultura familiar: una nueva aproximación al concepto de familia

Ahora bien, como puede derivarse de todas estas aproximaciones la familia junto con el uso de instrumentos y el lenguaje, fue sin duda uno de los inventos más significativos de la revolución humana. Los tres requirieron pensamiento reflexivo, lo que explica la gran superioridad a nivel de la conciencia que separa los humanos de sus ancestros⁷⁵.

Como explicamos en el apartado 1.1, existe escasa información para construir una imagen que nos permita identificar con claridad el tipo de organización social que existía en las primeras etapas de la humanidad. Sin embargo, la familia nuclear y monógama ha sido la más frecuente a lo largo de los años.

Resulta interesante la definición de Carlos Sluzki en relación con la familia cuando señala que es un conjunto en interacción, organizado de manera estable en función de necesidades básicas con una historia y un código propios que le otorgan singularidad; un sistema cuya cualidad emergente excede la suma de las individualidades que lo constituyen⁷⁶. Aunque para efectos de este trabajo, nos apoyamos en el concepto de familia que ofrece Rodrigo y Palacios (2000) cuando afirman;

"...se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia⁷⁷".

Conforme nos adentramos en esta temática, vislumbramos la compleja red de relaciones que se pueden derivar a partir del análisis del término *cultura familiar* al que intentamos aproximarnos en las siguientes páginas, reconociendo que hay autores que han utilizado el término en algunos de sus escritos (Flaquer 1998; Palacios 1998, 2000; Martínez 2002; Ibarra 2002; Torralba 2003, entre otros), pero quizás lo que resultaría significativo para efectos de nuestro trabajo sería en que su nivel de tratamiento ha sido por lo general emplear

⁷⁵ GOUGH (1974:150)

⁷⁶ Cfr. CIBANAL, L. (2004). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*.

[http://perso.wanadoo.es/aniorte_nic/apunt_terap_famil_4.htm] 03-08-04

⁷⁷ RODRIGO Y PALACIOS (2000).

el término como *sinónimo del concepto "familia", "contexto familiar", "capital cultural", "realidad familiar"*, entre otros. Solamente el artículo *"Cultura familiar y cultura escolar en la formación de la identidad: ¿realidad o utopía?* De Ibarra, L. (2002), hace una referencia directa al término, conceptualizándolo como *"...aquellos patrones, normas costumbres, mitos, ritos que caracterizan los vínculos intersubjetivos entre los miembros del grupo familiar. Esta cultura es experiencial y constituye un momento clave en la formación de los significados de los que se nutre la identidad"*, por lo que encontramos algunas líneas afines entre su reflexión y el presente trabajo, aunque su documento se inclina por buscar la conexión con el ámbito escolar⁷⁸.

Como en toda producción humana existe la posibilidad de trazar nuevos caminos que contribuyan a una mayor clarificación del significado e implicaciones de los constructos teóricos y, especialmente pedagógicos, por lo que intentaremos aproximarnos desde nuestra perspectiva a una nueva forma de entender la familia desde la noción de *"cultura familiar"*.

En este intento, es importante señalar que, nos ha sido de gran ayuda las reflexiones que un primer momento, nos han ofrecido un grupo de expertos de distintas universidades españolas y americanas sobre el significado que el término *"cultura familiar"* les sugiere, a partir de su experiencia en temas afines.^{79 80} También nos ha sido de utilidad la revisión de distintas fuentes bibliográficas, así como nuestra experiencia personal y profesional.⁸¹

Por lo tanto, en una primera aproximación, entendemos la **cultura familiar** como el escenario que construyen los miembros de una familia al manifestar comportamientos paralelos, modelos de lenguaje similares, formas comunes de explicar su universo particular que favorece su cohesión y convivencia, de tal manera que, se facilita el desarrollo de una atmósfera, un *cultus corporis* que ejerce una influencia decisiva en la configuración de la personalidad de todos sus miembros.

En consecuencia, se pueden reconocer una serie de elementos tangibles e intangibles que permean esa cultura familiar otorgándole una cierta identidad dentro de las grandes constelaciones sociales, económicas y políticas en la que está inmersa, tales como:

- La filosofía y/o ideología subyacente sostenida por los miembros del grupo familiar.
- Las formas en que esa filosofía se plasma y concreta en la vida cotidiana.
- El conjunto de valores, normas, hábitos, actitudes explícitas o implícitas que sostienen los diferentes miembros de la familia.

⁷⁸ Este artículo puede encontrarse en la siguiente dirección: [<http://www.monografias.com/trabajos15/cultura-familiar-escolar/cultura-familiar-escolar.shtml>] 15-08-04

⁷⁹ Nos fue de gran ayuda la información recogida para elaborar el ensayo para la defensa del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) como parte de los requisitos previos para continuar con el trabajo de tesis doctoral.

⁸⁰ La información recogida se complementó con otras nuevas aportaciones de especialistas, tal y como se describe en el capítulo IV de este trabajo y, posteriormente, los resultados obtenidos se analizarán en el capítulo V. Finalmente ofreceremos otras reflexiones en el capítulo VI sobre la conjugación de ambos resultados en una nueva aproximación al constructo "cultura familiar".

⁸¹ La experiencia personal como esposa, madre y profesional de la educación, le ha permitido a la investigadora aproximarse a distintas realidades familiares, culturales, educativas que de una u otra manera, le han aportado a una mejor comprensión del tema, no sólo en su complejidad, sino también en su posibilidades.

- La calidad de las interacciones personales e intersubjetivas que se manifiestan en el grupo familiar.
- Las metáforas que de manera consciente o inconsciente sirven de fundamento para el pensamiento y la acción.
- Las costumbres, tradiciones, mitos, historias, héroes y celebraciones que sirven para generar o reforzar estímulos y motivaciones familiares.
- Las metas o proyectos que se proponen.

De esta manera, la cultura familiar permite reconocer los rasgos visibles e invisibles que caracterizan a un determinado grupo familiar en relación al arte, moral, leyes, costumbres, creencias, conocimientos, capacidades, competencias y hábitos adquiridos por las personas que comparten un mismo proyecto existencial.

3. Características de la cultura familiar.

La aproximación que hemos dado al concepto de cultura familiar nos permite identificar una serie de características que describimos a continuación:

3.1 Realidad ecológico- sistémica⁸²

La complejidad de la cultura familiar nos sugiere un análisis de su realidad dentro de un paradigma ecológico-sistémico en donde las relaciones interpersonales se construyen recíprocamente dentro de contextos de influencia que responden a procesos sociales e históricos de cambio⁸³. Esta interdependencia de las interacciones supone que la calidad de una relación influye y, a su vez, es influida por el resto de las relaciones (Lewis y colaboradores, 1981; Sroufe y colaboradores, 1985; Belsky, 1981, Musitu 1994), sin perder de vista la interconexión de esa dinámica familiar con las realidades extrafamiliares que la permean, pero que a la vez, también aquélla las configura.

Fue hasta finales de la década de los setenta y principios de los ochenta cuando las aportaciones de Bertalanffy (1950)⁸⁴ fueron plenamente integradas dentro de un modelo sistémico de familia. Según Minuchin (1985) existen seis principios básicos que la teoría de sistemas ha aportado a la investigación familiar y a las prácticas educativas de los padres. Estos principios son los siguientes: 1) Cualquier sistema es un todo organizado y los elementos del sistema serán necesariamente interdependientes; 2) Las influencias entre los elementos de un sistema serán circulares más que lineales. La forma de interacción dentro de una

⁸² Los estudios de carácter sistémico surgieron a mediados de los años setenta, inspirados en la publicación de la obra de Ludwig von Bertalanffy *"General system theory, foundation, development, applications"* en 1968.

⁸³ PALACIOS Y RODRIGO (1998:49)

⁸⁴ Von Bertalanffy propuso la Teoría General de Sistemas como una nueva disciplina cuyo propósito era la formulación y deducción de principios válidos para los sistemas en general. Sugirió que los científicos deberían prestar más atención a aquellos principios generales que pueden utilizarse para explicar los distintos aspectos de los procesos biológicos y que permiten una mayor comprensión de la organización de los sistemas vivos. (MUSITU *et al.*, 1998:30)

perspectiva de sistemas toma forma de espiral. El círculo de interacción es irreductible; 3) Los sistemas tienen aspectos homeostáticos⁸⁵ que mantienen la estabilidad de sus comportamientos. Por ejemplo, la regulación de la autonomía del hijo será un hecho homeostático del sistema familiar; 4) La evolución y el cambio se dan de forma inherente en los sistemas abiertos. El concepto de homeostasis, de gran relevancia en el campo de la terapia familiar, ha dado lugar a la formalización de otro principio complementario como es el de morfogénesis⁸⁶ (cambio), característico también de todos los sistemas vivos (Dell 1982; Hoffman, 1981). Este proceso, en oposición a los comportamientos ya existentes, dará lugar a la exploración de nuevas alternativas y al surgimiento de comportamientos más adecuados a las circunstancias cambiantes, los cuales suelen alcanzar, por lo general, niveles de gran complejidad y diferenciación. La reorganización es una parte inevitable del ciclo vital familiar y, por tanto, aquellas familias que mantienen un funcionamiento adecuado negociarán estas transiciones por sí mismas. Todos los miembros de un sistema participan en su reorganización, incluso aunque la necesidad del cambio no implique a todos los individuos; 5) Los sistemas complejos están compuestos por subsistemas. Podría afirmarse que dentro de la organización familiar cada individuo es un subsistema, aunque por lo general, se presta mayor atención a subsistemas más amplios (hijos, pareja, padres-hijos, abuelos y nietos, etc.). Consecuentemente, cada miembro formará parte de distintos subsistemas simultáneamente; 6) Los subsistemas, dentro de un sistema más amplio, están perfectamente delimitados, y las interacciones entre compartimientos están gobernadas por conductas y reglas implícitas⁸⁷.

Un sistema podría definirse como un conjunto de elementos organizados, que conforman una malla de partes interdependientes y coordinadas que funcionan como una unidad, siendo necesario definir los contornos del sistema, sus componentes, así como sus propósitos y funciones en relación con el centro de atención.

De esta manera, diferentes teóricos sostienen que los procesos de relación en la familia son principalmente transaccionales (Sameroff y Chandler, 1975; Gilbert et al, 1984; Palacios y Rodrigo 1998; Luján, Vandemeulebroecke, Colpin, 2001). En los procesos transaccionales, las personas mantienen cambios internos durante el transcurso del intercambio con los demás. Todas las partes del campo transaccional son interdependientes y, cada una modifica al resto a través de un *feedback* circular, que se da a lo largo del tiempo (Sameroff, 1983).

Podría afirmarse entonces que, los hijos mediante las relaciones recíprocas con sus padres contribuyen activamente a construir o moldear sus propios entornos de desarrollo⁸⁸. *Bondad de ajuste* se denomina el modelo, mediante el cual algunos autores (Thomas y Chess 1977; Lerner y Lerner 1987) sostienen que aquellos hijos cuyas características permiten responder satisfactoriamente a las demandas de los contextos en los que se mueven reciben

⁸⁵ Homeostasis: Este concepto ha sido básico para la comprensión del funcionamiento familiar (Jackson, 1957). Es el estado hacia el que el sistema tiende después de cualquier desequilibrio.

⁸⁶ Desde 1972, los teóricos de la familia han considerado el concepto "homeostasis" como excesivamente limitado para explicar el funcionamiento familiar, así que han subrayado la importancia de distintos procesos facilitadores del cambio (morfogénesis) que podrían explicar la habilidad para adaptarse, cambiar y desarrollarse en respuesta a una situación determinada. Por ello se incorporó el concepto de *feedback* al estudio de la familia.

⁸⁷ MINUCHIN (1985) citado por MUSITU (1998:35)

⁸⁸ LERNER (1982) citado por PALACIOS Y RODRIGO (1998:51)

una respuesta positiva y muestran un desarrollo muy adaptativo. Si acontece lo contrario, el círculo de influencias mutuas produce resultados negativos para el desarrollo de la persona.

3.2 Espacio de encuentro intergeneracional

La cantidad de generaciones que pueden hacerse presentes dentro de una cultura familiar es variable, dependerá en gran medida de la estructura familiar que se consolide. Por lo general, se establecen vínculos de tres generaciones: abuelos, padres/madres e hijos(as), aunque podemos encontrar dos (padres e hijos; abuelos y nietos) o más de tres generaciones (abuelos, padres, tíos, primos, hijos).

Cada generación aporta desde su propia historia y desarrollo una serie de componentes que matizan la atmósfera familiar. Desde la sabiduría y paciencia del abuelo(a) hasta la ingenuidad y espontaneidad del niño(a), pasando por la responsabilidad, afecto y compromiso de los padres/madres, todos estos elementos que tan sólo mencionamos a manera de ejemplo, pueden estar presentes en mayor o menor proporción en cada una de estas generaciones, no son exclusivas, ni excluyentes, se entretajan en distintas interacciones que configuran la identidad de esa cultura familiar.

Aprender a ser y aprender a convivir, pilares básicos de la educación del siglo XXI, según el Informe Delors (1996), encontrarán en la cultura familiar un terrero fértil para construirse. La singularidad de cada generación favorece el desarrollo del respeto y la tolerancia, así como propicia una relación de encuentro con quienes han vivido momentos históricos y culturales diferentes, pero que confluyen en un momento determinado, en un contexto dinamizador de intercambio de saberes, experiencias, sentimientos y expectativas.

Reconocer y valorar ese aporte nos permite tender puentes intergeneracionales que se conviertan en andamiajes de las futuras descendencias. Las generaciones pueden desarrollarse en espacios de actuación común donde comparten con sus coetáneos, pero a la vez, abrirse a la interacción con otros que no lo son, en un proceso de enriquecimiento mutuo, de aprendizaje de nuevas vivencias, de disfrute y comprensión de lo que fue y de lo que podría heredarse, como posibilidad de construir la memoria histórica, como bien lo explica Gadamer (1977),

*"Retener, olvidar y recordar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forma parte de su historia y de su formación. El que emplea su memoria como una mera habilidad- y toda técnica memorística es un ejercicio de este tipo- sigue sin tener aquello que le es más propio. **La memoria tiene que ser formada;** pues memoria no es memoria en general y para todo. Se tiene memoria para unas cosas, para otras no, y se quiere guardar en la memoria unas cosas, mientras se prefiere excluir otras. Sería ya tiempo de liberar el fenómeno de la memoria de su nivelación dentro de la psicología de las capacidades, reconociéndolo como un rasgo esencial del ser histórico y limitado del hombre⁸⁹".*

Al respecto, también señala Vásquez (2001) en su libro *La memoria como acción social*,

⁸⁹ GADAMER (1977: 45)

"Evidenciar la adecuación de nuestra memoria sólo es posible apelando a las convenciones sociales. La conformidad o disconformidad sobre la pertinencia, o no, de lo que decimos recordar, sólo la podemos obtener y sólo puede proceder de la vida social(...) ¿Cómo si no, podríamos, proclamar y cerciorarnos de que lo que recordamos es correcto? ¿De dónde obtendríamos un criterio de autenticidad y verosimilitud?"⁹⁰

La posibilidad de que el encuentro intergeneracional que se suscita dentro de la cultura familiar se convierte en un espacio donde emerja, se construya y re-construya, parte de la memoria histórica de los diferentes miembros de la familia, es una idea que podríamos abstraer de las citas anteriores, precisamente porque como bien lo menciona Gadamer, *"la memoria tiene que ser formada"*...y sólo puede lograrse en relación con el otro, *"sólo puede proceder de la vida social"* (en palabras de Vásquez). Por lo tanto, qué mejor lugar para hacerlo que en aquél escenario donde hemos nacido y crecido, donde se han tenido las primeras experiencias para desarrollar nuestro lenguaje, herramienta eficaz que nos permite comprender y comprender-nos. Cuando los abuelos narran sus historias a los nietos de sus años de infancia, cuando el padre/madre explica cómo llegó su familia a la ciudad o al pueblo, cuando los hermanos mayores conversan con sus hermanos menores sobre las dificultades que vivieron hace algún tiempo cuando había escasez de trabajo y tenían que ayudar a su madre en el trabajo de la fábrica, en fin la memoria puede construirse de múltiples maneras para comprender el presente y proyectar nuestro futuro, aprendiendo de las experiencias pasadas, evitando los errores cometidos, valorando el sacrificio y esfuerzo invertido.

La coexistencia de una o más generaciones dentro de la cultura familiar permitiría también, centrar la atención en la calidad de las relaciones que se establecen dentro de la misma, en cómo se preparan a sus miembros más jóvenes para la inserción en la sociedad, pues la familia al darle vida a las nuevas generaciones, también es responsable de crear las condiciones para que éstas sobrevivan en contextos socio-culturales más optimizadores, no sólo procurar su *bien-estar*, sino también su *estar-bien*, según la inspiración aristotélica⁹¹. Es así como la cultura familiar se convierte en un escenario fundamental para el desarrollo de las nuevas generaciones, al integrar en su unidad, la diferencia y la diversidad que favorece la transferencia de las mejores experiencias, conocimientos, tradiciones, valores y actitudes acumuladas por las distintas generaciones en el devenir histórico, como la más rica dote que se puede otorgar a las nuevas generaciones.

3.3 El afecto como motor dinamizador

Al iniciar este subapartado quisiera compartir las premisas que sobre el amor enuncia Leo Buscaglia en su obra *"Amor. Ser persona"*. Nos dice este estudioso de los sentimientos,

No se puede dar lo que no se posee.

Para dar amor has de poseer amor.

⁹⁰ VÁSQUEZ, F. (2001). La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario. Barcelona: Paidós, p.98 citado por Ortega, J. E.(2001) En "La prudencia y la memoria como virtudes pedagógico-hermeneúicas" en Letras de Deusto. Bilbao: Soler. N° 91(vol.31) abril-junio 2001.

⁹¹ Citada por ALTAREJOS [et al](#) (2004:22)

No se puede enseñar lo que no se comprende.

Para enseñar amor hay que comprender el amor.

No se puede conocer lo que no se ha estudiado.

Para estudiar el amor has de vivir en el amor.

No se puede apreciar lo que no se reconoce.

Para reconocer el amor has de ser receptivo.

No se puede dudar sobre aquello en que se desea confiar.

Para confiar en el amor se debe estar convencido del amor.

No se puede admitir aquello a lo que uno no es capaz de rendirse.

Para rendirte al amor has de ser vulnerable al amor.

No se puede vivir aquello a lo que uno no se dedica.

Para dedicarte al amor has de estar siempre creciendo en amor⁹².

Un niño recién nacido es totalmente indefenso, dependiente y vulnerable. Su proceso de humanización empieza con los vínculos y cuidados que le ofrecen sus progenitores o encargados (padre, madre, abuelo...). Cuando estas atenciones son de buena calidad, dentro de una atmósfera estable sus efectos dentro de los procesos adaptativos resultan ser muy positivos. Cuando el pequeño se siente hambriento, solo o incómodo, su llanto pretende atraer una respuesta de la persona que lo cuida para calmar su hambre o su soledad. Esas primeras interacciones le enseñarán al bebé a identificarse con otro ser, a sentirse acogido, amado. Esta relación-interacción de carácter más bien unilateral paulatinamente lo introduce al fenómeno multifacético del amor. A medida que el niño crece, el entorno y las personas que le rodean le enseñarán el significado del amor, de muy distintas maneras (forma de hablar, jugar, sostenerlo, limpiarlo, alimentarlo...). Cada miembro de la familia enseñará sólo lo que él sabe sobre el amor y, consecuentemente, el niño proyectará lo que de manera progresiva está aprendiendo.

Además de la cultura familiar, hay otras influencias que enseñan el amor, una de ellas es la cultura de la sociedad en la que está inmersa la primera. Ésta también enseña a la familia sus respuestas al amor, de modo que servirá para reforzar más o menos las acciones del niño.

"El niño está a merced de sus maestros; del ambiente en el que vive y de aquellos individuos con los que entra en contacto. Todos ellos son responsables de enseñarle a amar. Sus padres, por supuesto, serán sus maestros más influyentes. Ellos causarán el mayor impacto en el niño, y le enseñarán únicamente la clase

⁹² BUSCAGLIA (1998:60-61)

*de amor que ellos han aprendido y sólo en el grado en que lo han aprendido. Ya que ellos, también, han estado a la merced de sus maestros y su cultura. Los maestros solamente pueden enseñar aquello que han aprendido. Si el amor aprendido es inmaduro, confuso, posesivo, destructivo, exclusivo, así se lo transmitirán y enseñarán a sus hijos. Si, en cambio, han conocido un amor creciente, libre, maduro, ése es el amor que enseñarán a sus hijos*⁹³.

La palabra amor identifica el afecto, la necesidad de estar cerca del otro, de la aceptación incondicional del que se ama, del apoyo constante, de la expresión de los más nobles sentimientos que edifican a la persona humana, por eso debe ser **la savia** que recorre toda la dinámica que se gesta dentro de la cultura familiar, en las relaciones entre los padres y los hijos, entre los integrantes de la pareja, entre los miembros que están presentes en toda su estructura.

En la cultura familiar se aprende a recibir amor, pero también se aprende a darlo a los demás, a expresarlo de muy distintas maneras, a compartir y aceptar a los otros. Hay un lenguaje afectivo que se construye en la cotidianidad, con las palabras, gestos o pequeños detalles (servir el desayuno con alegría, preparar un platillo favorito, sorprender con unas flores al ser querido, escribirle una carta al hijo, dejar un mensaje colgado en el refrigerador, enviar un MSN, disfrutar de una buena lectura juntos, felicitar por lo bien que se hacen los trabajos, expresar lo "linda (o)" que se ve con su traje nuevo, escribir un correo electrónico, abrazar, dar un beso, "*dar las gracias*", dialogar, sonreír,...). Estas expresiones de cariño, mantienen viva la ilusión de estar juntos, de compartir un tiempo y un espacio con las personas que se ama, de aprender a convivir en un ambiente tranquilo y agradable que invite siempre a regresar a casa, a querer estar al lado de nuestros seres queridos. Cuando no experimentamos algunos de estos sentimientos, hay que estar alerta porque de seguro habrá alguna situación que no encaja o está a punto de atrofiar el buen funcionamiento de la dinámica familiar.

Cuando el ser humano se siente querido y aceptado dentro de una cultura familiar determinada, construye una visión positiva de sí mismo y de su entorno, que le ayudará a fortalecer su autoestima, aprendiendo que la vida es una aventura que merece asumirse con entusiasmo y entrega, en ese encuentro consigo mismo, con el otro y su entorno (mundo de la alteridad).

3.4 Compromiso estable entre sus miembros

Comprometerse significa tomar parte en la realidad, implicarse en ella, procurar cambiar las estructuras negativas de la cultura familiar en la que vivo y transformarla positivamente. Pero esta actitud debe ser constante, sistemática, debe mantenerse a lo largo de mi recorrido biográfico dentro de esa cultura próxima que me alberga. Por eso enfatizamos en el carácter estable, porque de lo contrario, sería una manifestación superficial, espontánea, pasajera que lejos de garantizar la estabilidad del mundo familiar, propiciaría la inseguridad, el desequilibrio, la incertidumbre.

⁹³ Ibid, pág.66-67

En su libro *Cien valores para una vida plena. La persona y su acción en el mundo* Torralba (2003) nos habla del compromiso como una forma de implicación en el mundo. Al respecto señala,

...El compromiso da valor moral a la persona y, en términos generales, es la consecuencia práctica de la coherencia. Quien es coherente se compromete con aquello en lo que cree, es decir, trata de objetivar en su vida los ideales que tiene en su mente....Es esencial respetar el grado de compromiso de cada uno y no forzar a las personas a comprometerse de una manera artificiosa ajena a su naturaleza. Además, todo compromiso se ha de someter a la práctica de la crítica y ha de evitar una posible conformidad acrítica⁹⁴.

Como puede derivarse de estas líneas de pensamiento, una persona comprometida es coherente con sus visiones de mundo y sus horizontes de sentido, elementos básicos de la ejemplaridad de los padres en sus relaciones paternofiliares. Cuando los progenitores cumplen su palabra y su forma de actuación no contradice sus argumentaciones le ofrece a su hijo(a) una de las mejores lecciones para la vida: la confianza en los otros, lo que le permite crecer en medio de una cierta seguridad y equilibrio que las otras esferas sociales, cargadas por los vientos de la postmodernidad, no le ofrecen.

Por otra parte, el compromiso está íntimamente relacionado con la responsabilidad. Una persona responsable es capaz de comprometerse en el cumplimiento de las tareas y ¿qué mejor escenario para este tipo de aprendizaje que la cultura familiar? Precisamente John Rosemond en su libro *¿Cómo tener hijos felices y adaptados?* nos explica las razones por las cuales los hijos deben desempeñar quehaceres domésticos como un medio para crecer en responsabilidad y compromiso. De seguido sintetizamos esas motivaciones: 1) Fomentar las habilidades necesarias que les prepara para la vida adulta, apreciando los esfuerzos de los otros; 2) Actualizar la participación en la familia y reforzar los sentimientos de aceptación y seguridad; 3) Favorecer la satisfacción personal, su autoestima cuando reconoce que su contribución de tiempo y energía a la familia se considera importante; 4) Posibilitar la construcción de un espíritu cívico, en donde se busque contribuir al sistema, más que beneficiarse de él; 5) Vincular al niño a los valores familiares pues los quehaceres domésticos se convierten en el único medio de que dispone para contribuir tangiblemente a la familia⁹⁵.

Los pequeños a quienes se les permite participar de forma habitual en las labores de casa, tienen más claros los valores de sus padres y esto hace que tengan más probabilidades de que los asuman y vivencien como propios, a partir del buen ejemplo de sus progenitores o encargados.

En el apartado de su libro *La veu de l'altre*, titulado *"El compromís. Entre dir i fer hi ha poca distància"*, Melic et al (2000), argumentan que, *"El compromís sempre demana concreció, ser explícit i vehiculat amb el testimoni"* y arriban a esta afirmación después de describir un "encuentro" casual en el mercado, de una exalumna (con dos hijos) y su profesora de química (ya convertida en abuela), a quien le expresaba su admiración y gratitud por los conocimientos que con gran sentido común y afecto logró transmitirle a ella y a sus compañeros durante

⁹⁴ TORRALBA, F. (2003). *Cien valores para una vida plena. La persona y su acción en el mundo*. Lleida: Milenio, pág.96-97

⁹⁵ ROSEMOND, J. (1999). *Cómo tener hijos felices y adaptados*. España: Médici, págs. 85-87

aquellos años. La profesora sorprendida por este gesto, también le dio las gracias por sus palabras de reconocimiento a su trabajo. Sin duda, su *compromiso* con la educación le permitía estar viviendo una hermosa experiencia que quedaba grabada en su memoria (y en la de su exalumna) para siempre...

Al igual que esta experiencia anecdótica entre una profesora y su estudiante, los padres/madres al lado de sus hijos podrán seguir construyendo muchas otras historias dignas de ser narradas. El compromiso de los padres para apoyar a sus hijos en la escuela, el compromiso por ofrecerles el mayor bien-estar y el estar-bien en casa, el compromiso de asistirlos cuando tienen alguna dificultad, el compromiso de iniciarlos en el descubrimiento del mundo...

Este compromiso, nos convierte en "*espejos donde los otros pueden reflejarse*" y apropiarse consciente o inconscientemente de una forma de entender y estar en el mundo. Como bien lo describe Van Manen (1998),

"...los adultos sólo pueden enseñar mediante el ejemplo a las generaciones más jóvenes. Mostramos a los niños y a los jóvenes lo que hacemos de nuestro mundo, cómo vivimos en él y lo que este mundo significa para nosotros. En este sentido, todos somos profesores, aun cuando algunos no tengamos el más mínimo deseo de ser educadores. Todos somos profesores en la medida en que enseñamos a los niños y a los jóvenes, a través de nosotros mismos, de nuestras formas culturales de vida y a través de nuestra vidas individuales, cómo se debe vivir"⁹⁶.

4. IMPORTANCIA DE LA CULTURA FAMILIAR.

4.1 Lugar donde la persona humana se desarrolla

En la naturaleza humana el recién nacido nace indefenso, es incapaz de sobrevivir por sí mismo. Necesita no sólo un espacio físico, material (vivienda, habitación, cuna, etc.) que satisfaga sus necesidades básicas sino también de un espacio psíquico, afectivo que le dé la bienvenida a esta nueva forma de existir. Incluso las palabras que se han expresado antes de su nacimiento, cuanto se ha imaginado o pensado de él o ella, se convierten en elementos decisivos en su adecuada inserción en el mundo. Ya Monique y Gérard Bonnet (1980) lo señalaban, "*...Todo lo que se ha dicho de nosotros cuando éramos pequeños, incluso antes de nuestro nacimiento, no solamente nos ha marcado, sino también construido, modelado, limitado*"⁹⁷. Desde el momento mismo de la concepción, se espera que el niño o la niña reciba un baño de palabras que le permita percibir una gama de sentimientos de amor, respeto, aceptación y alegría como la mejor invitación para esta nuestra experiencia de vida⁹⁸.

Metafóricamente la construcción de ese "nido familiar" será, para el niño(a), una piedra angular en su desarrollo personal. ¿Quiénes son sus progenitores?, ¿cómo fue concebido?, ¿qué tipo de relación han mantenido sus progenitores durante su gestación?, ¿cómo se han

⁹⁶ VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado en la enseñanza*. Barcelona: Paidós, pág.192.

⁹⁷ BONNET (1980) citado por ZELEDÓN (1996)

⁹⁸ ZELEDÓN (1996: IX)

preparado física, psíquica, afectiva y socialmente para su llegada?, ¿qué condiciones le ofrecen al recién nacido?, ¿qué disposición tienen para ser padres o madres de familia?, ¿qué nombre le pondrán y por qué?, ¿cómo han organizado sus cuidados después del nacimiento?, ¿quién lo atenderá, cómo, cuándo y por cuánto tiempo?, entre otras inquietudes. Éstas y otras preguntas y respuestas construirán una imagen del escenario donde el niño(a) iniciará su proceso de humanización.

Ese imaginario no siempre está claramente perfilado, por esta razón es importante que se ofrezca al niño y al joven una preparación previa para que asuma responsablemente las implicaciones que conlleva participar en la creación de un proyecto humano. Aunque la ciencia y la tecnología puede ahora modificar algunas de estas situaciones, el hombre y la mujer deben tener claro el significado de "*dar la bienvenida a un ser humano y acompañarle a lo largo de su recorrido biográfico*".

Precisamente el momento de la concepción y del nacimiento del niño(a) es fundamental. La experiencia como educadores nos ha demostrado que hay una clara diferencia entre los pequeños que han sido concebidos consciente y responsablemente, de aquéllos que han llegado fruto de la "casualidad", "de un error en el método anticonceptivo", "de un momento de locura pasional" o como consecuencia de un "abuso sexual". La mayor estabilidad emocional de unos (para citar un ejemplo) se contrasta con los problemas de personalidad de los otros, bajo signos muy diversos (pasividad, hiperactividad, irritabilidad, violencia, falta de concentración, entre otros). Cuando en las entrevistas iniciales que se realizan a los padres y madres de familia al matricular al niño(a) en una guardería o jardín de infantes (bajo la guía de la anamnesis⁹⁹), esta es una de las preguntas más delicadas que se formulan y su respuesta (muchas veces explicada con un gran número de detalles, otras tímidamente narrada) abre la ventana a un mundo que sin duda, el educador paulatinamente irá descubriendo y al que podrá acercarse con el "*tacto pedagógico necesario*"¹⁰⁰ para ayudar al pequeño, a crecer y desarrollarse como persona.

De forma paralela, las pautas de interacción que elabora la familia a lo largo del tiempo, constituye una estructura que da soporte al *buen-estar* de los miembros dentro de su grupo familiar, facilita la interacción recíproca y define una gama de conductas posibles que aportan al desarrollo de la personalidad de cada miembro, especialmente de los más pequeños.

La investigación en genética conductual revela que el ambiente es modulador de la expresión genética del ser humano, por lo tanto, las actitudes de los padres, aunque se adapten a las características de cada hijo, tienen singularidades propias, no dependientes de esas características que contribuyen a la diferenciación del hijo(a) durante su desarrollo.

⁹⁹ Documento donde se registra el historial del niño(a) en su desarrollo físico, cognitivo, psicológico, lingüístico, social, lúdico, entre otros.

¹⁰⁰ El tacto pedagógico es una forma de actuar en la educación. Se refiere a las formas en que los padres y madres pueden actuar con los niños. Busca el bien de los niños o jóvenes de los que somos responsable, sin caer en el autoritarismo, control, dominación o manipulación. Permite preservar un espacio para el niño o el joven, proteger lo vulnerable, evitar que se haga daño, recomponer lo que se ha roto, reforzar lo que es bueno, resaltar lo que es único y favorecer el crecimiento personal (VAN MANEN 1998:169-170). Para profundizar sobre la idea del tacto pedagógico se recomienda la lectura del capítulo 7 de la obra de Van Manen, titulado "*El tacto pedagógico*", pág. 159-192.

En este sentido, las conductas de los sujetos son interdependientes, regulados mutuamente y en cierta medida predecibles. Este mecanismo regulador interno está conformado por un complejo de reglas explícitas e implícitas. A las primeras, se les denomina normas y son acuerdos negociados conscientemente por los miembros de la familia. Por ejemplo, el horario de las comidas. Las segundas se constituyen en marcos de referencia para las acciones de cada sujeto, en función del tipo de comunicación y relación que mantienen. Generalmente no se perciben como tales, pero modulan en cierta medida la actuación de las personas, aunque crean que reaccionan de manera "natural" frente a situaciones determinadas¹⁰¹.

Más que hablar del síndrome del "nido vacío"¹⁰² entenderíamos aquí como la cultura potencia la creación de ese nido que alberga a cada miembro por aquél(los) período(s) de su vida en el que construye las bases de su personalidad, pero que sin duda no lo abandona del todo, es un lugar de retorno, porque en la compleja dinámica que tanto la persona como la misma cultura familiar manifiestan, habrán siempre elementos que unen a esos miembros, a pesar de la distancia y el tiempo.

4.2 Una totalidad dinámica

Cada cultura familiar posee una complejidad propia que va más allá de las características de cada uno de sus miembros, es más que la suma de las partes. Cada quien le aporta su propia singularidad pero a su vez, se nutre de la singularidad de los otros en una red de interacciones constantes. Reconocer el valor de cada miembro nos permite acercarnos para apreciar su unicidad y descubrir la gama de posibilidades que se nos abren para un intercambio recíproco, en el que el encuentro nos permite aprender, crecer y respirar juntos una gama de intereses comunes que favorezcan la construcción de un proyecto familiar compartido.

En muchas culturas familiares, existen motivaciones estructurales, históricas o comunicativas, que han dificultado algún tipo de aproximación entre los miembros, lo que ocasiona una fuga de potencialidades que alteran la dinámica del mismo sistema, pero que a la vez le impulsa a buscar algún tipo de solución que permita la reactivación de nuevas vibraciones que armonicen la atmósfera familiar (*homeostasis*). Por esta razón, resulta de gran importancia la forma en que se construye cada cultura familiar, ¿quiénes somos y por qué formamos parte de ella?, ¿qué nivel de conocimientos se tiene de cada miembro de la familia?, ¿qué mecanismos se utilizan para conocer a los otros?, ¿cómo se relacionan?, ¿qué motivaciones acercan o alejan a cada uno de los miembros?, ¿qué atmósfera se respira cotidianamente en el hogar?, ¿qué elementos generan ese clima familiar a partir de la singularidad de cada miembro?, para citar algunas interrogantes, pues derivado de estas reflexiones, podríamos compartir con Feixas *et al* (1998) que,

¹⁰¹ CARRASCO, E. *Familia una organización para el desarrollo*.

(<http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/ManualPed/Familia.html> (05 -08- 2004)

¹⁰² Este término se utiliza para hablar de las personas y parejas que se han dedicado a cuidar a sus hijos pero que en un momento dado, los polluelos echan alas, aprenden a volar y abandonan el nido para empezar a construirse el suyo propio.

"...la perfecció i la dignitat de la persona, així com totes les propietats, tindran el seu origen i fonament en l'esser propi que poseeis, que serà, per tant, el que constitueix la persona com a tal, és a dir, el seu constituti formal. En definitiva, la perfecció i la dignitat de la persona tenen el seu origen in fonament en l'esser propi que posseix. La racionalitat li atribueix aquest caràcter diferent. D' aquí que la persona és allò de més perfecte que hi ha en tota la naturalesa (Id quod est perfectissimum in tota natura)"¹⁰³

Esta personalización del ser humano, está búsqueda de ser mejor se alcanza no sólo en la interioridad, sino también en la apertura, en el encuentro con el otro y con el entorno, en la posibilidad de "crear y recrear la familia", desde nuestra propia "ventana" para mirar y apreciar otras "ventanas posibles", otros mundos familiares que se gestan como constelaciones en la dinámica de la realidad social, ante los cuales reconocemos nuestra singularidad, pero también valoramos la diversidad, en cuanto esa diversidad no niegue la dignidad de la persona humana. Gimeno (1999) nos explica con detalle esta "dinamicidad" de la cultura familiar. Veamos,

"Crear y recrear la familia es una empresa en la que los principales agentes deben ser sus propios miembros, los cuales deben implicarse en una búsqueda coparticipativa en la que cada realidad concreta pueda encontrar sus propias estructuras, modelos y funciones, adecuados a sus necesidades y recursos, sin que ello tenga que suscitar la intolerancia de otras familias, ni mucho menos la amenaza por parte del sistema global"¹⁰⁴

Por lo tanto,

"Llegar a conocer la realidad social desde una ventana distinta a la familiar tan sólo nos es posible cuando somos capaces de traspasar los restringidos límites de nuestro entorno social próximo (casa, pueblo, barrio, nivel cultural o social similar, etc.) y comparamos los usos y costumbres de familias de distinto nivel social, de zona urbana y rural, de Oriente y de Occidente, etc. Cuando comparamos la influencia que sobre la estructura familiar han ejercido las diferentes culturas, ideologías, economía, etnias, religiones y modelos de organización social, podemos hacer un nuevo análisis y valoración de nuestro sistema familiar y estamos en mejor predisposición de diferenciar lo superficial de lo relevante. Sobre todo estamos en mejor predisposición porque ya no consideramos lo propio como lo único. Sabemos de otros mundos familiares que existen y estamos incluso abiertos a pensar en otros mundos posibles"¹⁰⁵

La diversidad de cada cultura familiar caracterizada por la singularidad de cada miembro, también se abre a la diversidad entre culturas familiares, lo que sin duda implicaría que la matriz de valores que construyamos esté impregnada del valor de la tolerancia y del respeto a la diversidad, incluso a admirar y aprender lo que es diferente, lo que podría resultar ajeno a nuestra propia experiencia vital. Aunque en este sentido, debemos ser prudentes para reconocer que no todo lo diferente es digno de respeto, porque como lo sostiene Gimeno

¹⁰³ FEIXAS, V.; MARIN, F.; MÈLICH, J.C. Y TORRALBA, F. (1998). *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Biblioteca Serra D'Or. Publicaciones de l'Abadia de Montserrat, cap.II.

¹⁰⁴ GIMENO (1999:17)

¹⁰⁵ Ibid, pág.14

(1999) *"...dentro del respeto a la diversidad, la psicología familiar no puede ni debe ser indiferente a una escala de valores que vuelva la espalda a los derechos humanos"*¹⁰⁶. Este es un tema que requiere una mayor profundización, que excede los límites de este trabajo, sin embargo, no podemos dejar de expresar nuestra preocupación y nuestra inquietud sobre los grandes retos y desafíos que la humanidad enfrenta en estos momentos. A manera de ejemplo podríamos citar: *¿por qué hay culturas familiares que aprueban que sus hijos se 'inmolen' para matar a otros?, ¿cómo hay culturas familiares que defienden la ablación de sus niñas?, ¿cómo hay culturas familiares que obligan a sus hijos a ejercer la prostitución para llevar dinero al hogar?*, ante tales cuestionamientos debemos seguir buscando mecanismos para construir esos valores significativos que unan a la humanidad en el respeto a la vida humana total.

4.3 Construcción de la identidad personal

Aunque en el próximo capítulo ahondaremos sobre los procesos de construcción de la personalidad infantil, aquí haremos referencia a la influencia que tiene la cultura familiar en el desarrollo de la personalidad de cada miembro participante de ese grupo familiar (pareja, hijos, abuelo...). Al proceso mediante el cual se construye la propia identidad como persona diferenciada de los otros (desarrollo del *self*) la denominan Williamson y Bray (1991) proceso de individuación.

*"Una persona diferenciada es capaz de un funcionamiento óptimo entre otros individuos significativos, asumiendo su propia responsabilidad ante ellos, y sin sentirse controlada ni perjudicada por ellos. La familia diferenciada es aquella que permite y facilita un funcionamiento individualizado de sus miembros, sin que el desarrollo de cada uno vaya en detrimento del resto"*¹⁰⁷.

El proceso de configuración del *self* dura toda la vida, pues la persona redefine y reevalúa constantemente su propia identidad a partir de las relaciones con los otros (Sheely, 1987). No obstante, algunos autores señalan que ciertos componentes de la identidad son congénitos e inmunes a las nuevas experiencias (Bowen 1978; Kerr 1981, 1984).

Dentro de este trabajo asumimos, siguiendo a Gimeno (1999) y Lewis (1974), que el *self* crece y logra su propia identidad en un proceso de equilibrio entre identidad y vinculación, entre autonomía y pertenencia. La propia identidad se desarrolla en un proceso de reconciliación con el pasado (Erickson, 1968, 1980) y con los otros, una relación de alteridad, de encuentro *"cara a cara"* entre quienes configuran la estructura familiar y el entorno socio-cultural.

Es un proceso que no se realiza en solitario, sino en una estrecha relación con los otros. Esa relación *yo-tú* de que nos habla Buber (1923/1992) en su enigmática obra "Yo y Tú".

¹⁰⁶ Ibid, pág.17

¹⁰⁷ Ibid, pág.47.

"La palabra básica Yo-Tú sólo puede ser dicha con la totalidad del ser. Pero la reunión y la fusión en orden al ser entero nunca puedo realizarlas desde mí, aunque nunca pueden darse sin mí. Yo llego a ser Yo en el Tú; al llegar a ser Yo, digo Tú. Toda vida verdadera es encuentro"¹⁰⁸.

Por esta razón señala Castells (1999) que la identidad se asumiría como,

"...el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social"¹⁰⁹.

De este modo, Castells (1999) nos ofrece tres formas de construcción de la identidad que según su criterio generan un cierto resultado en la sociedad: **1) Identidad legitimadora.** Se introduce por medio de las instituciones dominantes de la sociedad para ampliar y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. Genera una sociedad civil, es decir, un conjunto de organizaciones e instituciones, así como una serie de actores sociales estructurados y organizados que reproducen tal identidad para mantener la dominación estructural; **2) Identidad de resistencia.** Se genera por los actores que se encuentran en posiciones o condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, lo que les impulsa a construir elementos de resistencia para mantener su supervivencia fundamentados en principios diferentes u opuestos a los que caracterizan las instituciones sociales. Este tipo de identidad conduce a la formación de guetos, comunas o comunidades, como una forma de oposición frente a la dominación u opresión; **3) Identidad proyecto.** Permite que los actores acojan los materiales culturales para construir una nueva identidad que redefina su posición en la sociedad y favorezca la transformación de toda la estructura social. Este tipo de identidad posibilita la formación de sujetos¹¹⁰ como actores sociales colectivos, capaces de alcanzar un sentido holístico en su experiencia.

En medio de la compleja gama de aproximaciones al constructo "identidad" nos parece que la propuesta de Castells (1999) ilumina algunos de los planteamientos en los que profundizaremos en el capítulo III de este trabajo, aunque sin duda reconocemos el carácter multifacético que ha impregnado el término especialmente en los últimos años cuando pareciera difícil lograr tal construcción en un mundo cada vez más globalizado, ya Stuart Hall iniciaba la introducción de su obra *Cuestiones de identidad cultural*, con la pregunta *¿Quién necesita 'identidad'?* y reflexionaba sobre los contrastes, construcciones y desconstrucciones

¹⁰⁸ BUBER, M. (1998). *Yo y Tú*. Tercera edición. Madrid: Caparrós editores, pág.18

¹⁰⁹ CASTELLS (1999-28)

¹¹⁰ TOURAINE (1995) denomina sujeto al deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido a todo el ámbito de las experiencias de la vida individual, pág. 29-30 citado por CASTELLS (1999:32). Por su parte, GIDDENS (1991) considera que "la identidad propia no es un rasgo distintivo que posee el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en virtud de su biografía ... ser un ser humano es comprender [...] tanto lo que se está haciendo como por qué se está haciendo [...] en el contexto del orden postradicional, el yo se convierte en un proyecto reflexivo" pág.s 32-35-53 (en CASTELLS, 1999: 32-33)

que la noción de una identidad integral y unificada que caracterizaba a la Edad Moderna, está cediendo cada vez más a una identidad que emerge entre la "imposibilidad" y la sutura¹¹¹ de lo psíquico y de lo discursivo. Por eso explica Hall (2003),

"...Uso 'identidad' para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan 'interpelarnos', hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de 'decirse'. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas...son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar a la vez que siempre 'sabe' que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una 'falta', una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada -idéntica- a los procesos subjetivos investidos en ellas¹¹².

Ante la imposibilidad de construir una imagen depurada del Yo, pues siempre estará en constante movimiento de construcción y de-construcción, de posibilidad e imposibilidad, de ser y no ser, de proyecto y ante-proyecto, la cultura familiar se convertiría en un escenario donde la persona puede retornar en su recorrido existencial y recoger los elementos culturales de carácter "más estable" para nutrir su propio ser, crecer y transformarse.

Al hilo de nuestra reflexión, la propuesta que desarrolla Bartolomé *et al* (2003) sobre la posibilidad de formar identidades colectivas a partir de una pedagogía de la inclusión podría complementar las ideas hasta aquí expuestas. Algunas de las estrategias que sugieren para lograrlo se basan en los siguientes postulados: **a) El conocimiento mutuo como base.** El desarrollo de la identidad cultural se inicia con el conocimiento de la propia cultura y posteriormente se extiende ese conocimiento a los grupos culturales con los que nos ponemos en contacto. **b) La aceptación como condición.** Implica favorecer actitudes de apertura y respeto hacia todo ser humano; **c) La valoración como impulso.** Supone el descubrimiento de las capacidades de las personas, su riqueza cultural y personal, sus valores, el fortalecimiento de la autoestima que genera climas de confianza para desarrollar acciones comunes; **d) La cohesión social y el desarrollo integral de las personas.** Se logra mediante la participación activa en un proyecto de sociedad, a partir del respeto y valoración del pluralismo cultural¹¹³.

¹¹¹ "Intersección" en palabras de Heath S. (1981) en su artículo pionero "Suture" (p.106). "Una teoría de la ideología no debe iniciarse con el sujeto sino como una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido".

¹¹² HALL, S. y DU GAY, P. (comps) (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores, pág.20-21

¹¹³ BARTOLOMÉ *et al*, 2003 citado por SORIANO 2004:213 puede consultarse la ponencia completa de esta autora "La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales" dentro de la Sección III: Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural, en la obra "La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad, fruto del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, de la Sociedad Española de Pedagogía. Valencia 13-16 de setiembre del 2004. También resulta enriquecedora la ponencia 1ª de la Sección II: La construcción histórica de la identidad y la diversidad: ideas, lenguajes políticos y prácticas pedagógicas, titulada "La identidad y la diversidad en el pensamiento pedagógico contemporáneo" de VILANOU, C.(2004:105-130).

4.4 Autorrealización y correalización

Dentro de cada cultura familiar se debe tender no sólo a la búsqueda de la autorrealización personal, sino además favorecer las condiciones para que los otros también alcance su propia realización. Buscar no sólo mi propia felicidad, sino ayudar a los otros a conseguirla, debería ser una de las premisas fundamentales dentro de todo espacio humano. Ese espacio por excelencia donde se pueden cultivar los más bellos sentimientos y los mejores propósitos para alcanzar estos ideales sería, sin temor a equivocarnos, la familia. Aún en los hogares unipersonales, se gesta un cierto tipo de relación con los amigos, vecinos o familiares más cercanos, que hace que aquélla persona construya su propio proyecto y sentido vital en relación con los otros.

La autorrealización personal o co-realización permite expresar las elecciones que la persona o grupo ha seleccionado para dirigir su(s) vida(s) hacia la consecución de sus proyectos de vida. Según Williamson(1982), en este proceso es necesario el desarrollo de la autoridad personal que se evidencia en una serie de componentes, tales como: a) Capacidad para ordenar y dirigir nuestros pensamientos y sentimientos al respetar nuestros criterios como fundamento para la actuación y asumir la responsabilidad por las consecuencias de nuestras acciones; b) capacidad de iniciar, aceptar o declinar el vínculo de intimidad y tolerar la libertad en los otros significativos; c) capacidad para relacionarse con los demás seres con quienes comparte la experiencia de su humanidad¹¹⁴.

Esta doble vía de realización (auto y co-realización), en una sociedad impregnada de egoísmo, abuso de poder, manipulación de conciencias, corrupción, relaciones mercantiles incontroladas, fundamentalismos religiosos, terrorismo, pareciera que estas palabras suenan a "utopía". Sin embargo, es una opción de vida que podría florecer dentro de la cultura familiar contemporánea si nos planteamos con determinación y voluntad un cambio actitudinal humanizador, donde no sólo se contemple el bienestar personal, sino también la búsqueda de la felicidad de los otros.

El sentido de la vida no sólo personal, sino también colectivo es un proceso inacabado, en constante movimiento, dinamicidad, en una relación de posibilidad e incertidumbre, de encuentro y des-encuentro, de integración y desintegración conducente hacia un estado de liberación o de alienación social. La elección que hagamos no sólo nos afecta en nuestra singularidad, sino también en nuestra pluralidad.

La construcción de matrices de valores, tanto a nivel personal como grupal, permitiría dentro de la cultura familiar, perfilar el horizonte existencial permitiéndonos dar respuesta al cómo vivir y qué significado damos a nuestras acciones vitales, de tal manera que podamos orientar nuestra vida hacia el alcance de la felicidad propia y favorecer la de los otros. Pero como bien lo enuncia Van Mannen "*Los niños necesitan de nuestra dirección para encontrar su propia dirección en la vida*" y amplía esta idea cuando explica,

¹¹⁴ WILLIAMSON (1982) citado por GIMENO (1999:49)

*"...los niños que no reciben una guía de los adultos (porque se crían en un ambiente permisivo, abierto y quizás de abandono) pueden experimentar la ausencia de dirección también como una tiranía, la tiranía de ser abandonados a la única influencia de sus compañeros y de la cultura en general. La cuestión es que todos los niños deberían poder esperar de sus padres y de sus profesores un sentido de compromiso con la vida porque todos los niños necesitan dirección- aunque sólo sea una dirección que confirme que las opciones que toman son las correctas"*¹¹⁵ ¹¹⁶

Construir la felicidad, no buscarla sólo al final del camino, comprender que sólo se consigue en compañía pues necesitamos a los otros para vivir y para ser un 'poco' felices, lo que implicaría orientar al niño para que se eduque en la templanza, tal y como lo explica Camps (2001),

*"Habituarle a la templanza. A templar sus emociones y sus nervios, a reprimirse si hace falta. A ser incrédulo con respecto a los modelos de felicidad que ofrecen la televisión, el mercado, la política. Ya dijo Aristóteles: la felicidad no está en lo que la gente suele pensar: el dinero, el éxito, el poder, los honores, la belleza. Todas estas cosas ayudan a ser feliz pero no son la felicidad misma. La felicidad - concluía el mismo filósofo- consiste en ser una buena persona"*¹¹⁷.

Ahora bien, ejemplificar la forma en que la cultura familiar se presenta dentro del contexto donde se ha realizado este trabajo nos obliga a detenernos en algunos de los rasgos que caracterizan a la familia en Catalunya.

5. LA CULTURA FAMILIAR EN CATALUNYA: HACIA LA APERTURA Y EL PLURALISMO.¹¹⁸

La población de Catalunya ha tenido un crecimiento demográfico muy bajo en los últimos años del siglo XX. En 1975, la población ascendía a 5,7 millones y en 1998, sumaba 6,1 millones lo que implicaba un crecimiento anual de 3,5 habitantes por cada 1000 habitantes, muy distinto al cuarto de siglo anterior, donde el ritmo de crecimiento anual era de 25 habitantes.

Esta situación se explica por dos razones fundamentales: la disminución de la llegada de inmigrantes y una baja sorprendente en las cifras de nacimientos en tan sólo dos décadas, de aproximadamente el 50% (100.000 nacimientos en 1975 a poco menos de 50.000, en 1995). Sin embargo, los niveles de esperanza de vida en Catalunya son uno de los más elevados del mundo (las defunciones tan sólo han crecido favorablemente y van en aumento las atenciones de la gente mayor).

También resultan significativos los porcentajes de disminución de los índices de nupcialidad, pero en cambio el aumento en la edad de casarse. En el primer caso, en

¹¹⁵ VAN MANNEN: 1998:74-75

¹¹⁶ Ya también Mariano Carderera lo advertía "el niño como la hiedra necesita un sostén para crecer. Cuando no lo encuentra, se arrastra por el suelo", en su Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Madrid, 1856, citado por DELGADO (2000).

¹¹⁷ Cfr. CAMPS, V. (2001). *¿Qué hay que enseñar a los hijos?*. Tercera edición. Barcelona: Debolsillo, pág.31

¹¹⁸ Para el desarrollo de este apartado nos ha sido de gran utilidad la obra FLAQUER (coord.) (2002). *Informe sobre la situació de la família a Catalunya. Un intent de diagnòstic*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.

Catalunya se han registrado en 1999 solamente 30.784 matrimonios, lo que implica un descenso de 2,5% en relación al año 1998. Se mostró un ligero aumento en la segunda mitad de la década de los 80, pero luego volvió a decaer a partir del año 1992, esta pequeña evolución coincidió con el crecimiento económico que se percibía en aquellos años. En relación al segundo caso, la edad promedio para el matrimonio en Catalunya aumentó en más de 3 años entre 1986 y 1999. La edad promedio para los hombres era de 31,2 años y para las mujeres de 28,8 años. Este aumento revela una disminución de la predisposición a casarse en edades jóvenes y un aumento de la frecuencia a contraer matrimonio después de los 25 años. Si en 1986 se registraban 32 matrimonios por cada 1.000 mujeres de 25 a 29 años, recientemente alcanzaban un 61%¹¹⁹.

El aumento en la edad promedio dentro del primer matrimonio es de 29,5 años para los hombres y de 27,6 años para las mujeres, tres años más que la media de edad registrada a mitad de los años 80. Más de dos terceras partes de los matrimonios se celebraron según la ceremonia católica (20.513 en 1999, lo que significa un 66,7%) y 10.106 exclusivamente civiles (32,9%). Aunque se observa un predominio del matrimonio religioso, la opción por los matrimonios exclusivamente civiles va en aumento.

Los meses de mayo a octubre son los preferidos para contraer matrimonio pues tres cuartas partes de los que se celebran durante el año, seleccionan este período para realizar su boda. En el año 1999, el mes de setiembre fue el favorito para las parejas, un 15,8% celebraron sus nupcias en esta fecha.

En la Unión Europea se registra un aumento del 4% de la cifra de los matrimonios entre 1985 y 1999, pero antes de los años 90 la cifra era de 9% inferior a la que corresponde en el año 1985. En España, por su parte, los matrimonios en 1990 crecen un 10% respecto a los registrados en 1985, pero en la década de los noventa vuelve a disminuir hasta llegar a niveles similares a los del año 1985. Actualmente la tasa bruta de nupcialidad es muy semejante en Catalunya, España y la Unión Europea, cinco matrimonios por cada 1.000 habitantes¹²⁰.

Es importante señalar que, un 10% de los cónyuges se ha casado por segunda vez. Los matrimonios de mujeres divorciadas, entre los años 1985 y 1999, se ha duplicado de 914 a 2.379. De manera similar es la situación de los hombres divorciados, pasando de 1.468 a 2.653.

Esta dinámica demográfica afecta de distintas maneras la estructura y la dimensión de las familias en Catalunya. En este sentido, se observa una disminución de la media de miembros por hogar de 3,1 a 2,9; un aumento de los hogares unipersonales del 13,5% al 17,3%, se han reducido las familias de más de cuatro miembros y sigue en aumento los hogares monoparentales¹²¹.

En 1991, el grupo de edad de mujeres de 25 a 29 años que vivían con hijos y pareja sumaban un 39%, mientras que quienes no tenían ni hijos, ni pareja alcanzaban un 36%. Ya en

¹¹⁹ FLAQUER (2002: 28).

¹²⁰ Ibid, pág.120

¹²¹ Esta información se deriva de las publicaciones de Idescat sobre hogares y familias en Catalunya de 1991 a 1996.

1996, el porcentaje de mujeres sin hijos ni pareja representaba un 44% superando ampliamente las mujeres que vivían con pareja e hijos (27%).

En Europa, parece que el matrimonio, como una forma de emancipación del hogar de los padres, se sustituye a menudo por la formación de parejas de hecho o la formación de hogares unipersonales. Sin embargo, en Catalunya, prevalece la permanencia en el hogar de los padres, aunque exista un cierto aumento de las formas alternativas de emancipación. Las mujeres de 25 a 29 años que viven en pareja de hecho han aumentado y se sitúa alrededor de un 8%, mientras que de ese mismo grupo de edad, las que conviven con alguno de los padres alcanza un 33%¹²².

Después de 20 años de descenso continuo en los índices de fecundidad, se observa una recuperación significativa en los últimos años. De 112.000 nacimientos en el año 1974, se llegó a alcanzar en 1985 solamente 64.000 nacimientos, índice que ha ido bajando hasta finales de 1995 en que las cifras vuelven a descender a 54.000 nacimientos. Paulatinamente a partir de este año, el índice de nacimientos ha ido creciendo, hasta alcanzar en 1999 los 60.000 nacimientos. La tasa bruta es de 10 nacimientos por cada 1000 habitantes, una tasa similar a la de 1987.

En este sentido, el promedio de hijos por mujer entre 1985 y 1995 pasa de 1,48 a 1,14. En 1999, este indicador aumentó en 1,23 hijos por mujer en un nivel similar al alcanzado en 1992. El proceso por el que las mujeres cada día retardan más el nacimiento de sus hijos ha continuado. Entre 1985 y 1995 la edad promedio de las madres ha aumentado en dos años de 28,4 a 30,3 años. Ya en 1999, era prácticamente de 31 años.

En esta evolución demográfica se destaca el aumento de la proporción de nacimientos de madre no casada. En 1985 se registra un 6,5% de nacimientos de madre no casada y en los años noventa tiene un peso significativo de un 18%. Este hecho guarda estrecha relación con las informaciones anteriores sobre las cifras ofrecidas en torno a los matrimonios, a pesar de que el aumento de nacimientos en los años anteriores no estaban acompañado de un crecimiento equivalente de la nupcialidad¹²³.

Entre la mitad de los años 80 y finales de los noventa, los nacimientos de primeros hijos se han mantenido muy estables, mientras que los segundos van a tener una disminución importante en las primeras décadas de los noventa aunque ahora se recuperan significativamente. Un hecho destacado es la disminución de las cifras de terceros y cuartos hijos y más, que tiene una consecuencia directa en la reducción del tamaño de las familias.

No obstante, ninguna generación reciente de mujeres tiene una fecundidad más alta que sus hermanas mayores. Las mujeres nacidas en 1970 han tenido como promedio poco más de medio hijo al llegar a los 30 años. En cambio, las mujeres nacidas en el año 1960 ya habían tenido un hijo a los 30 años, lo que significa que tenían más bien el doble de hijos que sus hermanas menores nacidas en los años 70. En ese sentido, la reciente recuperación de los

¹²² Ibid, págs.40-43

¹²³ Ibid, pág.48

indicadores conjunturales, no evitará un descenso de la fecundidad en las generaciones recientes¹²⁴.

Al respecto, según afirma Roca (2002) *"la fecunditat de Catalunya i Espanya en comparació a la mitjana de la Unió Europea és molt baixa. Aquesta realitat queda reflectida en els indicadors de Catalunya, que se situen per sota d'Espanya i la UE pràcticament a tots els anys estudiats"*¹²⁵.

En 1998, la TBN (Tasa Bruta de Natalidad) de Catalunya se ubica en el mismo nivel que la media española con un 9,2 nacimientos por cada 1.000 habitantes, lejos del 10,7 que registraba la UE en ese mismo año¹²⁶. En ese mismo año, la UE tenía un promedio de 1,45 hijos por mujer y la fecundidad en Catalunya se mantenía en 1,18 hijos por mujer, mientras que en España era de 1,15.

Esta baja fecundidad en la población de Catalunya ha estado acompañada también por el hecho de que la edad promedio de las madres para tener un hijo en Catalunya es más alta que la correspondiente a la UE y un poco más que la española. En 1996, la edad para ser madre en la UE era de 29 años, en España de 30,2 y en Catalunya de 30,5.

Finalmente, se puede afirmar que la fecundidad en Catalunya es una de las más bajas del mundo y que este hecho que se ha mantenido tanto tiempo en estos niveles tendrá consecuencias importantes en la descendencia de las generaciones que están llegando a los cuarenta años. En las generaciones más jóvenes, la fecundidad es extremadamente baja en comparación con los estándares europeos, por cuanto las tasas de fecundidad se han estabilizado en edades más jóvenes (antes de 25 años) y en cambio han aumentado después de los 30 años. Este retraso en la edad para comenzar a tener hijos, tendrá probablemente como consecuencia, una frecuencia más baja de terceros hijos o más.

Según Roca (2002) la emancipación de los hijos del hogar de sus padres en edades más jóvenes que los actuales sería una condición evidente para la recuperación de la fecundidad. Recientemente se ha registrado un aumento de las parejas de hecho y es posible que en los próximos años crezcan con más fuerza, tal como parece indicar el aumento de hijos de madres no casadas a finales de los noventa, pero sin duda, urge una atención de apoyo a la familia, para crear las mejores condiciones para que esta situación mejore y realmente no sólo se incremente el índice de natalidad, sino que existan los medios para atender a la infancia que se tiene y a la que ha de venir¹²⁷. Un paso importante en este proceso será la formulación de políticas familiares que respondan a los nuevos retos de la sociedad, proceso incipiente en Catalunya como lo veremos en el último apartado de este capítulo. Por ahora nos referiremos a algunas de las características que presenta las Catalunya y su relación con las culturas familiares.

¹²⁴ Ibid, pág. 49

¹²⁵ ROCA (2002) pág.54

¹²⁶ Último año en que se tiene información comparable, según ROCA (2002) en FLAQUER (2000).

¹²⁷ ROCA (2002), pág. 59

5.1 Cambios y relaciones de las familias en Catalunya

Según Roigé (2002) la familia conyugal o nuclear con una residencia independiente es el modelo de familia contemporánea que se ha tendido a valorizar en Catalunya¹²⁸. El hecho de que hayan disminuido los hogares extensos y múltiples no significa un debilitamiento en las relaciones intergeneracionales. Todo lo contrario, se han fortalecido como una red fundamental de relaciones afectivas, de apoyo y solidaridad, que se organizan de una manera nueva basada en la independencia residencial y en el intercambio frecuente de servicios.

Estas redes de parentesco mantienen una fuerza importante no sólo por la incidencia de los modelos culturales que corresponden a la familia troncal, sino también por la debilidad del sistema público de protección familiar. Actúan como un mecanismo básico que proporciona no sólo relaciones de socialización, soporte afectivo y psicológico, sino también favorecen las prestaciones económicas y de salud, así como la asistencia personal¹²⁹. Sin duda existen diferencias significativas en función de los modelos familiares, la zona de residencia y el nivel socioeconómico, no obstante, las relaciones que se establecen más allá del hogar residencial se convierten en una de las características básicas de las transformaciones que experimenta la familia actual, especialmente al sur de Europa.

Señala Roigé (2002), que los informes son poco descriptivos en la configuración de las relaciones de parentesco y enfatizan sobretudo en las formas de residencia, las variaciones en la nupcialidad, la natalidad y las parejas cohabitantes y los índices de divorcio, datos importantes, pero no suficientes para comprender la dinámica que se presenta hoy en día en el ámbito de la cultura familiar (a la par de otros elementos como lo veremos más adelante). Por lo tanto, nos aproximamos a esta temática de manera muy generalizada, reconociendo que mediante este trabajo y los que a futuro se sigan realizando, podrán aportar a un mayor conocimiento y comprensión de esta compleja realidad.

Uno de los fenómenos más recientes que destaca el informe presentado por Flaquer (2002) para la fundación (CIIMU) es el incremento progresivo y muy notable de hijos nacidos fuera del primer matrimonio (hijos extra-matrimoniales e hijos de segundas nupcias o posteriores). Estos nuevos comportamientos tienen mucho que ver con una nueva cultura familiar por la cual la sociedad catalana acepta cada vez más las parejas de hecho, la separación y el divorcio, las familias monoparentales y las familias reconstituídas. La Constitución de 1978, las reformas al Código Civil de 1981 y la Ley catalana de uniones estables de pareja de 1998 no son ajenas a esta nueva cultura familiar. Este nuevo *corpus legislativo* reconoce la igualdad de todos los ciudadanos delante de la ley, el derecho a la separación y el divorcio y la protección integral de todos los niños con independencia de su filiación y el estado civil de la madre¹³⁰.

Los niños de 5 a 6 años, en 1991 sumaban un total de 27.573 (13.532 de 5 años y 14.041 de 6 años). En el año 2000, había alcanzado una suma de 22.431 (11.022 de 5 años y 11.309 de 6 años). Esto significa que ha habido una disminución de más de 5.000 niños (5.142

¹²⁸ ROIGÉ (2002) en FLAQUER (2002)

¹²⁹ Ibid, pág.60

¹³⁰ Cfr. Informe del CIIMU sobre las familias en Catalunya, dirigido por FLAQUER (2002).

para ser exactos) en menos de una década, dentro de esta franja de edad. Sin duda, la progresiva disminución de la fecundidad en Catalunya desde el año 1975 es una de las causas principales.¹³¹

La disminución de los hogares se ha reducido en toda Catalunya por causa de esa baja fecundidad que mencionamos en el párrafo anterior, pero también por causa de un aumento de los hogares con personas solas o en pareja, en uno o varios núcleos¹³².

El total de hogares¹³³ ha aumentado entre 1981 y 1996 mientras que su dimensión ha disminuído de manera muy notable. Los hogares de una sola persona han pasado de ser un 10% (174.713) del total de hogares a un 17% (363.115). También han aumentado los hogares de dos y tres personas que pasan de representar a un 45% (788.187) a un 49% (1.029.153). Los hogares formados por cuatro personas han disminuído del 23% al 22% y los de cinco o más miembros han disminuído de 22% al 11%. La dimensión media de los hogares en Catalunya en 1996 era de 2,9 personas por hogar.¹³⁴

En Barcelona también han disminuído en general la dimensión de los hogares y la dimensión de los hogares con menores. El número total de menores de 0-17 años ha pasado a lo largo del quinquenio (1991-1996) de 309.368 a 233.116, al mismo tiempo que viven en hogares más pequeños.

En cuanto las relaciones intergeneracionales actuales es importante señalar que, más allá de expresar la primacía de vínculos antiguos y tradiciones culturales, se convierte en una muestra de modernidad familiar. Algunas de las razones que explican esta situación, según Roigé (2002) son las siguientes:

Aumento de la esperanza de vida. Las implicaciones de este hecho son múltiples y no sólo por el envejecimiento de la población, como enfatizan algunos estudios. En Catalunya la esperanza de vida alcanza a 79,3 años los hombres y 82,6 años las mujeres. En este caso, nunca como ahora las distintas generaciones pueden convivir por muchos años. En el momento del matrimonio, así como en el nacimiento de los hijos, los abuelos e incluso hasta los bisabuelos pueden estar presentes, a diferencia de lo que acontecía en siglos pasados.

Una nueva noción de vejez. En la actualidad la vejez se conceptualiza de una manera distinta que en épocas pasadas. El sistema de jubilación obligatoria, la generalización del sistema de pensiones y la mejora de la salud de la población ha generado un número creciente de viejos "*todavía jóvenes*", personas con muy buena condición física y un nivel de recursos económicos similar o superior a la categoría social a la que pertenece. Estos adultos mayores disponen de más tiempo y recursos para ofrecer soporte a las generaciones posteriores, como por ejemplo el cuidado de sus nietos.

¹³¹ FLAQUER (2002:74)

¹³² Un **núcleo** es un grupo formado por dos o más personas que mantienen entre sí vínculos conyugales, de pareja de hecho y/o paterno-filiares (CIIMU, 2002:82-83).

¹³³ Se entendería aquí el **hogar** como la unidad residencial donde puede vivir una sola persona-hogar unipersonal o un grupo de personas que comparten la misma habitación pero que pueden no ser parientes entre sí -hogar sin núcleo. Un hogar puede acoger a uno o varios núcleos familiares.(CIIMU, 2002:82-83)

¹³⁴ Cfr. CIIMU (2002:84).

Una política familiar débil. En la Unión Europea, España es el país que destina menos recursos a la política familiar, solamente el 1,92 % del total de las despendas invertidas en prestaciones sociales, muy distante de la media europea que alcanza un 6%. En países como Alemania y Dinamarca, en 1998 se invertía el 10% y en Francia el 8%. Este hecho tiene una incidencia clara en la disminución de la natalidad y en la necesidad de recurrir a las relaciones intergeneracionales para hacer frente a la falta de atención pública. Esta colaboración se concreta en ayuda a la educación de los niños, el cuidado antes del inicio de la escolarización o después de los horarios escolares, la atención del niño cuando está enfermo, la compatibilidad de los horarios de trabajo y la crianza de los pequeños. También se continúa ofreciendo la atención de los viejos en las familias¹³⁵.

Nuevo rol para la mujer. En pocas décadas Catalunya ha pasado de un modelo que valorizaba la permanencia de la mujer en el hogar, al de una mujer activa, inserta en su gran mayoría, en un mercado de trabajo que paulatinamente le ha ido abriendo sus puertas. La situación de los hombres no ha ido en la misma dirección. No renuncian a su dedicación profesional, sino que siguen sin colaborar equitativamente en las tareas domésticas y en la crianza de los hijos.

Frente al escaso soporte público, las generaciones actuales de madres han tenido que confiar en sus propias madres o suegras para atender a los hijos. El tránsito de los niños de la casa de los padres a casa de los abuelos implica un fortalecimiento de las relaciones intergeneracionales. Como son las mujeres las que mantienen la mayor parte de este tipo de ayudas, el sistema actual tiende a privilegiar el dúo hija-madre, lo que implica una inversión en el sentido de la familia extensa patrilocal.

Incremento cuantitativo y cualitativo de la asistencia. Las tareas de asistencia son más elevadas tanto cuantitativa como cualitativamente. En el primer caso porque hay más número de personas a asistir (viejos, enfermos) a consecuencia de las mejores condiciones de vida, pero también cualitativamente porque la atención actual es mayor y necesita más dedicación.

Nuevos hijos, nuevos abuelos. Hay un nuevo discurso sobre la paternidad/maternidad, diferente al de épocas pasadas, que implica una reducción de la natalidad, unos nacimientos generalmente programados y un modelo de educación menos autoritario, en el cual el niño es la traducción del proyecto de amor de la pareja. Las relaciones familiares se vuelven más distendidas, como lo prueba el hecho de que la salida del hogar paterno se ha venido retrasando considerablemente, para luego mantener una relación más estable. Este modelo de filiación afecta también las relaciones entre abuelos y nietos, quienes a menudo se vuelven más liberales en comparación con las prácticas educativas que sostenían con sus propios hijos.

Se prolonga la permanencia en la casa. El modelo universitario y escolar hace que se mantenga una proximidad y continuidad de la vida familiar. Existen varios factores que inciden en esta situación: factores económicos tales como elevado paro juvenil, retraso en el acceso al primer trabajo, extensión de la etapa escolar (lo que genera más dependencia económica),

¹³⁵Cfr. ROIGÉ (2002:62)

razones de comodidad (la emancipación supone bajar el nivel de vida) y sobre todo, las dificultades de acceso a una vivienda como consecuencia del encarecimiento que ha experimentado la segunda mitad de la década de los ochenta. La permisividad que gana en casa de los padres en cuanto a comportamiento sexual, horarios, dineros, entre otros, permite una cierta tranquilidad en las relaciones domésticas, de manera que los jóvenes en este sentido, aceptan más la convivencia familiar que las generaciones precedentes. Es más probable que las generaciones que han convivido durante más años con sus padres en relación de adulto-adulto se muestren más predispuestos a aceptar una previsible residencia conjunta en el futuro, cuando los padres envejecen, o bien recorrer a ellos para pedirles ayuda. De esta manera existen unas familias que se parecen en muchos aspectos a las familias extensas¹³⁶.

Las familias extensas y múltiples han dado un giro en Catalunya en las últimas décadas, de alcanzar el 35% de los hogares catalanes en 1970 a un 15,32% en 1996¹³⁷. Se ha producido una fuerte reducción de los grupos residenciales complejos, sin embargo constituye uno de los más elevados de Europa (2,9 personas por hogar), más allá de la media europea del 2,5%. Los datos no especifican si este tipo de familias se constituyen desde el inicio del matrimonio más joven o a partir de la incorporación de un progenitor a un núcleo conyugal. En este sentido, la primera forma es cada vez menos habitual y más bien experimenta un fuerte retroceso, pues son pocas las parejas jóvenes que se quedan a vivir con sus padres luego del matrimonio. En el segundo caso, el incremento es cada vez mayor, la incorporación de los abuelos al grupo residencial de su hijo o hija, especialmente después de la muerte de su pareja, hace que se conforme otro tipo de convivencia familiar denominada *recoresidencia*, que muchas veces es compartida por los diversos hermanos (se alternan en el cuidado y residencia de su padre o madre). Un 8% de las parejas casadas conviven con la madre de uno de los cónyuges, mientras que un 3% lo hacen con el padre. Se destaca, en este caso que la longevidad de la mujer es más alta que la del hombre, aparte de que su presencia es mejor aceptada por lo intercambios, asistencia y prestaciones familiares durante la infancia¹³⁸.

5.2 La familia extensa en Catalunya: una nueva conceptualización

En los últimos años, Catalunya se ha caracterizado por una nueva familia extensa que se ubica en diversas viviendas independientes, pero bastante próximas unas de otras (sea en la misma finca, calle o barrio). Esta situación guarda coherencia con la voluntad de las nuevas parejas de mantener cierto grado de autonomía, pero estableciendo su nueva residencia cerca de sus padres. Un buen síntoma de esta situación es la cantidad de abuelos que se observan a la entrada o salida de la escuela, llevando los niños a la clase o retornándoles a su casa. Son varios los factores que inciden en esta proximidad. Por una parte, la configuración del mercado inmobiliario y las dificultades de acceso a la vivienda y, por otra, las ayudas económicas familiares para iniciar la adquisición de la vivienda. Según Roigé (2000) "*La proximitat en la*

¹³⁶ ROIGÉ (2002:64)

¹³⁷ IDESCAT (2000)

¹³⁸ Encuesta sociodemográfica, 1991

residència és una de les bases del funcionament de les xarxes de parentiu de la Catalunya actual, cosa que no sembla que es trenqui en el medi urbà i que actualment fins i tots s'està reforçant" ¹³⁹.

Frente a la disminución de las relaciones vecinales se tiende a incrementar unas relaciones basadas fundamentalmente en el parentesco y la amistad, aunque se observa que no siempre las familias del mismo piso guardan una estrecha amistad. Resulta curioso cómo se pueden encontrar familias cuyos vecinos de 20 ó más años que viven en el piso del lado, solamente han cruzado algún saludo espontáneo en el pasillo o en el ascensor, pero nunca se han visitado o se les ha convidado a algún detalle en particular (un café, una comida, una fiesta), como sí ocurre en otros contextos culturales en los que hay una relación de amistad con los vecinos más próximos.

Ahora bien, aunque la proximidad a la residencia de los padres puede facilitar las visitas frecuentes, así como la asistencia y el soporte, aquellas familias que viven más lejos, procuran encontrar medios que les ayuden a mantener sus buenas relaciones, por ejemplo hacen uso del teléfono o llevan a cabo visitas del fin de semana.

5.3 Momentos de interacción social de la familia catalana

Además de las funciones que, de una u otra manera, se le han atribuido a la familia, en Catalunya destaca (como también en muchas otras culturas) la compañía, la amistad, los tiempos de ocio y de celebración de distintos acontecimientos (santos, bautizos, primeras comuniones, Reyes...) o fiestas (de aniversarios, matrimonios, etc.)

Las celebraciones se organizan alrededor del grupo integrado por los padres y su descendencia: hijos, yernos, cuñadas, nietos. La frecuencia varía en función de la lejanía y del número de familiares implicados, por esta razón suelen reunirse varias celebraciones para facilitar los encuentros.

Un fenómeno que se ha destacado en los últimos años es la segunda residencia. A menudo padres e hijos se invitan a pasar algunos días juntos, sean los fines de semana, "puentes" laborales o algunas celebraciones especiales. De esta manera, las familias extensas se recrean durante unos días, conviviendo en un espacio relativamente reducido. Estas segundas residencias se convierten en un espacio privilegiado para las interacciones familiares, donde no sólo se fortalecen los lazos de afecto, sino que se comparten proyectos, intereses, experiencias, novedades y por supuesto, comidas en común¹⁴⁰.

5.4 La prestación de servicios de asistencia

Las familias continúan siendo las unidades básicas de prestación de servicios de asistencia en aspectos como el embarazo, la crianza, el cuidado de la salud, la manutención y

¹³⁹ ROIGÉ (2000:66-67)

¹⁴⁰ Se ha llegado a afirmar que estas segundas residencias "se convierten en un símbolo de unión familiar" (GAUNT 1996:133)

el alojamiento¹⁴¹. A pesar de que cada día se incrementan las necesidades de asistencia y de dependencia frente a los otros, se observa un cierto balance entre las funciones que asume la familia y las que asume el conjunto social en materia de asistencia, de tal manera que en los países donde hay mejores servicios asistenciales, también se incrementa la demanda de tales servicios¹⁴².

Estos servicios públicos tienen un carácter complementario y no sustitutivo de la asistencia familiar, de manera que ningún estado puede sustituir el conjunto de prestaciones que ofrece la familia. El estado español es el país europeo que menos recursos dedica al soporte de la familia y esto significa que la mayoría de las funciones asistenciales las debe asumir el grupo familiar. Las razones por las que sostiene esta posición se derivan de una identificación ideológica con las posturas tradicionales que tienen repercusiones negativas sobre todo en los intentos de búsqueda de una igualdad social para las mujeres.

Según Canales (1996), la disminución de la prestación pública, el deseo de retornar a las familias el papel de asistencia, el incremento de la dependencia mutua y los límites que tiene la familia actualmente genera un desbordamiento en la capacidad asistencial de la familia y especialmente de las mujeres que podrían encontrarse dos tipos de factores causales a la hora de analizar los límites actuales de este tipo de asistencia. Por un lado, *la tendencia a la pérdida de eficacia de las relaciones de parentesco menos próximas*, nuclearización y movilidad geográfica que dificulta el contacto frecuente, los factores derivados de la especialización laboral y económica, el debilitamiento de las relaciones de vecinaje en el ámbito urbano, el incremento del número de personas que viven solas, las rupturas familiares que conducen a la creación de hogares unipersonales, monoparentales o reconstituídos, entre otros. Por otro lado, *los cambios producidos en el tipo de problemáticas que cabría atender*, el alargamiento de la vida con el incremento de enfermedades crónicas y de una extensa etapa improductiva, el aumento en la cantidad de tiempo y de dinero que requiere la atención de los hijos, la estancia de éstos en la residencia de sus padres, el aumento de la supervivencia de personas con discapacidades que necesitan ser cuidadas, el paro entre mayores de 45 años y las jubilaciones anticipadas, las personas que viven solas, la pérdida de habilidades técnicas y relacionales para el cuidado de personas, la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y técnicas para atender adecuadamente determinados tipos de enfermedades crónicas¹⁴³.

Las colaboraciones más frecuentes son las que se dan entre los padres y sus hijos casados o que viven en pareja: atención de los niños, acompañarles a la escuela, vigilancia fuera del horario escolar, servicios de "canguro" cuando los padres salen, atención de los nietos durante las vacaciones, trabajo en casa, limpieza, costura, transporte, compra y muchos otros aspectos de la vida cotidiana. Los hijos le ofrecen a los padres: cuidados cuando están enfermos o con incapacidades crónicas o temporales, acompañamiento al médico, compra, entre otros. Se une a todo este vagaje de ayudas, el soporte emocional y afectivo frente a situaciones de crisis familiar o personal. Estas actividades que se pueden realizar continúa o

¹⁴¹ ROIGÉ (2002:69)

¹⁴² COMAS D'ARGEMIR, 1993

¹⁴³ CANALES (1996:70)

esporádicamente, permite resolver los problemas físicos, psíquicos, materiales o sociales que hacen que las personas se conviertan en sujetos dependientes, por largo o corto tiempo, situación que no se resuelven (o poco se hace) por los medios institucionales públicos o privados¹⁴⁴.

5.5 Los estilos de crianza y asistencia a los niños

En Catalunya la falta de recursos públicos es evidente en el caso de la crianza de los hijos. Hay ausencia de una política familiar efectiva que genera una disminución considerable de la natalidad y una sobrecarga de trabajo para la mujer. La falta de equipamientos y servicios públicos, los ritmos escolares y los horarios partidos, la incompatibilidad de los horarios de trabajo de los padres con las responsabilidades familiares, confirman que este país cuenta con los subsidios y ayudas económicas más bajas de la Unión Europea, lo que incrementa el peso de la crianza de los hijos dentro de las familias.

De esta manera, el bajo índice de la natalidad responde tanto, a factores estructurales (el hecho de desear o no tener más hijos, el costo de la crianza de los hijos, la vinculación del proyecto de maternidad a un proyecto de pareja) como a factores coyunturales (disminución del número de parejas, mayor permanencia en el hogar paterno) que podría variar en los próximos años.

Algunas de las justificaciones que ofrecen una gran parte de las personas que no tienen hijos son la falta de atención pública, la dificultad de compatibilizar la crianza con los horarios laborales y el costo de los hijos. En consecuencia, el índice conyuntural de nacimientos en Catalunya se sitúa durante 1999 en un 1,23 % uno de los más bajos del mundo¹⁴⁵. En España la natalidad es ligeramente más baja con un 1,15%.

Sin duda, los abuelos ayudan a cubrir la falta de protección pública frente a las dificultades de los padres por compatibilizar horarios laborales y dedicación familiar. Cuidar a los nietos, llevarlos a la escuela, acompañarles a espectáculos o actividades extraescolares, vigilarlos durante ciertos momentos del día o de la noche, entre otros, son algunas de las acciones que llevan a cabo para colaborar con sus propios hijos en el cuidado y asistencia de los pequeños.

Como se puede deducir, el sistema de asistencia de los niños en Catalunya descansa fundamentalmente en la familia y en las relaciones de parentesco. El descenso de la natalidad no deviene por el hecho del rechazo a tener hijos, ni de muestras de egoísmo y comodidad de los padres. La crianza de los hijos ha implicado un costo tan elevado en tiempo, dinero y afectos que la decisión de tenerlos resulta delicada. Por eso urge una decisiva intervención pública que ofrezca soporte a todas las parejas que desean tener hijos¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Ibid, pág. 71

¹⁴⁵ Loc cit.

¹⁴⁶ CANALES (2002:72)

5.6 Los abuelos y abuelas en la cultura familiar catalana

El aumento de la esperanza de vida hace que las generaciones pasadas convivan durante más años y que la coexistencia entre abuelos y nietos sea más larga y amplia. Además, la generalización del sistema de pensiones ha contribuido a un gran impacto en las relaciones intergeneracionales, que favorece la reorientación de las solidaridades familiares¹⁴⁷. Las nuevas relaciones entre parientes se fundamentan en la autonomía de las generaciones, pero hay una predisposición a ofrecer colaboración cuando ésta resulta necesaria.

Los jubilados financieramente autónomos, han dejado de ser, como en otras décadas, personas económicamente dependientes con necesidad de asistencia. La primera etapa de la vejez corresponde a personas entre 60 y 70 años, que habitualmente residen en su propio domicilio conyugal, sea con su pareja o solos. Cuando los hijos se han marchado de su casa, las relaciones con éstos no se rompen, más bien se instala una interrelación de intimidad a distancia, con intercambios frecuentes de servicios, marcado por un deseo de autonomía por parte de padres e hijos.

La llegada de los niños a la escena familiar comporta un reajustamiento de todos los lazos familiares. Los suegros se convierten en abuelos y los hijos en padres. Los jóvenes se aproximan a sus padres viejos y los contactos se multiplican. Las visitas son frecuentes y los nuevos padres reorganizan sus actividades en función de los pequeños, situación que les conduce a pasar más tiempo con sus abuelos, con quienes comparten períodos de vacaciones en una segunda residencia, cuando pueden disfrutar de este privilegio.

La falta de lugar en las guarderías infantiles o el deseo de no tenerlos en este lugar, hace que los abuelos se conviertan en el recurso más habitual del cuidado de los pequeños, con la ventaja de ser un servicio gratuito, impregnado por un acto de amor y una relación de confianza. La custodia de los nietos es un elemento gratificante psicológicamente en el sentido de rejuvener el paso del tiempo, de permitir disfrutar de los nietos sin las obligaciones que comporta la paternidad, aunque también conlleva situaciones límites cuando el tiempo falta y se pone a prueba la energía física de los abuelos, así como la renuncia a sus propias actividades. Sin duda, *"la figura dels vells forma part del paisatge de les relacions familiars de la infància, i incideix en gran mesura en el procés educatiu del nen"*¹⁴⁸.

A medida que los nietos van haciéndose mayores, el ritmo de los contactos con los abuelos disminuye y el teléfono se convierte en el medio más habitual de comunicación. Como el tiempo también afecta la edad y la salud de los mayores, la disposición y ayuda que podían ofrecer años atrás se torna limitada e innecesaria. No obstante, la participación en las reuniones, fiestas y celebraciones familiares hace que se mantengan y fortalezcan las relaciones intergeneracionales.

Ahora bien, cuando los abuelos entran en una edad avanzada y las condiciones de salud no son buenas, generalmente se trasladan a vivir a casa de alguno de sus hijos, muchos incluso ya han perdido también a su propia pareja, así que la acogida en esta nueva casa

¹⁴⁷ ATTÍAS-DONFUNT Y SEGALÉN (1998:35)

¹⁴⁸ ATTÍAS-DONFUNT I SEGALÉN (1998:73); TORRALBA, F. (2003). *Pares i fills. L'aventura de trobar-se avui*. Barcelona: Planeta.

determina una etapa de adaptación no siempre fácil. A veces se enfrentan dificultades de espacio, de convivencia entre los nietos que ya se han convertido en adolescentes, el proteccionismo de los hijos, el combinar los horarios para su atención, etc. Todo ello implica un ajuste significativo con los deseos de autonomía de la familia actual. Con frecuencia los conflictos se incrementan con los otros hermanos para valorar quién se hace cargo del padre o la madre, durante cuánto tiempo y qué época. La posibilidad de atender al abuelo en una residencia se enfrenta a menudo con los sentimientos personales entre las dificultades de atender personalmente y el sentido moral de la obligación de hacerlo. Las que más padecen esta situación son las mujeres como principales cuidadoras, quienes enfrentan dificultades para conciliar su vida profesional con la de los hijos y sus obligaciones familiares.

Como se puede observar las relaciones entre los abuelos, sus hijos y nietos son muy diversas y variadas a lo largo del ciclo familiar, pero la presencia de los mayores en el panorama familiar impregna un sello particular en la dinámica de los encuentros y desencuentros intergeneracionales, sobre todo en el análisis de la cultura familiar catalana.

5.7 Las políticas familiares en Catalunya

Hoy en día, las políticas familiares asumen importantes retos en un intento de atender los cambios estructurales que presentan las familias y generar alternativas viables que permitan, a los padres y madres, conciliar el mundo laboral con las tareas dentro del hogar, especialmente el cuidado y atención de los hijos e hijas. Se utiliza el término de *política familiar* para designar los programas y las medidas de intervención en las familias, así como los principios y directrices que las inspiran. Flaquer (2000) la define como,

“Un conjunt de mesures públiques destinades a aportar recursos a les persones amb responsabilitats familiars perquè puguin desenvolupar en les millors condicions possibles les tasques i les activitats que se’n deriven, especialment les relacionades amb l’atenció als fills menors dependents. En aquest sentit, els instruments concrets de la política familiar depenen de la naturalesa i del caràcter dels recursos aportats a les famílies des de l’exterior, ja sigui des de les mateixes instàncies públiques o per d’altres agents sota la previsió, el control i la responsabilitat de l’Administració”¹⁴⁹

Algunos de las aportaciones que pueden derivarse de tales políticas serían los siguientes:1) Recursos económicos, mediante transferencias o desgravaciones fiscales; 2) Servicios externos destinados a atender las necesidades de los menores dependientes;3)Tiempo extraordinario de dedicación familiar, otorgado a las personas con hijos a cargo mediante permisos de maternidad, de excedencia o reducción de jornada laboral, con el objetivo de que puedan realizar ellas mismas, las tareas de dedicación y atención.

Por otra parte, las medidas de apoyo a las familias son aquellas que facilitan a las personas con cargos familiares un mejor desarrollo de sus responsabilidades, sin que eso comporte algún tipo de penalización económica, social y profesional. Así, las políticas

¹⁴⁹ FLAQUER LI. (2000). *Les polítiques familiars en una perspectiva comparada*. Barcelona. Fundació “la Caixa”. Col·lecció Estudis Socials Núm.3, pág.20

familiares hacen posible que las necesidades de los miembros de las unidades familiares y especialmente los niños, se satisfagan tanto por medio de las dependencias y de la solidaridad mutua (que constituyen el núcleo de las relaciones familiares), como por medio de la aportación de recursos externos derivados de la actuación o de la previsión de órganos públicos.

En los países occidentales, la familia se asocia históricamente a la idea de privacidad, por lo tanto, hablar de políticas familiares pareciera más bien una contradicción, pues significa que el espacio privado del ámbito familiar, deja de ser inmune a la influencia de la esfera pública. En Europa, hace poco más de un siglo que podemos encontrar incipientes medidas que se aproximan al marco referencial de las políticas familiares¹⁵⁰. En este sentido, países como Francia y Suecia, a diferencia de España, han alcanzado importantes avances en este campo¹⁵¹.

Desde la transición democrática, la política familiar no ha estado considerada en España de manera explícita en la construcción del Estado de Bienestar¹⁵². La familia prácticamente desapareció de la agenda política como consecuencia del énfasis que durante el régimen franquista, se le dio a la familia tradicional. Pero la situación está cambiando.

*"Se ha iniciado un debate en torno a las relaciones que el Estado de Bienestar mantiene, tanto en España como en Catalunya, con las personas que tienen o quieren tener vínculos y responsabilidades familiares"*¹⁵³.

Los "nuevos modelos familiares" tienen cada vez más legitimidad social y política, aunque el Estado de Bienestar sigue articulándose en torno al modelo de familia tradicional. Sin embargo, el proceso de cambio hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres repercute en el planteamiento que se ha de adoptar en las políticas públicas. La presencia creciente de la mujer en el mundo educativo y académico, la promoción en aumento de las mujeres jóvenes y adultas en el mundo laboral y la decisión y el control eficaz de las mujeres sobre su fecundidad son tres factores claves en este proceso de transformación.

De la misma manera, la prolongación de la esperanza de vida, el proceso de envejecimiento poblacional y el aumento de las dependencias físicas y psíquicas de las personas mayores en un contexto de reformulación constante de la identidad social, implica retos importantes al sistema público de protección social. Por lo tanto, estas transformaciones demográfico-familiares que están teniendo lugar requieren respuestas públicas y colectivas¹⁵⁴.

¹⁵⁰ El cuadro que aparece en el Anexo N°1 ha sido diseñado a partir de las ideas originales de Flaquer (2000) para visualizar las fechas importantes relacionadas con las distintas políticas familiares en Europa.

¹⁵¹ En Francia, por ejemplo, existe una potente caja de subsidios familiares, donde se incluye también la vivienda y la ayuda contra la precariedad. (CNAF: Caisse Nationale des Allocations Familiales). Esta entidad tiene un servicio de estudios que de manera sistemática evalúa los efectos de las políticas de familia. Publica una revista científica trimestral (Recherches et Prévisions), dispone de un programa de investigación propio y a menudo se encarga y financia estudios e información sobre la situación de la familia en Francia y en la UE. En Suecia, hay una clara voluntad de socializar los costos de la reproducción humana, se trata no tan solo de un conjunto de organismos especializados encargados de diseñar y aplicar determinadas políticas en este campo, sino también de un conjunto de agentes de la sociedad civil que actúan como grupos de interés a la hora de demandar ayudas a las instituciones públicas y de elaborar propuestas de intervención).

¹⁵² BRULLET & PARELLA, 2001, citado por FLAQUER (2002:302)

¹⁵³ FLAQUER (2002:304)

¹⁵⁴ BRULLET & PARELLA, 2001 citado por Flaquer (2002:305)

Sin embargo, España tiene el gasto social público con el porcentaje del PIB más bajo del período 1980-1997 en comparación a los cinco regímenes de bienestar que sobresalen en la Unión Europea (Suecia, Reino Unido, Alemania, Francia y España). Aunque se observa un crecimiento en la evolución de este gasto público, éste contrasta con el escaso monto otorgado a las políticas familiares. A manera de ejemplo, durante el período 1980-1977 la despesa en prestaciones económicas para las familias como porcentaje del PIB va a pasar de un 0.47 % a un 0.22%.

La maternidad es el capítulo de gastos dentro de la política familiar que se encuentra en una situación más favorable que el resto. De 1990 a 1977 España ha doblado la proporción de recursos respecto al PIB que se dedica a este rubro. Pero la evolución del gasto en escuelas "bressol" o jardines de infancia resulta ser más baja, lo que significa una escasa congruencia entre estas iniciativas.

Si comparamos el gasto destinado a las familias respecto al total de la despesa pública, España es el país que destina menos porcentaje a la familia, con un 0.76% mientras que Finlandia, que es el país que más dedica a la familia obtiene un 7.07%.

Cabe señalar que a lo largo del período 1991-1997 hubo un crecimiento general (en Catalunya, pero no en todo el Estado) del conjunto de partidas de despesa dentro del capítulo de familia e hijos, aunque se aprecian descensos en las prestaciones de pago único y en los jardines de niños.

Como puede observarse, es necesario replantear y organizar algunas medidas que apoyen a las familias dentro de la sociedad catalana, es así como en el siguiente apartado veremos algunas de estas posibilidades.

- **Las medidas de apoyo a las familias en Catalunya**

Las políticas de conciliación familiar son una de las vías que favorecen la democratización familiar, social y política en la organización del cuidado y atención a la niños pequeños y la gente mayor. La competencia de la política familiar relacionada con la legislación civil recae en el gobierno central, quien tiene la titularidad en legislación básica y en el régimen económico de la Seguridad Social, gestiona las áreas importantes de la política familiar como son la política fiscal, los permisos laborales y los subsidios familiares.

Los gobiernos autonómicos, según la Constitución de 1978, pueden tener competencias plenas en el desarrollo de los servicios a las personas, familias y grupos. En este sentido, Catalunya organiza los servicios a las familias mediante el Sistema Catalá de Servicios Sociales (SCSS), que incluye una red básica de servicios sociales de responsabilidad pública, inspirada en tres principios: a) cooperación del sector público y privado; b) voluntad universalizadora de los servicios sociales; c) una descentralización que permite coordinar y concertar la iniciativa pública y privada y formentar el voluntariado.

El gobierno de la Generalitat ha adquirido compromisos políticos en relación con los servicios dirigidos a las familias en la línea de las políticas de conciliación. Por medio del *Pla Integral de Suport a les Famílies (PISF)* se procura responder a este propósito. El plan ha sido

aprobado como un instrumento específico de política familiar que propone entre otras cosas, medidas para facilitar el acceso a la vivienda, el cuidado de los hijos, las relaciones intergeneracionales y la compatibilidad del trabajo remunerado con la familia¹⁵⁵. Dentro de este plan la familia se define como *"el recurs assistencial més efectiu, fruit de la solidaritat afectiva i/o consensual que conformen los valores humanos y sociales"*¹⁵⁶.

Una de las orientaciones que asume este plan es la voluntad de delegar a la familia más competencias para promover su bienestar, aunque el balance no ha estado satisfactorio en lo que respecta al desarrollo de los servicios en la línea de facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar. En este sentido el PISF propone una serie de actuaciones a favor de la conciliación, sobre la base de las orientaciones de la Comisión Europea, tales como: 1) Medidas que permiten a los hombres y mujeres traspasar parte de su tiempo en el lugar de trabajo al hogar, sin perder el contrato (contratación a tiempo parcial, bajas por maternidad, parentalidad o paternidad, reducción de la jornada laboral); 2) Financiamiento y regulación de los servicios para el cuidado de las personas dependientes (niños de 0 a 3 años, personas mayores o con disminución); 3) Ajustar los horarios de los servicios públicos a las nuevas formas de vida; 4) Consideración del trabajo doméstico como un trabajo a compartir entre hombre y mujeres¹⁵⁷.

De las medidas comentadas, la protección por maternidad es la única modalidad de la política familiar que sitúa a España y a Catalunya a nivel semejante del resto de países de la Unión Europea. En 1999 el Parlamento español aprobó la Ley 39/1999 para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. Con esta ley se amplían las posibilidades de obtener reducciones horarias y una mayor flexibilidad laboral para atender a las personas dependientes. También hace posible que los hombres puedan ser titulares de derechos a las licencias familiares y a las reducciones horarias.

El recorrido que hemos llevado a cabo a lo largo de este capítulo, nos acerca a la compleja realidad que rodea a la cultura familiar, una nueva noción al concepto de familia, que nos permitirá comprender mejor su injerencia en el aprendizaje ético de los niños y la construcción de la ciudadanía democrática, como parte de los grandes desafíos que debe afrontar la humanidad hoy en día, como veremos en los próximos capítulos.

¹⁵⁵ FLAQUER & BRULLET, 1999

¹⁵⁶ BRULLET, 2002; citado por (FLAQUER, 2002:323).

¹⁵⁷ BRULLET & PARELLA, 2001 citado por FLAQUER (2002:324)

La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral
de los niños y niñas de 5-6 años:
hacia la construcción de una ciudadanía democrática

II CAPÍTULO

EL APRENDIZAJE ÉTICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD ÉTICA DE LOS NIÑOS 5-6 AÑOS

*"El hombre y el niño no podrían interiorizar la ley del padre
si esta interiorización no fuera potencialmente el camino mismo de la valoración de su propia libertad,
o lo que es lo mismo, si no mediatizaran la educación
de la libertad en la búsqueda de su propia expresión
y de su propio dominio"¹.*

¹ Cfr. RICOEUR, P. (1993). *Amor y justicia*. Madrid, Caparrós Editores, pág.85.

II. CAPÍTULO

EL APRENDIZAJE ÉTICO Y CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD ÉTICA DE LOS NIÑOS

1. EL APRENDIZAJE ÉTICO Y LA CULTURA FAMILIAR: RETO DE LA SOCIEDAD POSTMODERNA.

El siglo XXI se presenta como una época de profundas transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas y sobretodo, éticas. Estudiosos de la postmodernidad nos hablan de un siglo de confusión, desesperanza, miedos, inseguridades, un momento de la historia en el que el ser humano busca el sentido de su propia existencia en un mar de contradicciones. Por un lado, los grandes avances en el campo científico y tecnológico, le han mostrado el enorme potencial que ha sido capaz de acumular a lo largo de los años para dar respuesta a muchas de sus inquietudes, necesidades y satisfacciones, pero por otro lado, se enfrenta con un siglo cargado de violencia, egoísmo, corrupción, indiferencia, en donde se ensancha cada vez más las grietas sociales, excluyendo a grandes masas humanas de las condiciones mínimas para vivir dignamente, en donde la guerra y el terrorismo golpean sin piedad a los sectores más vulnerables en una sed insaciable de asumir un poder que les permita defender su soberanía frente a los ideales expansionistas de ciertos grupos hegemónicos.

Detrás de estos conflictos es difícil hallar una búsqueda decidida y comprometida con los más desfavorecidos, pues en el fondo se mueven intereses economicistas que intentan mantener un *cierto status quo* que beneficia a unos pocos, pero que excluye a muchos otros. Poder imaginar una sociedad en la que TODOS podamos encontrar unos mínimos de justicia y equidad social que nos permita construir unos máximos de felicidad, requiere urgentemente un nuevo tipo de aprendizaje humano, en donde el pilar fundamental lo constituya la ética.

El enfoque de aprendizaje ético² pretende incorporar a la formación de las nuevas generaciones las condiciones básicas para lograr la optimización de la persona, tanto en su dimensión singular como social, a fin de que sea capaz de alcanzar mayores niveles de felicidad y equidad a lo largo de su recorrido biográfico, asumiendo este proceso desde una perspectiva de encuentro con el (la)otro (a) y lo otro (ética de la alteridad, ética de la compasión, ética de la acogida³).

Como bien lo afirman Martínez, Buxarrais y Esteban (2002),

"Las sociedades postindustriales democráticas, inmersas en procesos de globalización económica, confiadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y con nuevos retos presentes y

² Compartimos la terminología "aprendizaje ético" según el enfoque que ofrece MARTÍNEZ M., BUXARRAIS M.R. Y ESTEBAN F. en su artículo "La Universidad como espacio de aprendizaje ético" en la Revista Iberoamericana de Educación de la OEI N° 29. mayo-agosto 2002., pero adaptándolo a la temática que desarrollamos en este trabajo desde sus propias premisas.

³ En el siguiente capítulo abordaremos este tipo de ética y sus implicaciones en la construcción de una ciudadanía democrática.

futuros como son la acogida de personas de otros países y la consecuente convivencia de diferentes culturas, religiones y costumbres, necesitan más que nunca ciudadanos con rasgos éticos⁴.

En este sentido, el ciudadano del siglo XXI⁵, deberá estar preparado para **aprender a aprender** es decir, aprender a construir los conocimientos que le resulten significativos mediante procesos autónomos que le ayuden a desarrollar una serie de competencias básicas para actuar de manera responsable y comprometida. Además, debe **aprender a ser**, a formarse como una buena persona, capaz de conocerse a sí misma con sus potencialidades y limitaciones (Interioridad), pero abierta a los demás (Sociabilidad), a la construcción de un mundo más humano, justo y solidario (Politicidad). Para complementar este proceso deberá también **aprender a convivir** con los otros, a ser tolerante, respetuoso, dialogante, a encontrar en la diferencia no una amenaza sino una posibilidad de encuentro y, por último, **aprender a hacer**, a desarrollar su creatividad en la búsqueda de soluciones, a despertar habilidades que le ayuden a manejar las herramientas básicas para un mundo en constante transformación. Para lograr este proceso, necesita de un espacio que facilite o potencie la construcción de estos pilares básicos en la educación de los niños, por lo que consideramos que la cultura familiar puede convertirse en un escenario idóneo que favorece este proceso de humanización (como lo veremos en el siguiente capítulo) al lado de otros agentes educativos (tales como la escuela y la ciudad) de tal manera que la persona del niño, encuentre las condiciones propicias para ir descubriendo paulatinamente el verdadero sentido de su SER y ESTAR en el mundo.

La capacidad que tiene el niño, la podemos comprender a la luz de las afirmaciones de Montessori cuando nos hablaba de la "mente absorbente del niño" (título que le atribuye a una de sus más importantes obras), en la que sostiene el gran potencial que tiene el pequeño para aprender y construirse como persona. Apuntaba Montessori (1986),

*"Podemos decir que nosotros adquirimos los conocimientos con nuestra inteligencia, mientras que el niño los absorbe con su vida psíquica. Simplemente viviendo, el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental que opera en él. Nosotros somos recipientes; las impresiones se vierten en nosotros, y nosotros las recordamos y las tratamos en nuestra mente, pero somos distintos de nuestras impresiones, como el agua es distinta del vaso. El niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no sólo penetran en su mente, sino que la forman. Éstas se encarnan en él. El niño crea su propia "carne mental", utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente la hemos llamado **Mente absorbente**. Nos resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil, pero sin duda la suya es una forma de mente privilegiada⁶.*

En este sentido, el enorme potencial del niño debe contar con un escenario propicio donde se nutra de las experiencias que le permitan descubrir, desarrollar y consolidar su proceso de humanización. Se pretende entonces que el escenario familiar, ayude al pequeño no sólo a apreciar los valores mínimos que deben caracterizar a las sociedades plurales

⁴ MARTÍNEZ, BUXARRAIS, ESTEBAN (2002). "La Universidad como espacio de aprendizaje ético" en la Revista Iberoamericana de Educación de la OEI N° 29. Mayo-agosto. Puede revisarse ese mismo artículo en la siguiente página web: [<http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion02.htm>].

⁵ Cfr. DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.

⁶ MONTESSORI, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana, pág. 42-43

(Cortina, 1992), rechazando una serie de contravalores que atentan contra la dignidad de la persona humana y favoreciendo la construcción de aquellos valores, actitudes, normas, hábitos que resultan significativos dentro del contexto familiar, no sólo en relación consigo mismo, sino también con el otro (a) y su entorno (Zeledón, Zeledón, Vargas, 1995⁷; Zeledón y Chavarría 1996-1997⁸, 2000⁹, 2000¹⁰; Zeledón 2003¹¹; Altarejos, Martínez, Buxarrais, 2004), aspirando a unos máximos de justicia y felicidad para todos (Cortina, 2000).

Por lo tanto, se pretende favorecer la construcción de la personalidad del niño(a) en todas las dimensiones de la persona humana: cognitiva, afectiva, estética, volitiva y ética, aunque enfatizando, para efectos de nuestro trabajo, en esta última dimensión que de manera transversal se haya presente en todos los otros ámbitos.

Los procesos iniciales de sensibilización, motivación, comprensión y actuación moral, le permitirán diferenciar paulatinamente las nociones básicas de aprendizaje ético: "*correcto-incorrecto*", "*bueno-malo*", "*adecuado-inadecuado*", "*justo-injusto*", "*libre-oprimido*", "*responsable-irresponsable*", "*igualdad-desigualdad*", entre otros.

De esta manera, la tarea que se asume está relacionada con la "pedagógica familiar"¹², centrando su atención en las interrelaciones que se establecen entre el niño y los diferentes miembros de su familia (especialmente sus progenitores o encargados), así como en los conocimientos y experiencias que se construyen cotidianamente en el hogar y que modelan la personalidad ética del pequeño.

Desde una perspectiva socioconstructivista, el desarrollo de la persona se concibe como un proceso de construcción personal mediante la interacción con los otros y con-lo-otro, en distintas prácticas socio-históricas y culturales que le permite recoger del pasado todo el vagaje que su entorno le ofrece, así como apropiarse del presente, considerando el futuro que se aproxima¹³.

En este sentido, la cultura familiar es el nicho evolutivo por excelencia, como lo explicamos en el capítulo anterior, en donde el niño puede lograr los cuatro niveles de optimización humana. Estas dimensiones según Martínez (1986, 2000, 2001) serían: la dimensión codificativa, la adaptativa, la proyectiva y la introyectiva.

⁷ ZELEDÓN, M.P., ZELEDÓN, C., VARGAS, (1995). *Juntos construimos nuestros valores*. Costa Rica: Editorial Publicrex.

⁸ CHAVARRÍA, E., ZELEDÓN, M.P. *Validación de la guía didáctica "Juntos construimos nuestros valores"*. Proyecto de Investigación N. 540-96-334. Universidad de Costa Rica (Sede de Occidente). De: 1996-1997

⁹ ZELEDÓN, M.P., CHAVARRÍA, E. (2000). *Programa Nacional de Formación en Valores*. Universidad de Costa Rica- Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

¹⁰ ZELEDÓN, M.P., CHAVARRÍA, E. (2000). *Educación Infantil en Valores desde la Ética de la Alteridad*. Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia. (Premio Nacional Aquileo J. Echeverría, 2000)

¹¹ ZELEDÓN, M.P. *Educación en valores dentro de la familia*. Pontevedra. Pontevedra (Galicia). Fecha: 29 de enero del 2003

¹² Nos apropiamos del término "pedagógica familiar" para establecer una relación con el tratamiento que ofrece Van Manen en su obra "El tacto pedagógico". Según este autor, "...para explorar, estudiar y describir las influencias que están en el núcleo de las interacciones, situaciones y relaciones especiales entre los educadores y los estudiantes, los padres y los hijos, utilizaré el término "pedagogía". Por supuesto, no toda la influencia entre las personas es pedagógica (agógica: las relaciones agógicas tratan de la "buena influencia" no sólo entre los padres o los profesores y los niños sino entre la gente en general)...sólo un tipo determinado de influencia está animada por una orientación al bien, a lo que es bueno para este niño, lo que significa que esta orientación tiene un propósito pedagógico. Y el propósito es fortalecer la contingente posibilidad del niño de 'ser y llegar a ser'" (Cfr. VAN MANENN (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, pág. 32-33)

¹³ Según el diccionario Webster, citado por COLE (1999: 167) "la prolepsis es la representación de un acto o desarrollo futuro como si estuviera existiendo en el presente".

La primera dimensión se relaciona con las capacidades para captar la información, entender los contenidos informativos y los sistemas conceptuales más elementales. La segunda, se refiere a la conducta y formas de proceder que permite que la persona sea capaz de autorregular su comportamiento¹⁴. En estas dos dimensiones la *referencia social* juega un papel muy importante como regulador del proceso. Los niños emplean la referencia social cuando se encuentran con algo que no les resulta familiar y miran a sus cuidadores para obtener alguna indicación de lo que se supone que deben hacer¹⁵. Es un medio de comunicación que utilizan los pequeños apenas comienzan a moverse solos¹⁶.

En la dimensión proyectiva, el niño es capaz de adaptarse a las normas externas, pero también crear sus propias normas y actuar en función de éstas¹⁷. El juego es un medio propicio para reconocer este proceso de optimización en los infantes; así como también la atención a las normas que se formulan dentro del hogar para lograr una mejor convivencia.

Finalmente, la dimensión introyectiva, permite que la persona además de crear patrones o valores, sea capaz de darse cuenta de que ella misma es quien está actuando. Se relaciona con los procesos de conciencia y autoconciencia, con la capacidad de autodeterminación personal¹⁸. De esta manera, la forma en que los padres y madres propicien las condiciones que permitan el encuentro de criterios morales para llegar a acuerdos entre los miembros de la familia, estarán potenciando el desarrollo de esta dimensión, por cuanto se logra un entendimiento mutuo que favorece la búsqueda de la autodeterminación dentro de una convivencia armónica.

A partir del desarrollo de estas dimensiones, la conciencia¹⁹ se estructura como un regulador moral, que emerge en la interacción social mediada por el lenguaje y donde su carácter intersubjetivo se fundamenta en el diálogo. Esta disposición del sujeto, de índole funcional le permite articular el significado conflictivo de la información moral que recoge del medio con un tipo de juicios y acciones que posibilitan una respuesta adecuada a los problemas sociomorales. Por lo tanto, se debe procurar que,

"...las diferentes matrices de valores que cada persona pueda construir a lo largo de su vida estén orientadas a que valores como justicia, igualdad, libertad, solidaridad, respeto, tolerancia activa y actitud de diálogo, sean apreciados como tales y denunciada su ausencia. Para ello es necesario un modelo de formación ética que suponga el aprendizaje del ejercicio de la responsabilidad y entender la dignidad humana como valor guía, lo que quiere decir proponer un modelo de vida tanto individual como colectivo

¹⁴ Cfr. MARTÍNEZ (2001:44)

¹⁵ Cfr. COLE (1999:176)

¹⁶ Cfr. CAMPOS Y STENBERG, 1981

¹⁷ MARTÍNEZ (2001:44)

¹⁸ Ibid, pág.45

¹⁹ La autonomía de la conciencia moral ha sido refutada desde diferentes tesis, unas sustentadas en la defensa de los valores absolutos que regulan los códigos y las formas morales que se consideran valiosas; otras, apoyadas en posiciones filosóficas y neurobiológicas afirman que la mente es un producto cerebral sin ninguna influencia sobre el cerebro (la conciencia moral no existe o no ejerce ningún aporte). También, existen posturas naturalistas, que consideran la moralidad como el resultado de la evolución biológica con el fin de preservar la especie y, finalmente, encontramos teorías que sostienen la influencia externa que tiene la conciencia moral, la cual se manifiesta en la conducta humana. (Cfr. PUIG J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós).

*que no sólo facilite niveles de felicidad personal sino el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el bien común y con el logro de una sociedad más equitativa*²⁰.

Concienciar a los padres y madres de familia (así como a los otros miembros) para que el escenario que envuelve la cultura familiar sea potenciador del logro de tales ideales es un reto que deberá asumir la sociedad hoy en día, si realmente desea preservar los ideales democráticos que ha ido consolidando a lo largo de los años. El aprendizaje ético que se deriva de la organización cotidiana en el hogar, de las interrelaciones entre los diferentes miembros, de los procesos comunicativos espontáneos en que se participa, de los proyectos que se formulan de manera compartida, de los valores que se vivencian en los distintos momentos de encuentro (respeto, responsabilidad, libertad, justicia, igualdad, tolerancia, confianza) son elementos determinantes en el cimiento de las bases de una ciudadanía democrática que parte de la realización personal y comunitaria de sus protagonistas.

Pero ¿cómo ayudar a los padres y madres para que propicien estos espacios de encuentro cara-a-cara, en que el aprendizaje ético se pueda ir consolidando? Precisamente reconocer la forma en cómo se construye la personalidad ética de su hijo(a) se convierte en un mecanismo fundamental en este proceso, que al lado de otros componentes (tales como condiciones mínimas para vivir dignamente -vivienda, alimentación, vestuario, salud- cuyo abordaje excede las posibilidades de este trabajo) pueden trazos los hilos conductores de procesos más humanos en las sociedades democráticas en que vivimos. De seguido nos aproximaremos a esta idea sobre cómo lo niños construyen su personalidad ética fundamentada en algunas corrientes psicológicas y pedagógicas que aportan a la comprensión de esta compleja realidad.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD ÉTICA DEL NIÑO Y LA NIÑA DE 5-6 AÑOS.

*Según la investigación llevada a cabo en las últimas dos décadas, los niños son seres bastante morales desde la más temprana infancia y muestran tener una empatía, una conducta dirigida a los otros y una conciencia de la normas mucho mayores de lo que se había pensado anteriormente*²¹.

Han sido sumamente significativos los cambios que se han generado en torno al concepto del niño(a) en las últimas décadas. Durante muchos años se pensó que el recién nacido era un ser desvalido, que disponía de pocos instrumentos para relacionarse con el ambiente y que dependía exclusivamente de los otros. Sin embargo, a finales de los años 50, se han iniciado una serie de investigaciones que han puesto de manifiesto que el pequeño, aunque es un ser dependiente, dispone de muchos mecanismos para interactuar con el ambiente y, mediante este proceso interactivo, no sólo es capaz de construir-se éticamente,

²⁰ CORTINA 1995,1997; MARTÍNEZ, 2000,2001, citado por MARTÍNEZ, BUXARRAIS Y ESTEBAN, 2002.

²¹ VAN HAAFTEN W., WREN T. y TELLINGS, A. (2001). *Sensibilidades morales y educación. El niño en edad preescolar 1*. Barcelona: Gedisa, pág.11.

sino también de aportar a la construcción de quienes comparten con él(ella) e incluso del contexto en que se desenvuelve. Como bien lo afirma Dahlberg *et al* (1999),

"Los niños son actores sociales que participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, pero también de las vidas de aquellos que les rodean y de las sociedades en las que viven"²²

El bebé es capaz de diferenciar los estímulos que se le presentan y mostrar su preferencia por algunos de ellos. Las personas son fuentes de estimulación múltiple que favorecen su desarrollo neurológico y psicológico pudiendo incidir simultáneamente sobre distintos órganos sensoriales. Son estímulos visualmente cambiantes, productores de sonidos, con olores determinados, capaces de iniciar diversas acciones (ej. hablar, cambiar de expresión, tono, acariciar, cantar), entre otras posibilidades.

Consecuentemente, el niño va formando esquemas a partir de las primeras conductas reflejas, los cuales se convierten en conductas repetibles, transponibles a situaciones semejantes y con una organización interna. Los esquemas permiten al niño regularizar el mundo que le rodea y regularizar también su propia conducta²³.

Desde la perspectiva evolutiva, el conocimiento consiste en la formación de nuevos esquemas por efecto de la resistencia que ofrece la realidad. Los esquemas permiten tratar rápida y automáticamente situaciones idénticas o parecidas a las que ya se han presentado anteriormente. Ante una situación nueva, el niño trata de poner en marcha los esquemas de los que dispone y si no le funcionan intenta modificarlos, reuniendo esquemas anteriores o construyendo nuevas estrategias, o simplemente abandona el problema.

"De la misma manera que establecemos regularidades en el comportamiento de los objetos, es decir, en el mundo físico, lo hacemos respecto a la conducta de los otros lo que nos permite categorizarla y anticipar lo que va a suceder, o simplemente interpretarla, desentrañando expresiones tales como las manifestaciones de agrado, desagrado, buena o mala disposición hacia nosotros, actitud amistosa, comprensiva, etc."²⁴

Al respecto, abordaremos algunas de las principales teorías del desarrollo que se han interesado por el estudio de la dimensión ética del ser humano, centrandó nuestra atención en los primeros años, especialmente la franja de edad de 5 a 6 años.

²² DAHLBERG ET AL (1999:98) citado por Palacios, J.; Marchesi, A.; COLL, C. (1984). *Psicología evolutiva.2.Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza Editorial.

²³Cfr. PALACIOS, J.;MARCHESI, A; COLL, C.(comp.) (1984), op.cit.

²⁴ Ibid, pág.34.

Algunas aportaciones de las principales teorías del desarrollo de la personalidad a la comprensión de la dimensión ética²⁵ en los niños de cinco a seis años

Aunque las ideas que intentamos recoger en el siguiente apartado revelan la divergencia de los planteamientos que existen en torno al desarrollo ético de la personalidad infantil, encontramos también coincidencias en señalar a los padres y al contexto familiar como principales agentes educativos en este proceso. Generalmente los estudios que abordan el desarrollo de la personalidad del niño de edad preescolar ubican dos grandes períodos para su tratamiento, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, por lo que resulta difícil especificar detalladamente los rasgos que tendría el niño a una edad determinada, en este caso de 5 a 6 años, aunque para efectos de nuestro trabajo nos hemos visto obligados asumir este rango en función de la distribución por edades que La manera en que los padres satisfacen o restringen los deseos de sus hijos (Freud), la forma en que responden a sus conductas exploratorias y sus iniciativas (Erikson), la forma en que actúan ante su cabezonería o su gracia (Wallon), la manera de moldear con reforzamientos diferenciales las conductas sociales de sus hijos (Bandura), entre otros, advierten que estos elementos resultan esenciales en el desarrollo de un carácter más seguro o confiado de sí mismo. Además la etapa de los 3-6 años, en cuyo rango estaría ubicada la edad de 5 a 6 años, pues precisamente nos encontramos que generalmente, los estudios que abordan el desarrollo de la personalidad del niño de edad preescolar ubican dos grandes períodos para su tratamiento, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, por lo que resulta difícil especificar detalladamente los rasgos que tendría el niño a una edad determinada. Además, consideramos que el desarrollo del niño es un proceso que lejos de fragmentarse para su estudio, es conveniente asumir una visión más holística al respecto, aunque claro está que para efectos de esta investigación nos vemos obligados a delimitar una franja de edad determinada por las características del estudio y de la población con quienes hemos llevado a cabo el trabajo de campo, como lo justificamos más detalladamente en el capítulo IV es fundamental en la estructuración de la personalidad infantil. Durante estos años, el niño se enfrenta a una cierta conflictividad en las relaciones cotidianas que está vinculada al desarrollo de la propia identidad, al deseo de ser uno mismo y de poner en práctica una autonomía recién adquirida.

Uno de los mecanismos que funciona en la resolución de esta conflictividad es la imitación de los modelos adultos, la interiorización de normas y valores y la identificación con los otros significativos. De esta manera, la conciencia moral se va formando en descripciones tales como: ¿qué está bien?, ¿qué es incorrecto?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué está prohibido?, ¿qué hace llorar a mis amigos?, ¿qué hace que mamá esté feliz?, ¿qué debo hacer para disfrutar de este juego?, entre otros. Elementos que están vinculados al super-yo, al reconocimiento y asunción de normas y valores, a la práctica de la socialización y a los procesos iniciales de construcción de rasgos autónomos que aportan a su propia identidad.

²⁵ Véase PAYÁ, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Segunda edición. Bilbao: Desclée de Brouwer; BUXARRAIS, M. R. (2000). "Tendencias y modelos de educación moral". *Revista Diálogo Filosófico*. Madrid: Diálogo Filosófico. Núm.47, pp. 196-220; PUIG, J. (2003). *Prácticas morales (una aproximación a la educación moral)*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Veamos como se comprende este complejo proceso a la luz de algunas de las principales teorías psicológicas y pedagógicas.

2.1 Contribuciones de las teorías psicoanalíticas (Freud y Erickson)

La teoría psicoanalítica surgió en el siglo XIX, a partir de las aportaciones de Sigmund Freud en relación al psicoanálisis. Este enfoque terapéutico intenta comprender los conflictos inconscientes de las personas, los cuales se generan en la niñez y afectan los comportamientos y emociones futuras.

Desde la perspectiva freudiana, los primeros años de vida son decisivos en la formación de la personalidad. Los niños desarrollan conflictos entre sus impulsos biológicos innatos relacionados con la sexualidad y las restricciones de la sociedad. Estos conflictos se presentan en etapas invariables del desarrollo psicosexual. La Teoría Psicosexual señala que existen tres componentes de la personalidad: 1) *Id o Ello*. Se rige por el principio del placer, está integrado por la totalidad de los impulsos instintivos por lo que tiene íntimas conexiones con lo biológico y se manifiesta de manera inconsciente; 2) *Ego*. Representa la razón o el sentido común. Se rige por el principio de la realidad por medio del cual intenta equilibrar su personalidad. Una parte del yo es consciente, otra es preconsciente y otra es inconsciente y 3) *Super ego*. Incluye la conciencia y asume los sistemas de valores y deberes que presenta la sociedad. Es el resultado de la incorporación dentro del yo de la internalización de la compulsión externa (ej. los mandatos prohibitivos de sus padres). Representa todas las restricciones morales y todos los impulsos hacia la perfección.

De esta manera, las relaciones que se establecen entre el *Ello*, el *Yo* y el *Super-yo* determinarán la personalidad de cada persona.

Según Freud (1938) durante los 3-6 años, los niños enfrentan *la fase fálica*, es una etapa en la que la zona erógena que predomina se encuentra ubicada en los genitales externos. Tanto los niños como las niñas obtienen placer mediante una exploración y manipulación de sus genitales, que les conduce, entre otras cosas, al descubrimiento de las diferencias entre los genitales de niños y niñas. Este descubrimiento provoca en los varones, sentimientos de angustia y miedo a la castración y, en las mujeres, el complejo de castración. En esta etapa aparece también en los niños el complejo de Edipo y, en las niñas el complejo de Electra. Estos conflictos se desencadenan por el deseo sexual que experimentan niños y niñas por el progenitor del otro género, deseos que tratan de conseguir una relación privilegiada con él o ella y que provocan tensiones y hostilidad en las relaciones con el progenitor del mismo género. Tanto el miedo al castigo como el principio de realidad ponen fin a estos conflictos y aquellos deseos edípicos se sustituyen con la identificación con el progenitor del mismo género, del que se adoptan las características y valores predominantes²⁶.

Otro destacado psicoanalista seguidor de Freud es Eric Erikson quien sobresale por sus aportaciones en el campo del desarrollo sociopersonal. Aunque se apoya en los trabajos de Freud, su teoría psicosocial atiende más los aspectos sociales que los biológicos, resaltando la

²⁶ Cfr. PALACIOS, J.; MARCHESI, A; COLL, C. (comp.) (1984:259).

importancia de las experiencias sociales que se viven en las diferentes etapas del desarrollo. Según Erikson (1963, 1980), desde el nacimiento hasta la muerte hay un conflicto psicosocial básico que deberá resolverse entre dos polos opuestos, si la resolución es positiva el niño y la niña irán adquiriendo las actitudes, destrezas y competencias que les convertirán en miembros activos de su grupo social.

De esta manera, entre los 3 y 6 años la tensión evolutiva está entre el polo de la **iniciativa** en contraposición con el de la **culpabilidad**. Tanto los niños como las niñas se interesan por explorar el mundo que les rodea, probándose a sí mismos y constatando los límites que el entorno social pone a sus conductas. Si los padres favorecen estas iniciativas dentro de ciertos límites, los niños podrán desarrollar su autonomía, pero si hay un exceso de restricciones y exigencias de autocontrol, se genera un sentimiento de culpabilidad ante la violación de las normas establecidas.

2.2 La preocupación walloniana en torno a la personalidad infantil

Henri Wallon (1879-1962) sostiene que la etapa comprendida entre los tres y seis años es fundamental en la construcción del yo, en estas edades los niños estarían en el *estadio del personalismo*, que se alcanza una vez superada la crisis de oposición o cabezonería (2-3 años) en la que los niños intentan afirmar su yo oponiéndose a los demás y tratando de hacer prevalecer siempre su voluntad. Estas acciones son interpretadas por Wallon como consecuencia del deseo de fortificar un yo recién descubierto; el niño que hasta ahora había vivido confundido con su medio se descubre como sujeto distinto y diferenciado y se sirve de la oposición y el negativismo para marcar ante los demás y ante sí mismo esa distintividad y diferenciación²⁷.

Pero esta actitud de oposición y negativismo genera un rechazo por parte del adulto, situación que no tolera el niño y le obliga a buscar nuevas estrategias que le permitan alcanzar el afecto y la aprobación de los demás. Uno de estos mecanismos es la insistencia de decir "*gracias*" (*período de la gracia*), pero cuando observa que este medio no es eficaz procura imitar a los demás, especialmente a los adultos más cercanos y significativos, comenzando por sus rasgos externos (forma de vestir, por ejemplo) hasta aspectos más psicológicos e internos.

En la imitación de personajes y la representación de roles hay además un deseo de sustitución personal. La imitación es el camino por el que el niño encuentra salida a los temores y decepciones de esta "*edad de gracia*" que le habían conducido a la inseguridad y la timidez. Por lo tanto, los que rodean al niño juegan un papel muy importante en el tipo de reacciones que manifiestan ante tales comportamientos infantiles. Desde el rechazo total a un comportamiento infantil cuyas causas no son discernibles, hasta la aceptación de todos sus caprichos, o más bien pasando por una actitud de comprensión y exigencias dosificadas en función de las situaciones, la forma en cómo los padres /madres manejan los conflictos del personalismo marcará una huella en la personalidad del niño²⁸.

²⁷ PALACIOS (1983: 136) citado por PALACIOS, J.; MARCHESI, A; COLL, C.(comp.) (1984).

²⁸ Ibid, pág.137.

En este sentido, es importante subrayar que las relaciones entre el niño y el medio no se producen en una sola dirección, no es sólo el niño el que resulta afectado y modificado por el medio; el entorno que rodea al pequeño es afectado y modificado por él en la misma medida, pues en él el niño proyecta sus movimientos, intenciones, inteligencia, afectos y actividad. Wallon afirmaba *"no hay apropiación rigurosa y definitiva entre el ser vivo y su medio. Sus relaciones son de transformación mutua"*²⁹.

2.3 La teoría del aprendizaje social en la comprensión del fenómeno moral en los primeros años (Aronfreed y Bandura)

Desde la teoría del aprendizaje social, el desarrollo moral se concibe como un tipo de aprendizaje de la conducta socialmente aceptable, que implica además, la adquisición e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en los diferentes escenarios. Desde esta perspectiva no se produce una progresión evolutiva regular y homogénea en los componentes del desarrollo moral (tal como lo defienden Piaget y Kohlberg), sino que pueden encontrar efectos estables y acumulativos si se mantienen las condiciones del aprendizaje a lo largo del tiempo³⁰.

La conducta moral se aprende, principalmente, mediante la experimentación de las consecuencias de la propia conducta, así como de la observación de la conducta de los otros y de sus consecuencias. En este proceso entran en juego algunos factores cognitivos, tales como la capacidad de interpretar la información y representar la experiencia en forma simbólica, la anticipación de las consecuencias de los sucesos y las expectativas que se adquieren sobre los mismos³¹.

El primer psicólogo conductista que estudió científicamente el fenómeno moral, **J. Aronfreed** (1968,1969), sostiene que el aprendizaje puede producirse por imitación y modelado e insiste en la necesidad de aceptar que el sujeto forma algún tipo de modelo cognitivo (*cognite template*) de la conducta del modelo que ha observado. Se interesó, entre otras cosas en estudiar las distintas reacciones que se producen cuando ocurren las transgresiones y describió un continuo externo-interno que va desde la reacción orientada por el castigo externo, pasando por la confesión, reparación y auto-crítica. Las dos primeras son expresión de una orientación externa, mientras que las dos últimas implican un mayor grado de internalización, independientemente de la autoridad externa.

Para analizar estas experiencias, Aronfreed aborda las técnicas educativas utilizadas por los padres y distingue los efectos de la *"sensibilización"* y la *"inducción"*. La *"sensibilización"* que implica castigar y regañar orienta al niño hacia las consecuencias externas de sus actos, por lo que sus reacciones a las transgresiones están menos dirigidas hacia la autorregulación. La *"inducción"* por su parte, producen en el niño reacciones más internalizadas. Al respecto señala,

²⁹ WALLON, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica, pág.119

³⁰ Cfr. MARCHESI (1984) en PALACIOS, J.;MARCHESI, A; COLL, C.(comp.) (1984), pág.358

³¹ Loc.cit.

"Si [la madre] razona con el niño y le explica por qué su conducta es aceptable está utilizando un medio verbal y cognitivo de intercambio que puede proporcionar al niño sus propios recursos para evaluar y modificar su conducta (...); si le pregunta al niño por qué se ha comportado como lo ha hecho (...), le está animando a examinar sus acciones y a aceptar su responsabilidad por ellas³²".

Dentro de este mismo enfoque la tesis que defiende **Albert Bandura** se apoya principalmente en la importancia del aprendizaje observacional o modelado, tal como lo explica en su obra *Pensamiento y Acción* (1987). Este tipo de aprendizaje es un instrumento eficaz para el establecimiento de conductas normativas, por cuanto las personas aprenden cuándo y dónde deben llevar a cabo determinados actos, qué conductas son aceptadas y cuáles se prohíben, así como las consecuencias que tienen determinadas acciones. La efectividad de este proceso no sólo depende de las características del modelo y del resultado de su conducta, sino también de las propias características del observador³³.

Según Bandura, existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de la conducta moral. El niño pasa progresivamente del control de su conducta por las sanciones externas a un control interno y simbólico. En esta última etapa, la propia autoevaluación le impulsa a realizar conductas prosociales y a aceptar el cumplimiento de los valores morales. Sin duda, los padres inciden en este proceso mediante lo que enseñan, modelan o refuerzan en las distintas edades, aunque compiten con otras influencias educativas.

La variabilidad de las condiciones del aprendizaje social no permiten establecer una uniformidad en los atributos morales y en los cambios que se producen en ellos. Incluso en los niveles avanzados, algunas conductas son realizadas por influencia de sanciones externas, otras por sanciones sociales e incluso otras por la propia sanción personal que busca mantener altos niveles de autoestima³⁴. En este sentido, las circunstancias sociales (facilidad de autoexcusa, oscurecimiento de partes de la situación, nivel de autocensura anticipatoria) influyen decisivamente en la mayor o menor dependencia de la conducta moral frente al juicio moral. Los actos egoístas pueden ser presentados como si respondieran a acuerdos contractuales y a principios de justicia. Consecuentemente, Bandura plantea el desarrollo moral en términos de complementariedad, en donde la contextualización de la situación ejerce una importancia singular para llegar a un determinado juicio moral.

Es así como en el ámbito de la socialización, este autor sostiene la existencia de rasgos universales en la adopción de normas de conducta. En un primer momento se emplearían guías físicas combinadas con conductas competitivas, disciplina, refuerzo, observación e imitación. Luego las sanciones sociales reemplazarían estos mecanismos por la justificación razonada de las normas. En un segundo momento, se anticiparían las consecuencias sociales en función de la valoración de la realización de la conducta antisocial, según la edad y el nivel de razonamiento moral. Y, en un tercer momento, los controles simbólicos e internos van

³² ARONFREED, 1961 citado por MARCHESI (1984:360)

³³ MARCHESI (1984:358)

³⁴ Ibid, pág.359

sustituyendo gradualmente a las sanciones y demandas externas por lo que se produce una correcta socialización.

La adopción de criterios de conducta permite que las demandas y el respeto hacia sí mismo actúen como guías morales. Aunque los criterios internos no sustituyen siempre la anticipación de las consecuencias sociales, pues coexisten con el moldeamiento simbólico derivado de otros agentes sociales tales como la familia, el grupo de iguales, la escuela y los medios de comunicación.

2.4 La visión de Piaget en torno al ámbito moral del niño

La preocupación de Piaget (1896-1980) por el ámbito moral del niño estuvo vinculada a los procesos de construcción del juicio moral y su relación con el desarrollo intelectual del pequeño. En su libro *El criterio moral en el niño* (1977) explica ampliamente su trabajo, por lo que en este apartado nos referiremos a los elementos más singulares de su aporte.

Desde la visión piagetiana, el niño es un ser anómico, en el sentido de que no tiene normas, no tiene criterios para evaluar, para hacer juicios morales³⁵. El punto de partida del desarrollo moral es esa anomia y el interrogante surge cuando se plantea cómo se construye en el ser humano el respeto por las normas. Considera que el proceso de socialización que se inicia en la familia le ayuda al ser humano a formarse como sujeto moral, pero cómo evolucionan esos criterios morales fue la pregunta que intentó responder a lo largo de sus investigaciones.

Inspirado por la obra de Durkheim, Piaget parte de que la moral es un sistema de reglas y, la moralidad el respeto hacia esas reglas. Sin desconocer el lugar de los sentimientos morales, ni de la acción moral concreta, resalta la preocupación sobre el origen y evolución de los juicios morales dándole un lugar prioritario en la construcción de su teoría del desarrollo. Desde su perspectiva, el punto de partida para que el niño construya el respeto por la norma, es el respeto por el otro.

Ahora bien, es importante señalar que, la complejidad del fenómeno moral, le obliga a reducir su estudio al análisis de las reglas que establecen los niños en los juegos (principalmente el de las canicas), observando su actitud hacia las reglas, cómo las asumen y las practican, cómo toman conciencia de las mismas y las internalizan. Analiza la influencia del adulto en la construcción de la conciencia infantil, así como los juicios morales de los pequeños a partir de dos hechos morales concretos: el robo y la mentira, donde explica cómo el razonamiento del pequeño transita de un realismo a una conciencia moral racional.

Posteriormente, investiga la idea infantil de justicia, por considerarla fundamental en los procesos de crecimiento moral y plantea la existencia de dos conceptos diferentes de justicia: *la justicia retributiva* (la que sugiere la aplicación equitativa de las sanciones, recompensar el bien y castigar el mal) y *la justicia distributiva* (la que procura dar a cada sujeto lo que le corresponde, regulando las relaciones de reciprocidad). Por otra parte, analiza la consideración de dos tipos de sanciones: las sanciones expiatorias y las sanciones por reciprocidad. Las

³⁵ Esta idea también es compartida por Lawrence Kohlberg, cuando señala que el niño a esta edad es "amoral".(Kohlberg, 1989).

sanciones expiatorias orientan al sujeto a la obediencia mediante la coerción y el castigo. Las sanciones por reciprocidad tratan de restablecer las reglas de cooperación y de igualdad, limitando así los abusos.

En su investigación, Piaget encontró que el niño en su proceso de desarrollo transita de la aceptación de las sanciones expiatorias a las sanciones por reciprocidad; es decir, pasa de una concepción primitiva e imperfecta de la justicia, a una concepción racional y auténtica. Consecuentemente, plantea la existencia de dos niveles de moral: *la moral heterónoma* y *la moral autónoma*. La moral de la presión adulta da como resultado la heteronomía y el realismo moral. La presión moral se caracteriza por el respeto unilateral a las normas impuestas por los adultos (el bien es obedecer al adulto); mientras que el realismo moral se manifiesta en el respeto absoluto a las reglas, en la confusión entre lo objetivo y lo subjetivo, en la evaluación de los actos más por el resultado que generan, que por su intencionalidad. La moral heterónoma es la moral del deber, de la autoridad y de la obediencia, lo justo es lo mandado (responde a la justicia “retributiva”)³⁵.

La moral autónoma es la moral del bien, de la reciprocidad, del respeto y la solidaridad, orientada hacia la justicia “*distributiva*”. En este tipo de moral el niño es capaz de situarse en la perspectiva de los otros. La autonomía surge cuando el niño descubre la importancia de las relaciones de simpatía y respeto mutuos. La reciprocidad y la cooperación entre los iguales es el factor determinante de la autonomía moral³⁶. Por lo tanto, desde su perspectiva, este último nivel de moralidad, sería el ideal; lo que significa que dentro de la teoría cognitivista de Jean Piaget el progreso del criterio moral, estaría íntimamente ligado al desarrollo cualitativo de la inteligencia.

Aunque el aporte de Piaget a la comprensión del desarrollo moral es fundamental, sus estudios han sido ampliamente debatidos. Algunos de los señalamientos que se le hacen giran en torno al reduccionismo del ámbito moral: “*toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas*”³⁷; así como a su sociologismo moral (influencia de Durkheim), en cuanto a su interés por las relaciones de justicia. También se le critica el concepto de justicia que sustenta, pues más que dos niveles de justicia (retributiva y distributiva) se debería hablar de “*dos ámbitos simultáneos de la justicia, tan racional el uno como el otro*”³⁸.

2.5 Kohlberg y su Teoría del Desarrollo Moral

Aunque Kohlberg (1958, 1963a, 1963b, 1973, 1987, 1989, 1992, 1997) es un referente importante en todos los estudios sobre el desarrollo moral, su aportación dentro de los límites establecidos para este trabajo resulta más bien escaso. Señalamos solamente algunos

³⁵ Ibid, pág. 367

³⁶ Loc.cit.

³⁷ PIAGET (1977:9)

³⁸ Cfr.QUINTANA (1995). *La Pedagogía Moral*. Madrid: Ed. Dykinson.

aspectos que nos parecen necesarios para articular su trabajo con los postulados ofrecidos por otros autores, a los cuales nos referimos en este apartado.

Su estudio inicial se convierte en una extensión del trabajo de Piaget sobre el juicio moral de los niños, pero con la participación de jóvenes con edades comprendidas entre los 10 y 16 años, con quienes utilizó dilemas morales hipotéticos. Las respuestas dadas a estos dilemas, le permitió demostrar que el razonamiento utilizado justificaba sus posiciones morales, las cuales pudo clasificar en seis modelos diferentes de juicio moral. En el Anexo N°2 se puede visualizar un cuadro resumen con cada uno de estos niveles.

De esta manera, el concepto de desarrollo en estadios que planteó Piaget para el ámbito cognitivo, Kohlberg lo estudia y analiza para sustentar y ampliar su trabajo en torno al desarrollo del juicio moral. En la siguiente figura se puede observar el paralelismo entre los estadios lógicos de Piaget y los estadios morales de Kohlberg, en donde se pone de manifiesto que los sujetos de los dos primeros estadios morales tienen un razonamiento lógico-concreto y que las respuestas propias de los estadios morales superiores requieren un razonamiento formal. En este sentido, Kohlberg considera que el desarrollo moral depende del desarrollo intelectual, pero que el desarrollo intelectual no depende del desarrollo moral.

ESTADIO LÓGICO	ESTADIO MORAL
Pensamiento simbólico, intuitivo	Estadio 0: lo bueno es lo que quiero y me gusta
Operaciones concretas. Subestadio 1. Clasificación categorial	Estadio 1: Orientación hacia el castigo-obediencia.
Operaciones Concretas. Subestadio 2 pensamiento concreto reversible	Estadio 2: Hedonismo instrumental y reciprocidad concreta.
Operaciones Formales. Subestadio 1 relaciones que implican la inversa de la recíproca.	Estadio 3. Orientación a las relaciones interpersonales de mutualidad.
Operaciones Formales. Subestadio 2	Estadio 4: Mantenimiento del orden social, reglas estables y autoridad.
Operaciones Formales Subestadio 3	Estadio 5 A: Contrato social, perspectiva utilitaria hacia el cumplimiento de la ley. Estadio 5 B: Orientación basada en la ley superior y la conciencia. Estadio 6: Orientación basada en principios éticos universales.

**TABLA N° 1. Relaciones entre los estadios lógicos de Piaget
y los estadios morales de Kohlberg. (Kohlberg 1973:187)**

Como se recoge de la información presentada en la tabla anterior, Kohlberg considera que los niños ubicados en la etapa de "*pensamiento simbólico, intuitivo*"³⁹ estarían en el estadio 0 del desarrollo del juicio moral, caracterizado por un fuerte hedonismo derivado de las conductas egocéntricas del pequeño donde "*lo bueno es lo que quiero y me gusta*", por lo que desde su consideración este individualismo le impide al niño asumir la perspectiva del otro y preocuparse básicamente por la satisfacción de sus propios intereses.

Resaltar algunos de los puntos medulares de la obra de Kohlberg no es tarea fácil, hemos procurado aproximarnos en estas líneas, a algunos detalles de sus importantes aportes para la teoría del desarrollo moral en general, pero reconocemos que hay consideraciones que no resultan pertinentes para efectos de este estudio, por cuanto sus apreciaciones son refutadas por las últimas investigaciones llevadas a cabo en este campo⁴⁰.

A manera de ejemplo, una de las críticas que se le señala en relación a su teoría sobre el desarrollo moral es que su concepto de justicia olvida otros aspectos relevantes en las actividades morales del niño como el interés y la preocupación hacia los otros (Peters,1971). Otro de los cuestionamientos que se le hace señala que sus dilemas están normalmente alejados de las preocupaciones de los niños pequeños. No obstante, reconocemos que la teoría de Kohlberg continúa siendo revisada, replanteada y re-elaborada, dada la riqueza y amplitud de sus postulados.

2.6 El Modelo de los Cuatro Componentes de J. Rest

J. Rest (1973, 1976,1983,1986), discípulo de Kohlberg y seguidor de su teoría, propone una nueva organización del pensamiento moral con su modelo de los cuatro componentes. Según su criterio, es necesario determinar la proporción de pensamiento de cada estadio de desarrollo del juicio moral en el pensamiento de una persona, aunque estos estadios constituyan categorías bien definidas. Son las personas las que fluctúan dentro de un rango de desarrollo en función no sólo de la experiencia anterior, sino también de sus características situacionales, del contenido del conflicto, entre otras variables que se podrían considerar. Por esta razón afirmaba,

³⁹ A esta etapa se le denomina también Etapa preoperacional, donde ubicaríamos, para efectos de nuestro estudio a los niños menores de 7 años.

⁴⁰ De acuerdo con algunos investigadores, el sentido moral surge durante el segundo año (DUNN, 1987, 1988; KAGAN, 1984,1987; LAMB, 1991,1993) citado por VAN HAAFTEN W., WREN T. y TELLINGS, A. (2001), pág.21; así como la aparición de la empatía y de la conciencia de las normas son signos de dicho sentido moral. (DUNN,J (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Ma., Harvard University Press); DUNN, J. (1987). *The beginnings of moral understanding: development in the second year*. En *The emergence of morality in young children* in J. Kagan y S. Lamb (comps). Chicago. University of Chicago Press, 91-112); KAGAN, J. (1984) *The nature of child*. Nueva York, Basic Books; KAGAN J. (1987). *Introduction*. En . En *The emergence of morality in young children*. J. KAGAN y S. LAMB (comps). Chicago. University of Chicago Press, pp ix-xx; LAMB S. (1991). Internal state words: Their relation to moral development and to maternal communications about moral development in the second year of life. *First Language*, 11, pp. 391-406; LAMB S. 1993. "First moral sense: An examination of the appearance of morality related behaviors in the second year of life". *Journal of Moral Education* 22, págs. 97-109.

"...adopto el punto de vista de que no existen cogniciones morales completamente exentas de sentimientos, no existen sentimientos morales completamente exentos de cogniciones, y que la conducta moral no puede separarse de cogniciones y afectos que la generan. A pesar de que para ciertos propósitos teóricos y de investigación sea posible delimitar cognición o sentimiento o conducta, en la realidad de los fenómenos morales lo cognitivo siempre está interconectado con lo afectivo, y viceversa, y ambos están siempre presentes en la producción de la conducta mora⁴¹".

En consecuencia, su modelo de estadio mixto o complejo muestra una coexistencia de formas de pensamiento correspondientes a diferentes niveles evolutivos de desarrollo del juicio moral, cuya secuencia puede verse alterada en función del sujeto(s) y de múltiples factores. Los cuatro componentes están interrelacionados y se afectan mutuamente, cualquier déficit en cualquiera de ellos e incluso en todos, puede generar una conducta incorrecta desde el punto de vista moral. En la siguiente figura intentamos representar el modelo cuadrifactorial de la moralidad de Rest.

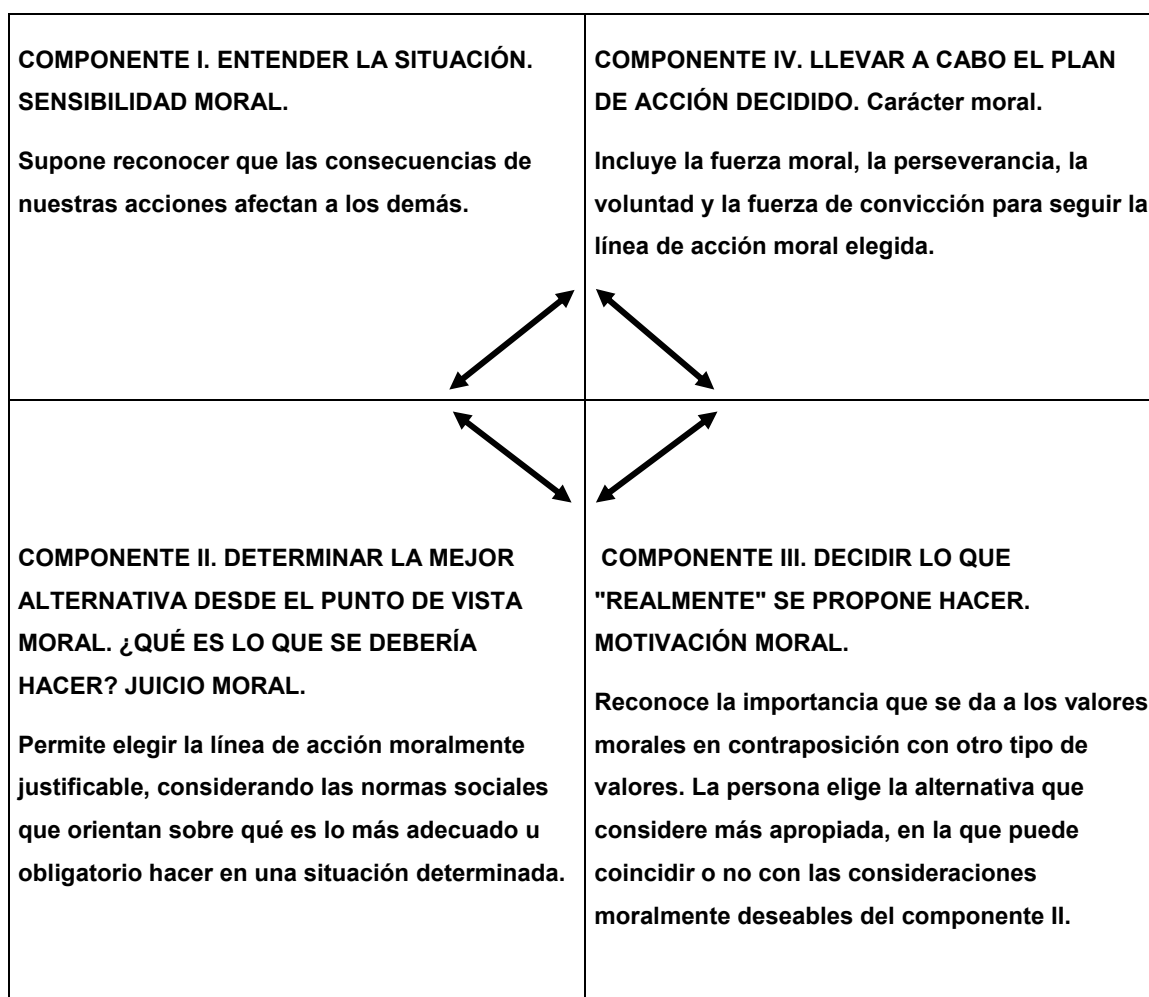


FIGURA 1. Modelo de los cuatro componentes de Rest.

⁴¹ REST, J. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger Publishers, pág. 4.

El trabajo de Rest comparte algunas consideraciones de la teoría de Kohlberg en relación al desarrollo moral, pero se distancia de aquella postura en relación al concepto de estadio y al papel otorgado a su contenido. Niega el modelo de estadio simple defendido por Kohlberg, por cuanto sus investigaciones le confirman cómo las personas varían su forma de razonar en función de distintas circunstancias, así como la influencia del contenido en el nivel de razonamiento moral que una persona es capaz de desarrollar.

Según Rest el desarrollo del juicio moral estructura el pensamiento en seis esquemas diferentes de cooperación, como se muestra a continuación.

ESTADIOS	DESCRIPCIÓN
1. MORALIDAD DE LA OBEDIENCIA	Lo moral se relaciona con la autoridad. Como la relación con la autoridad es unidireccional no existe cooperación.
2. MORALIDAD DEL EGOÍSMO INSTRUMENTAL O DEL INTERCAMBIO SENCILLO	Se asemeja al estadio 2 de Kohlberg en cuanto al carácter individual del pensamiento preconvencional, en la búsqueda de la consecución de los propios intereses.
3. MORALIDAD DE LA CONCORDANCIA INTERPERSONAL.	Favorece la construcción de un esquema de cooperación estable y resistente, en el que cada quien anticipa los sentimientos, necesidades y deseos de la otra persona y actúa para su bienestar.
4. MORALIDAD DE LA LEY Y LA OBLIGACIÓN HACIA EL ORDEN SOCIAL.	La persona debería acatar la ley y llevar a cabo su propio plan de acción personal, partiendo de que los demás también cumplirán con su responsabilidad.
5. MORALIDAD DEL CONSENSO SOCIAL	Permite el diseño de procedimientos para construir las leyes de forma que reflejen la voluntad general de las personas, asegurando ciertos derechos básicos para todos.
6. MORALIDAD DE LA COOPERACIÓN SOCIAL NO ARBITRARIA	Se fundamenta en el principio de justicia substantiva de Rawls. El pensamiento se basa en principios ideales y abstractos, para una organización social también ideal: principios de imparcialidad, equidad y justicia

TABLA N°2. Estadios del Juicio Moral según J. Rest. (Véase Payá 1997: 131-132)

Como podemos reconocer, a partir de la tabla anterior el estadio 1 "*Moralidad de la obediencia*" y el estadio 2 "*Moralidad del egoísmo instrumental o del intercambio sencillo*", podrían caracterizar el pensamiento moral de los niños pequeños con quienes trabajamos en esta investigación, en donde se perciben de nuevo relaciones heterónomas del niño frente al adulto, así como rasgos individualistas en la consecución de los objetivos. Sin duda, el pensamiento de Piaget, Kohlberg y Rest coincide en torno a la percepción del desarrollo del niño en el ámbito moral.

2.7 El estudio de las convenciones sociales y la moralidad en E. Turiel

Los trabajos de Turiel (1966,1969,1974,1975,1984,1989) sobre el desarrollo de los conceptos socioconvencionales se originan en el análisis de los cambios que se producen en el juicio moral durante la adolescencia. Adopta una posición constructivista acorde con el enfoque estructural-cognitivo de Piaget y Kohlberg pero se aparta de ellos al considerar que existen diferentes marcos conceptuales que se aplican a dimensiones distintas que además presentan cambios evolutivos diferenciados. En este sentido señala que los juicios morales se construyen mediante las experiencias con las acciones sociales que tienen un efecto intrínseco sobre los derechos o el bienestar de los otros, mientras que la concepción de las convenciones sociales se desprende de las experiencias individuales con acciones definidas por las normas o el contexto social⁴². En este sentido, señala Turiel (1989),

...podemos identificar tres categorías generales que forman la base de la estructuración del mundo social del niño: la psicológica (conocimiento de personas), la social o de la organización social (conocimiento de los sistemas de relaciones sociales) y la moral (...) La primera categoría se refiere a los conceptos que el individuo tiene de las personas como sistemas psicológicos. (...)La segunda incluye los conceptos del individuo respecto a cómo interactúa la gente, o cómo se relaciona de manera sistemática entre sí. (...) La tercera categoría se refiere a los juicios morales prescriptivos respecto a cómo debe comportarse la gente entre sí. Este dominio está definido por el concepto de justicia del individuo⁴³"

Siguiendo a este autor, las convenciones sociales son "*uniformidades de conducta que coordinan las acciones de los individuos que participan en un sistema social: como tal, las convenciones constituyen el conocimiento compartido de las uniformidades en las interacciones sociales⁴⁴*". Algunos ejemplos de tales convenciones sociales serían: la forma de vestir, saludar, tratar a las personas, comprar, etc. que forman parte de la comprensión descriptiva de los sujetos de las interacciones sociales. Por el contrario, la moralidad se estructura en torno al concepto de justicia y tiene un carácter prescriptivo del comportamiento.

⁴² Véase MARCHESI (1984:381)

⁴³ TURIEL, E. (1989). "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. "En E. TURIEL; I. ENESCO; J. LINAZA (comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pág.59

⁴⁴ Ibid, pág. 381

Nucci y Turiel (1978) realizaron observaciones sobre las interacciones sociales de niños preescolares en el contexto de dos tipos de sucesos: convenciones sociales y moral. Los resultados confirmaron que los niños pequeños discriminan ambos dominios, lo que sugiere que los orígenes experienciales de ambos conceptos son diferentes⁴⁵. Comprobaron además que, los infantes respondían con mayor probabilidad a las transgresiones de origen moral, comunicándose a menudo con la víctima, que con aquéllas asociadas a las transgresiones de las convenciones, en las cuales los adultos iniciaban las comunicaciones sobre aspectos del orden social.

Turiel identificó siete niveles en la evolución de los conceptos socio-convencionales que se describen en la tabla C.

NIVEL	EDAD	DESCRIPCIÓN
1. La convención como uniformidad social descriptiva	6-7 años	La existencia de las convenciones sociales fundamenta su vigencia.
2. Negación de la convención como uniformidad social descriptiva	8-9 años	La convención puede desaparecer si las personas no son consecuentes en su cumplimiento. Se evidencia la arbitrariedad en la convención.
3. La convención como afirmación de un sistema de reglas	10-11 años	La convención es algo arbitrario y susceptible de cambio, responde a reglas concretas regidas por la autoridad.
4. Negación de la convención como parte del sistema de reglas	12-13 años	De nuevo la convención se asume como algo arbitrario y susceptible de cambio pero independientemente de las reglas que son expectativas de las otras personas.
5. La convención como mediada por el sistema social	14-16 años	El sistema social se asume en términos de organización y guía de interacciones y no como autoridad y reglas. Para pertenecer a un grupo es necesario que la convención se respete (elección individual), de lo contrario se excluiría del grupo.
6. La negación de la convención como standards sociales	17-18 años	Las convenciones sociales son normas sociales legitimadas por el uso. Son una costumbre que debe continuar.
7. La convención como coordinación de interacciones sociales	18-25 años	La convención es funcional como anticipación de la conducta que se permite establecer. Facilita la interacción social y la marcha del sistema. Hay un

⁴⁵ A diferencia de la tesis de Piaget y Kohlberg, quienes sostenían que en los estadios inferiores los rasgos morales están ausentes.

		acuerdo sobre estas convenciones, por lo que surge el conocimiento compartido.
--	--	--

TABLA N°3. Niveles en la evolución de los conceptos socio-convencionales según Turiel (Fuente Turiel: 1984: 131 y ss., citado por Payá 1997:142)

Finalmente, encontramos en la Teoría del Dominio de Turiel, un análisis de los conceptos de moralidad y convención social del niño que surgen de los intentos del pequeño por dar cuenta de las diferentes formas de experiencia social en donde los rasgos básicos de la cognición moral se concentran en los efectos de las acciones que hacen que la persona sea buena. En consecuencia, la educación moral debe fundamentarse en concepciones universales de justicia y bienestar social y no debe limitarse únicamente a convenciones particulares o normas establecidas por una comunidad dada.

La moralidad y la convención se desarrollan de manera paralela y son consecuencia de distintos factores tales como: la relevancia de los rasgos del acto, los elementos morales o convencionales que intervienen y el nivel de desarrollo de la persona.

2.8 La educación moral como potenciadora de la dimensión afectiva y emocional (Gilligan, Noddings y Goleman)

Las aportaciones de C. Gilligan(1985), N. Noddings(1984) y D.Goleman(1995,1999) resultan significativas dentro de este enfoque. Por una parte, Gilligan sostiene que la moralidad del cuidado y de la responsabilidad están potencialmente conectadas pues parten de dos preceptos distintos, el precepto de no tratar a los otros injustamente y el precepto de no apartarse cuando alguien nos necesita⁴⁶. Sus estudios enfatizan las diferencias de género ligadas a estas dos orientaciones de la moralidad. Dentro de la moralidad del cuidado se defiende la interconexión y emergencia de tales postulados dentro del género femenino, por considerar a las madres como formadoras de la identidad.

La ética de la diferencia o del "*cuidado*" pretende convertirse en "*otra voz*", según la terminología ampliamente conocida de Gilligan (1985), en la reconsideración de los resultados de la Psicología del desarrollo moral según el modelo kohlbergiano y los principios de la Filosofía moral moderna y universalista. Esta crítica feminista ha aportado otra visión al debate contemporáneo sobre la Ética conduciendo la discusión al ámbito de las experiencias y dilemas reales, así como a los principios generales del "*cuidado*" frente a la justicia, deduciendo de sus argumentaciones la importancia de la complementariedad de tales principios.

Gilligan (1982), en su libro *In a different voice: psychological theory and women's development* argumenta que quienes han sugerido que las mujeres razonan típicamente diferente que los hombres sobre cuestiones morales han acertado; lo que es falso es suponer la inferioridad o deficiencia del razonamiento moral femenino.

⁴⁶ Véase BUXARRAIS(2000) *op.cit.*, pág.204

A partir del análisis del trabajo de Kohlberg sobre el desarrollo moral de los niños apoyándose en dilemas morales hipotéticos, Gilligan sostiene que desde tal perspectiva, la moralidad está basada en la tradición que procede de Kant, Rawls y Hare, quienes enfatizan el papel de las reglas y los principios, situación que desvirtúa el razonamiento femenino que tiende más a la mediación y a la comunicación en las relaciones, que a la interpretación de normas lógicas o legales⁴⁷.

Noddings por su parte, profundiza las tesis de Gilligan y sostiene la necesidad de una visión moral femenina impregnada por el pensamiento relacional, el cuidado, la sensibilidad y el contextualismo. Según esta autora, los valores del cuidado y de la crianza se deberían proyectar en las relaciones sociales.

En alguna ocasión le preguntaron ¿cómo las escuelas podrían ser más significativas? Y Noddings respondió que ella no tenía muchas *sugerencias "excepto la fabricación de la escuela más hogareña"*, con más oportunidades de explorar los temas que están *"en el centro de la vida"* (familia, niños, amistades, vecindades...) ⁴⁸

En su libro *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Noddings (1984), sostiene que una moralidad fundamentada en reglas y principios es en sí misma inadecuada, y no capta los rasgos que identifican al pensamiento moral femenino. En muchos de los planteamientos la filosofía moral enfatiza en el *"detalle local"* de una situación para considerarlo a partir de una regla o principio. Desde su perspectiva, se trata más bien de decidir o elegir, en caso de conflicto, cómo ordenar o clasificar jerárquicamente los propios principios. Y para ser clasificado como moral, un principio debe ser universalizable; esto significa tener la forma *"Cuando suceda X, haz Y"*. En este sentido, plantear las cuestiones morales en la forma de "dilema de la isla desierta", en el que sólo se describe el esqueleto de una situación, suele servir más para ocultar que para revelar los tipos de cuestiones a las que sólo puede responder un conocimiento situacional y contextual, que son esenciales para un juicio moral en un contexto determinado.

Tanto Gilligan como Noddings coinciden en que este tipo de explicación de la moralidad es inadecuado en general, pues a diferencia de los hombres, las mujeres no justifican sus decisiones morales de esta manera, lo más probable es que apelen al conocimiento concreto y detallado de la situación y que consideren el dilema en términos de las relaciones que confluyen en él⁴⁹.

Con las aportaciones de Goleman⁵⁰, el tema de las emociones y los sentimientos morales alcanzó una gran popularidad mediante conceptos como "inteligencia emocional" y

⁴⁷ GRIMSHAW, J. (1995). "La idea de una ética femenina" en Singer P.(ed). *Compendio de Ética*. Madrid: Alianza. Cap. 43, págs. 655-666)

⁴⁸ [<http://news-service.stanford.edu/news/february4/noddings.html>] consultada el 10 de agosto del 2004.

⁴⁹ GRIMSHAW, J. (1995).

⁵⁰ Fueron dos psicólogos americanos, Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la Universidad de Hampshire, quienes en la década de los 80, buscaban una forma eficaz para incluir factores como la empatía, la propia conciencia y el control emocional, en la evaluación de las cualidades mentales, para lograrlo propusieron la frase "inteligencia emocional". Posteriormente Daniel Goleman, tomó el mismo concepto y publicó un libro bajo el mismo título, que se ha convertido en un best seller y como consecuencia de ello, su estudio se ha convertido en un tema de gran actualidad en la psicología actual.

"alfabetización emocional" aplicados al ámbito educativo, aunque sin duda, Dewey se había adelantado a algunas de estas consideraciones varias décadas atrás.

Desde esta perspectiva, la educación moral debe propiciar espacios educativos para que el sujeto descubra y utilice de manera inteligente, sus propias emociones y sentimientos lo que le permitirá construir una mejor calidad de vida. Los seguidores de la inteligencia emocional sostienen que es posible medir este tipo de inteligencia y que más allá de un simple número que indica el coeficiente intelectual, se puede predecir el futuro comportamiento, utilizando estrategias como el "*test del caramelo*"

En 1960 Mischel (1973), regaló caramelos a un grupo de niños de cuatro años de edad y luego los dejó solos en la habitación, prometiéndoles que si algún niño no se comía los caramelos hasta que él volviera (15 o 29 minutos más tarde) los recompensaría con otro caramelo. Años más tarde (10 años) Mischel pudo comprobar que los niños que triunfaron en este desafío de controlar su deseo, al llegar a la edad de los 15 años, coincidían con que eran los más equilibrados social y emocionalmente, al mismo tiempo que académicamente también eran más competentes.

Según Goleman, este test es mucho más eficiente que el coeficiente intelectual, cuando se emplea para predecir comportamientos futuros. Desde su perspectiva, la "gratificación tardía" es en realidad una condición fundamental, un triunfo del proceso de razonamiento cerebral sobre las acciones repulsivas. Aunque parece exagerado dar todo el valor a esta capacidad de postergar las gratificaciones, hay otros componentes emocionales como la propia conciencia, el control de los impulsos, la automotivación, la empatía, entre otros que es difícil imaginar que se puedan medir.

2.9 Kurtines y la perspectiva co-constructivista del desarrollo moral

El ser humano debe responsabilizarse de lo que hace, necesita tomar decisiones entre los distintos dilemas que la vida le ofrece. Puede tener dos o más alternativas para elegir y es libre para elegir aquella que considere más pertinente, por eso se habla de que se enfrenta a un dilema moral. Esta capacidad de elección le permite deliberar la dirección de su propio comportamiento y comprender las elecciones que hace. Es una capacidad que está presente en todas las edades, desde los niños hasta las personas mayores, en cualquiera de los géneros. **La libertad para escoger** es la que otorga al ser humano esta capacidad "*moral*". Pero el ser humano no sólo es libre para escoger, sino que tiene que responsabilizarse por sus elecciones (Kurtines, 1991).

Entre la década de los años 60 y 80, la psicología del desarrollo giró en torno al ámbito de la cognición y del proceso madurativo. Esta "*revolución cognitiva*" (Maccoby, 1980) focalizó su estudio en el organismo como "*conocedor*" (*knower*), en contraste con el enfoque comportamental que lo asumía como "*actor*" (década de los años 30, 40 y 50)⁵¹. La dicotomía entre cognición y comportamiento fue creciendo y generando una serie de debates en torno a

⁵¹ Aunque este panorama se percibió principalmente en los Estados Unidos, sin duda Europa también percibió los vientos de estos cambios en los enfoques del desarrollo psicológico.

la importancia de estos componentes de la personalidad: el ser humano no sólo se caracteriza por la capacidad para conocer y comprender el mundo (*knower*) sino también por la capacidad para actuar, transformar y crear (*ser actor*). De esta manera, comprender la influencia del proceso maduracional y ambiental en el comportamiento humano y en su desarrollo moral es una de las preguntas centrales que orienta la investigación de Kurtines.

La aproximación teórica que realiza este autor, se denomina **teoría del rol psicosocial**⁵² y se deriva de la tradición psicosocial y de la línea co-constructivista y socioevolutiva⁵³. Desde esta perspectiva se adopta un punto de vista individual frente a las tradiciones de la teoría cognitiva y comportamental para recoger los aportes de la teoría psicológica social (Fromm, 1947; Lewin, 1935; Sullivan, 1953; Erickson, 1950) como un agente auto-dirigido cuyas acciones y decisiones tienen lugar dentro del contexto socialmente definido por el sistema de reglas y roles, proporcionando un marco conceptual suficientemente amplio para considerar los efectos de lo social, en los procesos psicológicos⁵⁴.

Este planteamiento difiere de otros posicionamientos teóricos psicosociales en que el foco del comportamiento humano es gobernado por la regla (*rule governed*). El énfasis en la naturaleza de la "regla gobernada" del comportamiento social humano es el centro del método que propone Kurtines, en donde se adopta como metáfora que, la "regla gobernada" es la raíz del comportamiento social humano⁵⁵. Lenguaje y ley, ciencia y lógica, moralidad y convención todo proporciona ejemplos de formas diversas del comportamiento humano de la "regla gobernada".

La teoría de la concepción psicosocial no es ni ciencia conductual, ni ciencia cognitiva, es una ciencia *nomótica* (Kurtines, 1987). *Nomótico* viene de la palabra griega "*nomos*" que significa "*ley, convención*"; es la ciencia de las reglas humanas y de los sistemas humanos. (Hogan & Henley, 1970)

Desde su perspectiva las necesidades biológicas de la motivación del hombre son percibidas inicialmente en el contexto de las experiencias subjetivas del Yo, que eventualmente se expresan como intersubjetivas y toman la forma de la acción social y la interacción. El ser humano existe como parte de la interconexión compleja de las relaciones interpersonales que definen la realidad social. La teoría del rol psicosocial es vista como una teoría psicosocial en la que el Yo y la sociedad están inevitablemente conectados⁵⁶. En referencia a este hecho,

⁵² La teoría psicosocial, en el sentido de integrar la teoría social y psicológica no es una idea nueva. A excepción de los aportes de Erickson, ha estado ausente de la literatura del desarrollo en las últimas décadas. El trabajo de Kurtines y colaboradores es desarrollar un marco psicosocial para integrar los efectos de los procesos sociales y psicológicos, con el propósito de comprender la influencia del proceso social en el desarrollo moral.

⁵³ Desde la aproximación del desarrollo cognitivo, algunos de los teóricos que han trabajado al respecto el tema son KOLBERG (1976-1981); PIAGET (1932/1965); desde el aprendizaje del comportamiento figuran BURTON (1984); LIEBERT (1984); MISCHEL & MISCHEL (1976); desde las orientaciones teóricas en relación a la personalidad encontramos a HOFFMAN (1984); HOGAN (1974); HOGAN & BUSCH (1984); STAUB (1978, 1984).

⁵⁴ Los sistemas sociales son dinámicos y están sujetos a procesos de cambios evolutivos. La libertad y creatividad que se encuentran en el desarrollo y comportamiento humano están enraizados en la capacidad del hombre para crear o construir las reglas o sistemas de reglas que gobiernan el comportamiento humano. (KURTINES, 2001:págs.9-10)

⁵⁵ La metáfora de la regla gobernada ha sido la raíz del trabajo de Kurtines desde su comienzo (Kurtines 1982; 1984;1986;1987, 1991).

⁵⁶ Cfr. KURTINES (1991:11)

Youniss (1981), otro de los teóricos socio-constructivistas que inspiran la obra de Kurtines señalaba,

"...el conocimiento social o moral es construido por el sujeto en colaboración con otros sujetos en la medida en que ellos interactúan con el sujeto. El contexto social, las relaciones interpersonales, constituyen especialmente la fuente original del conocimiento. La idea del pensamiento es la primera interacción interpersonal y más tarde, las relaciones en las cuales las interacciones son organizadas en sistemas de reglas. Las relaciones se tornan como la fuente de los conceptos de las personas, incluyendo el Yo y los otros".⁵⁷

En consecuencia, el comportamiento humano se caracteriza entonces por: **a) el gobierno de la regla**. Las reglas y las convenciones explícitas o implícitas son individual y colectivamente creadas o construídas y auto-impuestas; **b) las metas**. Orientadas a la acción humana toman lugar dentro del contexto de metas auto-elegidas, objetivos, consecuencias y fines; **c) intencional**. El ser humano es agente auto-dirigido capaz de utilizar conscientemente una variedad de reglas, planes o estrategias en orden a lograr la autoselección de las metas, objetivos o propuestas y **d) social**, la acción humana toma lugar en un amplio contexto, interconectado, de sistemas de reglas, roles y relaciones que proporciona un contexto estructural y organizacional para especificar las acciones de la regla gobernada.

De esta manera, la teoría del rol psicosocial se percibe desde la acción humana como un fenómeno complejo enraizado en la historia biológica evolutiva de las especies pero expresada en términos socialmente evolutivos. Yo y sociedad son inexorablemente interdependientes⁵⁸.

La intersubjetividad parte de una red de reglas, roles y relaciones definidos recíprocamente, los cuales constituyen los micro-elementos de la estructura básica de los sistemas sociales, funcionan para preservar la interdependencia del comportamiento necesario para la consecución de la individualidad y las metas del sistema, así como se convierten en el centro de la concepción de la teoría psicosocial como ciencia nomótica (ni puramente intrapersonal, ni puramente interpersonal).

Las reglas, roles y relaciones proporcionan un ligamen entre el Yo y la sociedad, entre la evolución biológica y social. Percibir el comportamiento humano como una regla gobernada se convierte en el foco para la madurez y los procesos de aprendizaje, cómo ellos son afectados en el desarrollo individual para la formación y el proceso creativo de la construcción y co-construcción intersubjetiva de la realidad social

La metáfora de la "regla gobernada" tiene importantes implicaciones para la comprensión teórica del desarrollo y del comportamiento social humano. Los rasgos más importantes de la regla y los sistemas de reglas humanos es que son creaciones humanas, son el producto de los procesos formativos de la construcción subjetiva y la co-construcción intersubjetiva.

⁵⁷ YOUNISS (1981:235) citado por KURTINES (1991)

⁵⁸ KURTINES (1991:11)

Por lo tanto, el trabajo de Kurtines no sólo se centra en el papel de los procesos sociales en el desarrollo moral, sino también en el papel que desempeñan la libertad humana, la creatividad y la responsabilidad.

Libertad humana, creatividad y responsabilidad. Como parte de este esfuerzo, Kurtines y su grupo de colaboradores pretende desarrollar métodos y procedimientos para conducir sistemáticamente las observaciones de las interacciones sociales. El trabajo realizado en diferentes contextos proporciona una excelente oportunidad para observar la naturaleza creativa del proceso social. El ser humano ayuda a crear la realidad que influye en el desarrollo y la conducta. La realidad social es la creación del organismo con capacidad para comprender y contribuir en el proceso de la co-construcción de la realidad social. Según Kurtines (1991),

"Social reality is the creation of an organism with the capacity to understand and contribute to the process of the co-construction of social reality. Social processes, as a consequence, influence human beings and, in turn, are influenced by human beings...From a co-constructivist perspective, human beings individually and collectively construct and co-construct their reality. Human beings contribute to the creation or construction of social reality"⁵⁹.

Desde esta perspectiva, se asume que la libertad y la creatividad acompañan la capacidad del ser humano para comprender y controlar las fuerza que influyen en sus cambios personales e históricos, así como la responsabilidad que implica la libertad humana. Por lo tanto, la libertad, la creatividad y la responsabilidad son definidos como rasgos de la existencia social humana.

Ahora bien, pasar de la teoría (*el qué*) a la práctica (*lo que debe ser*) es el centro de la perspectiva de la **ética co-constructivista**. La capacidad para dirigir el comportamiento y todos los rasgos de las competencias hace que el ser humano adquiera la capacidad para influir en el curso de su propio desarrollo. Como consecuencia del desarrollo humano, el individuo adquiere la capacidad para escoger las metas y los valores que influyen en la dirección de su cambio personal. Con la evolución social de las instituciones democráticas, asume la capacidad institucional para influir en el curso de la historia evolutiva de su colectivo social, lo que significa que la especie humana adquiere la capacidad para cambiar las metas colectivas y los valores que sirven para dirigir los cambios históricos⁶⁰, es decir, la especie humana es única en su capacidad "*moral*"⁶¹. Desde la perspectiva co-constructivista el ser humano es considerado moralmente responsable de sus elecciones porque la responsabilidad moral es una consecuencia inevitable para auto-dirigir el comportamiento de una manera intencional. La responsabilidad es una consecuencia inevitable de la libertad de elección, se constituye en el "*precio de la libertad*"⁶², esto significa que la libertad implica elegir responsablemente las acciones.

⁵⁹ KURTINES (1991:6-7)

⁶⁰ Op.cit. cap.IV.

⁶¹ Idea que también comparten otros teóricos como CORTINA (2000), NUCCI (2001).

⁶² KURTINES (1991:3)

Sin duda, el comportamiento humano y el desarrollo está multi-determinado. Nuestras acciones son formadas e influenciadas por otros individuos, por los grupos sociales de los que formamos parte, por el ambiente, por la naturaleza humana, por la cultura, y por la biología. Por lo tanto, la responsabilidad por las elecciones es el centro de nuestra ética co-constructivista. Nosotros tenemos la obligación moral de aceptar la responsabilidad de nuestras elecciones. La responsabilidad es una consecuencia inevitable de la libertad para escoger, pues nosotros somos responsables de nuestra vida y la de los otros.

Finalmente, la ética co-constructivista considera que el ser humano puede escoger las metas y valores que dan dirección a la vida y propósitos, pero que nosotros podríamos o deberíamos escogerlas porque somos responsables moralmente por nuestras elecciones. Las consecuencias de tales elecciones pueden ser positivas o negativas, inmediatas o a largo plazo, predecibles e intencionales, otras impredecibles e inconscientes; algunas veces tienen consecuencias para uno mismo, otras veces para los demás.

Las consecuencias de nuestras acciones son evaluadas dentro de un contexto de metas y valores que dan a estas elecciones su significado, pues las metas y valores no son puramente construcciones subjetivas, son co-construcciones que existen en un contexto histórico y hallan una expresión en el lenguaje, lógica, leyes, costumbres y convenciones de la sociedad y la cultura. Se expresan en el arte, la literatura y el mito, porque éstas se muestran en sueños y visiones que proporcionan dirección y propósitos a nuestra vida. Muchos de ellos son metas y valores que hayan su expresión en la moralidad. Encuentran expresión en la compleja red de reglas, normas, valores y principios que vivimos individual o colectivamente con un sentido de moralidad, el sentido de lo correcto o lo incorrecto que da a nuestras decisiones y acciones la dirección y los propósitos⁶³.

Nosotros no podemos estar seguros de tomar la decisión correcta. Lo mejor que podemos hacer es asumir la responsabilidad para dar muestras de nuestra elección, a partir de los test críticamente existentes. Nosotros podemos evitar la acción y la vivencia de la "*mala fe*"⁶⁴ asumiendo el compromiso sobre la responsabilidad de nuestras elecciones.

2.10 Nucci y la comprensión de la dimensión moral en la primera infancia

Larry Nucci (1977, 1985, 1996, 2003) nos acerca de nuevo a la importancia de la cognición moral como el elemento que define la moralidad. Introduce en el primer capítulo de su obra *La dimensión moral en la educación*, dos claros ejemplos para diferenciar las características que debe tener un acontecimiento para que sea realmente moral. En uno de ellos, describe la actuación de un hombre para salvar la vida de una mujer que está a punto de ser asesinada y, en el otro, utilizando los mismos protagonistas, explica la escena de tal manera que un acto involuntario del hombre (amarrarse sus zapatos) salva la vida de esa

⁶³ Ibid, pág.11

⁶⁴ Para Sartre escapar de la responsabilidad por nuestras acciones es un acto de "mala fe" aunque Kierkegaard consideraba que la angustia se puede evitar, evitando la responsabilidad de nuestras elecciones.

misma mujer que estaba en peligro de que le disparasen. Nos dice que *"una conducta es moral si conlleva la selección de cursos particulares de acción que son juzgados como correctos"*⁶⁵

Las cuestiones morales son consideradas como independientes de la existencia de normas sociales y son generalizables a distintos contextos, sociedades y culturas. Por su parte, las convenciones sociales, dependen de las reglas y su fuerza normativa solamente se mantiene dentro del sistema social que la ha establecido⁶⁶,

Los estudios de Nucci, al lado de otras investigaciones (Nucci y Turiel 1978; Smetana 1981) han demostrado que los niños de 4 años de edad saben diferenciar de manera coherente los asuntos de moral familiar, de aquellos relacionados con el ámbito convencional encontrados en los entornos del hogar y del centro infantil. Siguiendo este mismo trabajo, otros investigadores (Davidson, Turiel y Black, 1983; Turiel 1988 a; Smetana 1995 a) han llegado a la conclusión a partir de experiencias en distintas culturas que, conforme va creciendo el niño, sus comprensiones sobre la moral y la convención se extienden a otros acontecimientos fuera de su experiencia personal directa hasta aproximarse a la vida social en general.

En este sentido, la moralidad se deriva de las características intrínsecas de las interacciones sociales, accesibles a las criaturas más jóvenes, lo que contrasta con las tesis tradicionales en torno a las cuales, los niños y niñas eran recipientes pasivos de la moralidad adulta. Las construcciones que hacen los niños de sus nociones de moralidad y de las convenciones de la sociedad surgen de diferentes aspectos de sus experiencias morales. Según explica Nucci *"La moralidad humana nuclear es una preocupación por la justicia y el bienestar humano"*⁶⁷.

Mediante las formas de comunicación directa e indirecta, las madres muestran voluntad para ofrecer a sus hijos áreas de discreción personal. Dentro de la cultura occidental, las madres generalmente se inclinan por decir a los niños qué hacer en el contexto de las conductas morales, convencionales y prudenciales, por cuanto consideran que el niño necesita acomodarse a las demandas y significados específicos externos y sociales, mientras que sucede lo contrario en el contexto de las conductas personales, donde consideran que es el niño el que debe interpretar y controlar las cuestiones personales⁶⁸.

Aunque la moralidad esté dirigida por *"otros"*, en el impacto de las acciones sobre los demás, los sentimientos morales y los juicios morales, son en sí mismos productos de la autonomía y agencia personal. La formación del individuo social es necesaria para que la persona comience a ejecutar actos de reciprocidad y cooperación que comprenden la moralidad humana. Nucci lo expresa en la siguiente frase *"Lo interpersonal requiere un personal"*. Y añade,

"La formación de lo personal y las exigencias de libertad del individuo son necesarias para que el sujeto participe como individuo en el discurso (público e interno) que conduce a la reciprocidad moral, al respeto

⁶⁵ NUCCI (2003:31)

⁶⁶ Ibid, pág.39

⁶⁷ Ibid, pág.49.

⁶⁸ NUCCI Y WEBER (1991)

*mutuo y a la cooperación. El discurso moral transforma las exigencias individuales de libertad en obligaciones morales mutuamente compartidas*⁶⁹

El desarrollo constituye un factor central en la influencia que ejerce sobre las respuestas de las personas y los componentes morales o convencionales de las situaciones sociales. Los juicios sociales y morales de un niño son diferentes a los de un adulto (Nucci 2003). La caracterización que hace Nucci de la dimensión moral y de la dimensión convencional en función de los Estadios del Desarrollo moral según Kohlberg reflejan algunas reconceptualizaciones del criterio moral infantil. Para efectos de este trabajo nos centraremos en las edades de 5 a 7 años que este autor sugiere.

La moralidad comienza en la primera infancia centrandose su atención en las cuestiones de daño a uno mismo y a los demás. Los niños pequeños se preocupan por su propia seguridad y comprenden que no se debe causar daño a los otros. El juicio moral se regula por las preocupaciones alrededor del mantenimiento del bienestar y la evitación del daño; no se estructura sobre comprensiones de justicia como reciprocidad (Davidson, Turiel y Black, 1983). La justicia se expresa en términos de necesidades personales y la sensación de que uno no está obteniendo lo que le corresponde (Nucci 2003).

Por su parte, las convenciones sociales se construyen a partir de las experiencias que recogen los niños de las normas o expectativas que regulan tales actos. Durante este proceso, buscan patrones o regularidades que les permitan prever el curso de acción correcto y para lograrlo, combinan sus apreciaciones con la información explícita que reciben de las afirmaciones que hacen sus progenitores, profesores o personas significativas en torno a las reglas o expectativas. De esta manera, forman una concepción de las convenciones como algo que incluye una serie de regularidades empíricas (ej. el uso del vestido en las mujeres y no en los hombres).

Conforme el niño se socializa dentro de un marco cultural determinado, adopta las convenciones de su clase social, género y grupo étnico. Para los miembros de una cultura a quienes el sistema convencional les atribuye un estatus superior y ciertos privilegios, las características inmorales de esos aspectos del sistema convencional generalmente no suelen reconocerse. No obstante, los miembros de una cultura a quienes el sistema convencional atribuye papeles subordinados, suelen ser más conscientes y sensibles a las características de las normas de su sociedad porque les afecta directamente, pero perciben los riesgos que asumirían al desafiar el *status quo*. Por esta razón, *"a los niños no se les pueden inculcar simplemente las normas de una cultura sin recapitular sobre las características inmorales del sistema social existente"*⁷⁰.

Desde la infancia se inicia un proceso de construcción de esquemas que forman los valores sociales y morales. Las emociones se incorporan a estos esquemas asociadas a unos eventos determinados, incluido el afecto asociado con las reacciones de los adultos ante el

⁶⁹ NUCCI (2003:118)

⁷⁰ NUCCI (2003:160)

cumplimiento o violación por parte de los niños de las normas sociales (Hoffman, 1983; Kochanska 1993; Zahn-Waxler, Radle-Yarrow y King, 1979).

Según Kochanska (1993), el desarrollo de estos esquemas sociales y morales iniciales constituye el sustrato de nuestros hábitos morales y los comienzos de nuestro carácter moral. En este proceso pueden influir las diferencias en los temperamentos de los niños, las reacciones de los adultos frente a las transgresiones (grado de ira) o las conductas prosociales del niño (Emde et al, 1991) así como el clima afectivo global del hogar (Katz y Gottman, 1991; Zahn-Waxler y Kochanska, 1990).

Según Nucci(2003) los esquemas básicos sociales de acción desarrollados en la infancia se incorporan a la construcción de concepciones globales de las normas morales y sociales que observamos en los niños preescolares. Por lo tanto, el contenido afectivo asociado con la construcción de esquemas básicos de moral-de acción se integra en el marco conceptual global que guía la moralidad del niño. El sentido y las relaciones entre esos componentes afectivos se altera a medida que el niño se desarrolla y trata de coordinar o equilibrar las necesidades, deseos y abandonos competitivos de individuos y grupos impactados por los juicios y acciones morales del pequeño. Este proceso es de carácter interactivo por cuanto las comprensiones del niño alteran el significado o la importancia que le otorga a los eventos afectivos y a las experiencias emocionales que impactan sus construcciones morales⁷¹.

El fenómeno del "*victimizador feliz*" muestra la tendencia de los niños preescolares a atribuir emociones positivas al perpetrador de transgresiones morales y revela el proceso evolutivo que se establece entre las emociones y el desarrollo moral. (Barden et al 1980; Nunner-Winskler y Socian 1988). Por ejemplo, al preguntársele a los niños sobre cómo se sentiría un niño que delibera entre si roba o no un dulce que está en el abrigo de otro. Para los más pequeños, el razonamiento se centraba en el resultado, el niño de la historia estaría feliz porque tiene el dulce o triste porque no había podido coger el dulce. Los niños mayores de 8 años, tendían a centrarse en las consecuencias morales del acto, el niño estaría triste porque había robado el dulce o estaría contento consigo mismo por no coger el dulce y ser bueno.

Cuando el niño crece en un ambiente afectivamente protector, la construcción de la reversibilidad moral (justicia) se apoya en la experiencia de "*buena voluntad*" derivada de actos de reciprocidad justa. Para Eisenberg (1986) esta buena voluntad complementa los sentimientos positivos y la felicidad que los niños experimentan al ejecutar actos de conducta prosocial.

Es importante señalar además que, la incorporación del afecto a nuestros conceptos morales está guiada por las narraciones culturales que nos ayudan a interpretar esos sentimientos en el contexto de acontecimientos sociales culturalmente definidos. Algunos estudios han revelado (Turiel 1998 a) que el género se asocia con las diferencias en las tendencias relativas de los hombres y de las mujeres a leer las situaciones morales como evocadoras de protección o justicia.

⁷¹ NUSSBAUM (2000) denomina a este proceso como "*colisiones de pensamiento*", citado por Nucci (2003).

Es así como, las construcciones de la infancia temprana sobre moralidad incorporan las experiencias afectivas asociadas con los acontecimientos morales, generando esquemas que establecen la tendencia hacia la acción moral. Esta información afectiva se desprende del clima global de los acontecimientos sociales, que los niños pueden interpretar como constitutivos de un contexto de "*buena voluntad*" o de "*mala voluntad*". Estas interpretaciones del mundo social como benigno y protector o como maligno contribuyen a la probabilidad de que las capacidades emergentes para comprender la moralidad en términos de reciprocidad justa produzcan un punto de vista según el cual las consecuencias afectivas del daño o de la injusticia efectuada contra otro pesen más que los posibles beneficios derivados de la ejecución de la transgresión moral.

El acto de "voluntad" (Piaget 1962) constituye una instancia temprana del carácter porque conlleva la subordinación del logro personal a lo moralmente correcto. La construcción de la voluntad forma el punto de partida de la incorporación en el niño de los ideales morales de conducta en su construcción de su sí mismo⁷².

3. ÁMBITOS QUE APORTAN A LA CONFIGURACIÓN DE LA PERSONALIDAD ÉTICA DEL NIÑO Y LA NIÑA DE 5-6 AÑOS.

3.1. La construcción del conocimiento de sí mismo

Existen diversas aproximaciones en torno a la construcción del yo que se deriva de una larga tradición en el campo de la psicología. Ya desde principios de siglo, se distinguía entre el "yo" (el que conoce, el sujeto) y el "mi" (lo conocido, el yo como objeto)⁷³. Por su parte, Cooley, Mead y Baldwin enfatizaron en el yo como una construcción social, metafóricamente expresado en la frase "*el yo como espejo*". Desde esta perspectiva, las personas significativas para el niño constituyen el "*espejo*" en el que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que luego incorporará como su propia forma de verse a sí mismo⁷⁴, como lo comentamos en el primer capítulo.

Ya vimos como, Freud sostenía que el yo era la instancia psíquica encargada de resolver los conflictos entre los deseos internos profundos ("*Id*") y las imposiciones externas ("*Super-Yo*"), a lo largo de un proceso de desarrollo; también Wallon (1932) desde un enfoque sociogenético explicaba el yo como "*bipartición íntima*" de las relaciones con el otro, con el que al principio está confundido en una simbiosis de "*sociabilidad sincrética*". Aunque sin duda, fue Vygotski (1932-34/1996) uno de los teóricos que resaltó la importancia de las relaciones sociales en la construcción de la individualidad, así como Kurtines (1991) y Nucci (2001).

⁷² NUCCI (2003: 200-201).

⁷³ Lo que para Lewis y Brools-Gunn (1979) desde un análisis más actual denominan el "*yo existencial*" (la conciencia de uno mismo como diferente de los demás) y el "*yo categorial*" (el yo como objeto, constituido por las capacidades, actitudes y valores que componen el propio concepto de sí mismo)

⁷⁴ PALACIOS, MARCHESI Y COLL (1990: 262)

El conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como personas y diferenciarnos de los demás se conoce con el nombre de *autoconcepto*. Es decir, es la imagen que tenemos de nosotros mismos (autoimagen)⁷⁵, derivada de los aspectos cognitivos resultantes del nivel de desarrollo cognitivo y de las expectativas sociales. Por lo tanto, no se hereda, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de su vida, influenciado por las personas que son referentes en cada situación. Esta influencia no sólo refleja la valoración que los otros hacen de nosotros mismos, sino también cómo recibimos tal valoración⁷⁶.

*"El autoconocimiento real de uno mismo disminuye la confusión sobre qué es correcto y qué no lo es, confusión producto de la gran diversidad de valores y estilos de vida que conviven en la sociedad actual. A la vez, permite la elaboración de una autoimagen ajustada y favorece niveles superiores de autoestima, ya que la persona es conciente de cómo es, de lo que valora, lo que quiere, y se ve capaz de utilizar los mecanismos y habilidades necesarias para **construirse** a sí mismo, actuando en coherencia en un entorno plural. Puede ejercer su libertad y su autonomía aceptando a la vez los principios democráticos que permiten la convivencia de opciones de vida, de máximos, y de aspiraciones de «felicidad» diferentes pero respetables todas ellas dentro de un marco democrático. Puede ejercer su libertad y su autonomía aceptando a la vez los principios democráticos que permiten la convivencia de opciones de vida, de máximos, y de aspiraciones de «felicidad» diferentes pero respetables todas ellas dentro de un marco democrático⁷⁷".*

Existen varios factores que intervienen en el autoconcepto: **a) La actitud o motivación.** La tendencia a reaccionar frente a una situación después de evaluarla positiva o negativamente. Es la causa que impulsa a actuar. **b) El esquema corporal.** La idea que tenemos de nuestro cuerpo a partir de las sensaciones y estímulos. **c) Las aptitudes.** Las capacidades que posee una persona para realizar algo adecuadamente (inteligencia, razonamiento, habilidades, entre otros); **d) Valoración externa.** La consideración o apreciación que hacen las demás personas sobre nosotros.

Podría entenderse que en cada persona coexisten aspectos distintos: 1) la que creemos que somos (autoconcepto); 2) la que los otros creen que somos y 3) la que somos realmente (autoconocimiento)⁷⁸.

Cooley y Mead (en McDavid y Harari, 1985) fueron los primeros en sugerir que el concepto de sí mismo nace de las identificaciones y de la interacción con otras personas. Uno adquiere el concepto de sí mismo al asumir el papel de otras personas, poniéndose en su lugar para poder mirarse a sí mismo. Mead describía este proceso como el de asumir el papel del *"otro significante"*.

⁷⁵ "La autoimagen es un constructo de significado muy similar al autoconcepto. En algunos casos son utilizados como sinónimos. La autoimagen se refiere a la caracterización que de uno mismo tiene el sujeto. La imagen que se considera y aquella que cree que tienen los demás de él. Desde el conductismo social, consideran que la autoimagen se elabora en gran medida a partir de las percepciones de los demás tienen de nosotros, la imagen externa atribuida. Es un constructo dinámico y modificable". (Véase Glosario del material del Postgrado Virtual "La práctica de los valores en contextos educativos". I Bloque. III Unidad "Dimensiones morales de la persona" elaborado por Tey, A.)

⁷⁶ TEY, A. (2004). "Autoconcepto" en Dimensiones morales de la persona". I Bloque. III Unidad. Postgrado Virtual "La práctica de los valores en contextos educativos" OEI-Universidad Virtual de Barcelona

⁷⁷ Loc. cit.

⁷⁸ Cfr. RESINES, R.(2003)

En un inicio el niño se ve como cree que lo ven las otras personas que son especialmente importantes para él, como padres y maestros. Más tarde, desarrolla un concepto mixto sintetizado a partir de sus interacciones con los otros. Esta concepción colectiva representa otro tipo de papel en el que uno puede incorporarse para voltear y mirarse a sí mismo, lo que se denomina "*otro generalizado*". Cooley (1902) señaló el papel que juega la imaginación en la integración social. Hace el análisis del *yo-espejo*, indicando que uno se ve a sí mismo como se imagina que es visto por los demás y no realmente como lo ven los otros.

La teoría de Sullivan (1953) sobre la función del *feedback* de otros sobre la construcción del yo nos permite comprender el hecho de que algunas personas, están más dispuestas a recibir mayor cantidad (y calidad) de información de determinadas personas que de otras, pues no todos los otros tienen la capacidad de influir sobre nuestra conducta. Las personas que tienen gran poder de influencia Sullivan les ha denominado "*los otros significativos*" e incluso, dentro de este reducido grupo de personas se encontrarían los otros "*más significativos*" (tres o cuatro personas que determinan fuertemente al sujeto). Según Rosenberg (1979), los niños tienen en su madre a la persona más importante y significativa, seguida del padre, hermanos, profesores y compañeros de edad. Estas personas más significativas para el niño(a) ejercen un papel fundamental en el aprendizaje ético del pequeño, mediante la observación de la conducta y la imitación (Bandura, 1987).

Los criterios de simplicidad, globalidad y bipolaridad están presentes en las descripciones que los niños y niñas realizan de sí mismos del tipo "*bueno*" o "*malo*", "*lindo*" o "*feo*", "*grande*" o "*pequeño*". La tendencia que se destacaba hasta hace algunos años era la descripción en términos concretos y observables. Sin embargo, estudios recientes (Damon y Hart, 1992; Eder, 1990) señalan la importancia de matizar esta afirmación, incluyendo no sólo características de orden físico y actividades que realizan cotidianamente, sino también elementos de índole psicológico: preferencias, deseos, expectativas.

3.2 La autoestima y los elementos que interfieren en su construcción

La autoestima se refiere al aspecto evaluativo del yo, a la dimensión valorativa. Es la forma en que la persona valora sus propias características y competencias, así como los sentimientos que se derivan de esta apreciación. A partir de la propuesta de Harter y Pike (1984) para evaluar la autoestima de los niños entre los 4 y 7 años se pueden considerar cuatro dominios distintos según la edad: competencia física, competencia cognitivo-académica, aceptación por parte de los iguales y aceptación por parte de los padres. Pero como indica Schaffer (1996) esta autoestima global no se desarrolla en áreas específicas sino hasta los 7-8 años, momento en que los niños y niñas empiezan a ser capaces de autoevaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas.

Coopersmith (1967) uno de los investigadores que ha profundizado en este campo resalta el hecho de que el grado de aceptación de las personas más significativas y cercanas, así como el tipo y calidad de las relaciones que con ellas se establecen, se convierten en factores determinantes de la autoestima. En el caso de los niños, esas personas más cercanas y significativas suelen ser por lo general, los miembros de su familia, especialmente sus

padres⁷⁹. Los pequeños que tienen una alta autoestima se sienten queridos y aceptados por las personas que les rodean, con las que además sostienen unas relaciones cálidas y positivas.

Clemes y Bean(1998) proponen cuatro elementos que intervienen en la construcción equilibrada de la autoestima. **a) Vinculación.** La dimensión social del niño como persona, le impregna la necesidad de sentirse unido a algo, de pertenecer a un grupo (su familia, amigos, pandilla, entre otros). Para el pequeño es necesario saber que hay alguien que se preocupa de él, que es necesario e importante para otro. Necesita ser escuchado, sentirse que se le toma en cuenta, que puede participar y ofrecer sus opiniones. El grado de vinculación guarda estrecha relación con la calidez, apertura, aceptación, seguridad, comprensión, afecto e incluso el sentido del humor que le manifiestan y le hacen sentirse aceptado y querido; **a) Singularidad.** Corresponde a la necesidad de saberse alguien particular, único y especial. Incluye el respeto que los demás le manifiestan y que será para él un parámetro de la seriedad con que lo consideran. Incentivar su imaginación también le sirve para reconocer lo diferente que pueden resultar sus aportaciones en la valoración de sus propias habilidades; **c) Poder.** Esta sensación le permite al niño sentirse capaz de hacer lo que planea, así como de obtener los resultados que espera; aunque cuando no logra lo que se propone será de vital importancia que comprenda la verdadera razón de los impedimentos y cómo ellos se relacionan con sus futuros propósitos. El niño desarrolla una confianza en sí mismo cuando se le permite decidir sobre cosas que están a su alcance y que él considera importantes. Podemos relacionar el poder con el saber controlarse ante determinadas circunstancias (frustración o agobio). Cuando aprende una nueva habilidad es necesario que se le dé la oportunidad para practicar lo que ha aprendido; permitirle que resuelva problemas a su medida; **d) Pautas.** El orden y las reglas, dentro de límites razonables, son aspectos importantes para crear en el niño la sensación de pautas o guías, que le permitirán conducirse, organizar el tiempo, planificar y resolver problemas. Estas pautas le permiten al niño dar sentido a su existencia y a lo que es capaz de realizar. Los modelos positivos que se le ofrezcan resultan fundamentales dentro de los procesos de imitación de la conducta, los patrones éticos, los valores, lo que dicen las personas que le son más significativas y cómo lo dicen dejará una huella imborrable en su memoria que influirán (consciente o inconscientemente) en sus futuras actuaciones. En este sentido, Camps (2001) afirma,

"La seguridad y confianza en uno mismo, que son la base de la autoestima, dependen en gran medida de la seguridad y la confianza que los demás infunden...los padres son los primeros que deben y pueden otorgar esa confianza. Si todos nos reconocemos y nos vemos en el espejo que de nosotros tienen los demás, los padres son quienes más cultivan la imagen que el niño tendrá de sí mismo...y eso que es lo mejor y que el niño difícilmente reconocerá por sí mismo, llegará a descubrirlo con la ayuda de sus padres si éstos saben darle la imagen más favorecida y menos falsa de sí mismo"⁸⁰.

⁷⁹ COOPERSMITH (1967) citado por PALACIOS, MARCHESI Y COLL (1990: 267)

⁸⁰ CAMPS (2001:70-73)

3.3 El desarrollo afectivo en los primeros años: sentimientos y emociones

La afectividad es una de las áreas fundamentales del desarrollo del ser humano. (Kagan 1984; Goleman 1996,1999; Gardner 1995,2000; Shapiro,1998; Bisquerra 2000; Gudín,2001) Las investigaciones de las últimas décadas han ofrecido una mejor comprensión de la compleja realidad cerebral y sus implicaciones en el bienestar general de la persona. Ya lo apuntaba el director del Instituto de Investigación sobre Emociones y Salud de la Universidad de Wisconsin, Ned Kalin,

*"Ha sido un periodo de tremendos avances en la comprensión de la conducta, la emoción y la enfermedad mental. Hemos dado grandes pasos en nuestro conocimiento de las regiones cerebrales involucradas en la emoción, hemos empezado a comprender cómo los estados emocionales afectan al cuerpo y a la salud, y hemos desarrollado nuevas tecnologías para visualizar el cerebro en pleno funcionamiento"*⁸¹

Durante siglos, el interés por la conciencia o los sentimientos fue exclusivo de la filosofía y las artes; no obstante, en la década de los noventa la aportaciones en torno al concepto de Inteligencia Emocional abrió un ámbito hasta entonces poco tratado por las ciencias. Las modernas tecnologías han contribuido de manera decisiva en este proceso. Visualizar el cerebro y realizar comparaciones entre quienes disfrutan de buena salud, de aquellos que no la tienen, estudiar los cambios que generan el miedo, la tristeza, la ira o el amor; reconocer las emociones positivas y negativas y su influencia en la salud general de las personas, son descubrimientos que han cautivado el interés de muchos científicos en los últimos años.

Se empiezan a descubrir las bases biológicas de las emociones y su relación con la razón y la conducta humana. Las áreas afectivas se localizan en el núcleo de los circuitos cerebrales, alrededor del haz de fibras nerviosas que pone en relación los dos hemisferios cerebrales, contactando con todos los lóbulos cerebrales y logrando su relación interna. Esta situación central en el cerebro le convierte en un aspecto de unidad en el comportamiento⁸².

Las mismas áreas que controlan el placer, controlan la ira y el temor. Los mecanismos cerebrales de la emoción a menudo se encuentran vacíos de contenido. El contenido de los sentimientos lo proporcionan áreas cerebrales en las que se centra la racionalidad del sujeto, que permiten la conexión con lo real. Todas estas aportaciones han generado una serie de implicaciones en el ámbito pedagógico, no sólo en la conceptualización del niño, sino también en su proceso de aprendizaje, en el papel de los tutores, de los materiales que se utilizan y, por supuesto de la función de la familia, especialmente de los padres/madres⁸³. Ya Gudín lo advertía (2001),

⁸¹ Artículo: *Las ciencias descubren las emociones* en la página WEB "Inteligencia emocional".

[<http://www.inteligencia-emocional.org/investigaciones/lacienciadesubrelasemociones.htm>] 12-08-04

⁸² Los antiguos griegos consideraban que la mente se encontraba en el corazón y no en el cerebro. La mente era esencial para el ser humano, así que debía estar ubicada en el órgano más vital para el ser humano

⁸³ A manera de ejemplo nos referimos a las siguientes: GORDON, T. (1982). *Padres Eficaces y Técnicamente Preparados*. Santiago de Chile, Editorial Diana; MILICIC, N. (1991). *A ser feliz también se aprende*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

*"Existe una realidad central en la existencia humana que está también mediada por el cerebro: la afectividad. La realidad del hombre ha de explicarse a través de complicados mecanismos neurales. Conocemos a través del cerebro, queremos y sentimos a través del cerebro. La afectividad es la forma en la que percibimos la realidad, constituye un aspecto central de la personalidad humana"*⁸⁴

Los sentimientos. Recogen datos intelectuales y volitivos. Pueden facilitar el desarrollo de una vida en libertad en la medida en que estén integrados y coordinados con la inteligencia y la voluntad. Se definen como estados de conciencia que se diferencian claramente de las ideas, deseos o voliciones (contenidos de conciencia).

La solución a los problemas psíquicos producidos por estados interiores puede encontrarse en la restauración de las fuerzas psíquicas mediante un tratamiento médico adecuado pues no siempre corresponden a una situación exterior. En la medida en el que ser humano procura salir de sí mismo dándose a los demás, la personalidad se integra y las motivaciones, más o menos conscientes, tienden a hacerse más transparentes.

Castillo del Pino (2000) publicó una obra titulada *"Teoría de los sentimientos"* en la que explica el complejo mundo de los sentimientos, sus significados, causas, evolución, funciones, tipología, por lo que sin duda se convierte en un insumo importante en el desarrollo de las siguientes ideas.

"El niño irrumpe en el mundo como una 'máquina' deseante", nos dice Castillo del Pino (2000). El deseo es un medio para poder sobrevivir y lo expresa con apoyo de los dos instrumentos de que dispone en su rudimentaria motoricidad: la boca y las manos. El carácter reflejo de la succión y prensión revela que estos mecanismos son innatos en el ser humano. Esta es la etapa del *protosentimiento*, caracterizada exclusivamente por el *deseo de posesión* del objeto de todo lo que aparece en su campo perceptual. Por esta razón, el adulto debe estar atento a que el pequeño no alcance lo que pueda resultarle dañino. Si lo es y le depara displacer lo rechazará con posterioridad. Este rechazo es la introducción a dos tareas de suma importancia para el desarrollo y organización del sujeto: la existencia de objetos exteriores ajenos a él y la no identificación sin más de lo deseado con lo deseable⁸⁵.

En la siguiente etapa el niño opta por hacer definitivamente suyos los objetos o por alejarlos de sí, sin posibilidades intermedias aún. A esta etapa se le denomina *presentimental*, por su carácter bipolar. Los presentimientos son sentimientos optativos básicos, rudimentarios, que adoptan la forma del deseo imperioso de aceptación o de rechazo del objeto.

La tercera etapa sería la de los sentimientos propiamente dichos que coincide con la construcción del sujeto como sistema de *yoes* cognitivoemocionales diferenciados. Se inicia hacia los dos o tres años cuando se le impone la socialidad al pequeño, el abandono de relaciones unidireccionales, perentorias y absorbentes. El papel del adulto es decisivo en este proceso, en actitudes de postergación de la satisfacción de sus requerimientos y la adecuación al principio de realidad, es decir, a pautas semejantes a las del adulto. El niño debe sentirse

⁸⁴ GUDÍN, M (2001). *Cerebro y afectividad*. Navarra: EUNSA

⁸⁵ CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Círculo de Lectores, pág.144

obligado a realizar un intervalo entre el deseo del objeto y sus posibilidades de logro. Como explica Castillo del Pino (2000),

*"...Esto hará posible la transformación de las respuestas urgentes en proyectos de comportamiento, es decir, estrategias inteligentes y sobre todo la consideración de que toda interacción es una relación de intercambio. Con la socialidad el niño aprende a dar para obtener"*⁸⁶

Hacia los cinco años, aunque se mantienen las pautas de posesión/rechazo, los objetos suscitan formas de deseo genéricos y se constituyen en provocadores de sentimientos (intelectuales, éticos, corpóreos...). Las áreas o módulos del *self* aparecen y se desarrollan con la práctica misma de estas formas genéricas de interacción. Al tiempo que los objetos se diferencian según el tipo de provocación desiderativa que suscitan, el niño especifica de igual modo las áreas de su identidad para convertirse en objeto de transacción con los demás y en objeto de autoestima o de autodesestima.(Castillo del Pino 2000:95)

Cuando los sentimientos emergen en el sujeto a partir del objeto, proyectándolos luego en el objeto mismo, lo que ha hecho es conferirle un valor. En la relación sujeto/objeto importan más los atributos que le conferimos al objeto que sus predicados. Es decir, nos interesa más lo que nos parece el objeto que lo que realmente es; más la posible satisfacción del deseo en él que la realidad. Estos atributos son "*nuestros*" valores del objeto. Los atributos son positivos o negativos, nunca neutros. Se expresan mediante la adjetivación. El objeto se califica a partir de los pares de atributos valorativos: *bueno-malo, bello-feo, humilde-soberbio*, etc. Los sentimientos y valores son bipolares, lo que no impide que el objeto se sitúe más o menos apartado de los extremos; esta matización implica un esfuerzo, aunque la

tendencia del ser humano es la bipolarización extrema y simplificadora⁸⁷. Martínez y Tey (2003) lo explican de la manera siguiente,

*"A partir dels sentiments morals i les reflexions morals anem establint els lligams entre els desitjos i els deures, entre les experiències i els principis morals, i entre allò més personal i allò més comunitari. En aquest procés de desenvolupament aprenem a saber què sentim, per què ho sentim, a qui implica, com podem respondre i quines en serien les conseqüències - a nivell personal i social-. Aquest és el mateix procés que considerem quan el que fem és situarnos en una posició empàtica... L'evolució en els sentiments morals i la reflexió moral ens permet, progressivament, assolir nivells superiors en el desenvolupament del judici moral i, també, un grau més elevat de coherència entre l' esmentat judici i la conducta moral"*⁸⁸

En este sentido, como señalan estos autores, uno de los propósitos fundamentales de este tipo de aprendizaje es promover la excelencia, tanto a nivel personal como social, en los procesos intrasubjetivos e intersubjetivos, son una especie de "*alarma*" o "*sensor*" que nos

⁸⁶ CASTILLO DEL PINO (2000:154)

⁸⁷ Ibid, pág.96-97

⁸⁸ TEY,A. y MARTÍNEZ,M. (2003). "Educar en valors és educar sentiments morals" en *Educar* 31. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona.

ayudan a valorar determinadas acciones, hechos o afectividades, convirtiéndose no sólo en indicadores, sino también en mediadores e incluso en transformadores entre el mundo de las experiencias y el universo ético⁸⁹.

Las emociones. Dentro del estudio del desarrollo emocional no sólo se incluye la evolución de las expresiones emocionales, sino también la comprensión y el control de las propias emociones, así como también la comprensión y respuesta a las emociones de los demás. Las emociones se convierten en uno de los elementos esenciales dentro del funcionamiento de la personalidad.¹¹¹

Desde muy temprana edad, los niños experimentan y expresan emociones de distinta índole, estas reacciones globales con el paso del tiempo se van convirtiendo en emociones más específicas que aparecen progresivamente: alegría, malestar, cólera, sorpresa, miedo y tristeza. Según Harris (1989) la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en todos los niños y niñas durante la primera infancia.

Entre el segundo y tercer año además de las emociones básicas, los niños y las niñas van a experimentar un conjunto de emociones más complejas que van relacionadas con el descubrimiento de uno mismo (emociones autoconscientes) y las que tienen de manifestación en la relación con los demás (emociones sociomorales). Las más importantes de estas emociones son la vergüenza, el orgullo y la culpa.

Para que un niño o una niña pueda sentir vergüenza u orgullo es necesario un proceso que implica, al menos tres aspectos: el conocimiento de las normas y valores sociales, la evaluación de la propia conducta en relación con estas normas y valores y la atribución de responsabilidad a sí mismo ante el éxito o el fracaso por ajustarse o no a dichas normas y valores⁹⁰.

El sentimiento de culpa, por su parte tiene mucho que ver con el desarrollo sociomoral y guarda una estrecha relación con la aparición de las conductas prosociales (Saarni, Mumme y Campos, 1998). Alrededor de los 3-4 años, se presenta el mayor dominio del lenguaje que va a tener una importante influencia sobre el desarrollo emocional, pues el lenguaje se convierte en un instrumento para expresar y comunicar los propios estados emocionales: "*estoy alegre*", "*estoy molesto*". Cuando se etiquetan los sentimientos y estados emocionales se ayudan a transformar las emociones globales en emociones específicas.

Desde los 3-4 años, los niños y las niñas conocen que ciertas situaciones provocan determinados estados emocionales; la regularidad de muchas experiencias cotidianas permite que se elabore una especie de guiones que ayudan a los niños a comprender los estados emocionales (recibir un regalo: alegría; ser castigado: tristeza), aunque la utilidad de estos guiones que relacionan situaciones concretas con emociones específicas es relativa. Es hasta los 4-5 años cuando ese proceso de valoración permite que las emociones comiencen a

⁸⁹ Ibid, pág.15.

¹¹¹ BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis; SALMURRI, F.(2004). *Libertad emocional: estrategias para educar emociones*. Barcelona: Paidós

⁹⁰ CASTILLO DEL PINO (2000) op.cit. 268

contextualizarse, así los niños y niñas comprenden y explican los estados emocionales en términos del ajuste que se da en cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue, entre la importancia de la meta y el resultado alcanzado.

Otro ámbito que se explora es la capacidad que desarrollan los pequeños para ocultar sus emociones, aprendiendo a diferenciar entre el estado emocional interno y la expresión conductual externa. Entre las normas sociales existen ciertas reglas relativas a la expresión emocional, por ejemplo mostrarse agradecido cuando se recibe un regalo aunque le agrade o no, evitar reírse cuando alguien se cae de una silla, aunque parece una escena simpática. Aunque en este sentido actúan más conforme a lo que los padres les han enseñado, que de acuerdo a una estrategia de disimulo bien comprendida.

A partir de los 5-6 años, los niños y las niñas parecen comprender realmente la diferencia entre una emoción real y una emoción expresada; a esta edad son ya conscientes de que los demás pueden conocer los propios estados emocionales, empezando a ocultar deliberadamente muchos sentimientos con objeto de confundir a los demás y no sólo para ajustarse a las normas sociales⁹¹.

Finalmente, de acuerdo con la teoría de las emociones, la empatía constituye junto a la culpa y la vergüenza, una de las emociones morales o de 'orden superior' (Zahn-Waxler y Robinson, 1995). Las emociones básicas como el miedo, la ira, el malestar y la alegría se presentan en el primer año de vida, pero las de 'orden superior' no surgen sino hasta el segundo o tercer año, cuando se establece la conciencia del yo en cuanto distinta de la conciencia de los otros (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992). La empatía puede motivar comportamientos solícitos, solidarios y prosociales e inhibir los actos de agresión (Meller y Eisenberg, 1988). La empatía es un elemento esencial del desarrollo y el crecimiento positivos⁹².

3.4 La construcción infantil del conocimiento social

"...Sin duda alguna, la influencia de los otros determina en parte cómo el niño construye sus propios esquemas y una representación del mundo físico y social. Las otras personas, los adultos en general, suelen actuar como mediadores entre el bebé y su entorno, proporcionándole objetos y enseñándole como usarlos, y determinando en gran medida el significado de las interacciones sociales tempranas"⁹³

La extensión de la teoría de Piaget en el contexto anglosajón generó una serie de trabajos que pretendían comprobar y ampliar sus observaciones en torno al ámbito

⁹¹ Ibid, pág.271

⁹² En este sentido, las teorías de Martin Hoffman sobre el temprano desarrollo moral representaron el primer intento sistemático de conceptualizar el cuidado, la preocupación y la compasión experimentados por los más pequeños (HOFFMAN 1975; 1982). A tal efecto este autor describió cuatro etapas: 1) la empatía global (primer año) en la cual el malestar del niño y el ajeno se funden; 2) la empatía egocéntrica (segundo año) cuando el niño puede establecer físicamente una diferencia entre su persona y el otro pero sus estados internos son todavía confusos; 3) la empatía madura, cuando comienza a responder a las necesidades de la víctima; 4) la empatía generalizada, cuando el niño es capaz de responder a condiciones abstractas y distantes de malestar (huérfanos, víctimas del hambre, refugiados de los países devastados por la guerra). Cfr. VAN HAAFTEN W., WREN T. y TELLINGS, A. (2001)

⁹³ TURIEL, E. (1989) op.cit. pág.32.

interpersonal y social pero vinculado a variables como la clase social de los padres, su nivel educativo o sus creencias y actitudes. La prueba de las tres montañas para estudiar la perspectiva del otro, resultó ser uno de los trabajos que generó una gran producción empírica. A partir de sus investigaciones, Piaget sostenía que hasta los 6 ó 7 años los niños eran incapaces de adoptar un punto de vista espacial que no sea el suyo, por esta razón escogen la foto que presenta el paisaje de las montañas desde su punto de vista y no tal como se vería desde la perspectiva espacial de otra persona, que situada frente a ellos, también observa la escena.

Piaget concluyó que los menores de 7 años mostraban una clara indiferenciación entre su propio punto de vista y el de las otras personas (egocentrismo), puesto que sistemáticamente suponían que los demás veían las cosas como ellos. Sin embargo, investigaciones posteriores revelan que la complejidad de este procedimiento experimental favorecía ese tipo de respuestas, pues no sólo pretendía que el niño se diera cuenta de que la perspectiva de los demás era diferente, sino que además acertara a identificar la correcta perspectiva espacial que tenían⁹⁴.

Desde el estudio pionero de Piaget se han realizado importantes avances en la forma en cómo se contempla el conocimiento interpersonal que niños y niñas van construyendo durante estos años. Existen investigaciones que revelan el hecho de que las capacidades de niños y niñas menores de 7 años son bastante más avanzadas de lo que Piaget inicialmente supuso; estas mayores capacidades se ponen particularmente de manifiesto cuando las situaciones de estudio son naturales (experiencias reales en situaciones cotidianas) más que de laboratorio (Donaldson, 1978; Dunn, 1988; Flavell, 1977).

Dentro de los logros más significativos dentro de la primera infancia se han reconocido la distinción *yo - no yo* y la capacidad para influir sobre la conducta de otros mediante proto-imperativos (gesto de señalar que significa 'dame la muñeca') o sobre los procesos mentales por medio de proto-declarativas (mirada al padre y luego mirada al objeto que significa '*has visto que te he quitado el caramelo*').

A los 2 años, los pequeños incluyen en su lenguaje espontáneo todo un conjunto de términos relativos a distintas características y estados de ellos mismos y de otras personas. Aparecen referencias a emociones propias y ajenas (mamá contenta), intenciones ('quiero ir a la piscina') o deseos ('quiero dormir'). Cuando el niño toma conciencia de algunas emociones que le son muy conocidas muestra reacciones empáticas con otra persona cuando le ocurra algo parecido, aunque no despliegue conductas eficaces de ayuda o consuelo.

Entre los 2 y 3 años, niños y niñas demuestran ser capaces de asociar distintas situaciones con diversas experiencias personales, así anticipan qué emoción puede provocar una determinada situación. En el lenguaje infantil aparecen términos relativos a conocimientos o creencias. Los juegos simbólicos y de ficción reflejan un amplio conocimiento de las características de otras personas, sus circunstancias y experiencias. Ellos experimentan y hacen suyo un conjunto de experiencias y estados personales. El juego es la llave que abre al

⁹⁴ Cfr. PALACIOS, J.; MARCHESI, A; COLL, C. (comp.) (1984). *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza Editorial, pág. 286

niño la mente de los demás y le permite introducirse de forma temporal en sus planes, miedos y esperanzas (Harris, 1989)⁹⁵.

Alrededor de los cuatro años aparece la teoría de la mente, o sea, la capacidad para darse cuenta de que los demás tienen estados mentales que no coinciden con los propios pero se puede entender cuál es el contenido de esos estados mentales (Astington, 1993; Perner, 1991; Wellman, 1990). Se trata de un conjunto organizado de conocimientos sobre el hecho de que distintas personas pueden tener diferentes experiencias en una misma situación dependiendo de sus estados mentales previos, así como sobre las relaciones existentes entre unos contenidos mentales (expectativas y deseos) y otros (emociones, por ejemplo). Uno de estos avances se evidencia al adquirir una nueva capacidad para engañar intencionalmente a otros.

A los 4-5 años se observan también avances en la capacidad para imaginar y simular, capacidad que, entre otras cosas, va a permitir al niño salir de sí mismo y entrar temporalmente en la mente de los otros. La clave de la comprensión interpersonal se halla en la capacidad de imaginarse o simularse a sí mismo en la situación en que está la persona cuyas experiencias queremos comprender o anticipar (ve un juguete de su amigo y se imagina el juguete propio; está alegre, pero simula estar triste).

También el lenguaje refleja su comprensión de las otras personas como agentes activos, cuyas creencias e interpretaciones pueden diferir de las propias ("*mi madre dice que los perros son desagradables, pero a mí me parecen muy graciosos*"). Empiezan a usar expresiones lingüísticas relacionadas con el conocimiento (saber, conocer) y su adquisición ("*¿cómo sabes tú eso?*"). Cuando niños y niñas tienen que describir a otras personas, es muy frecuente que sus caracterizaciones se limiten a características externas y aparentes (atributos corporales, cosas que poseen, tipo de relación que se establece con ellos...) (Zeledón, 1998).

El desarrollo del conocimiento interpersonal está muy íntimamente ligado a las experiencias de relación con otras personas, con toda su carga de elementos intersubjetivos y emocionales. Más que construir una "*teoría*" de la mente de otros, niños y niñas sentirían con ellos, siendo estas experiencias intersubjetivas la fuente principal de aprendizaje acerca de los demás. (Hobson 1991; Trevarthen 1982). En este mismo sentido, Brooks-Gunn y Lewis (1978) coinciden en que el conocimiento social incluye el conocimiento de otros, de uno mismo y de las relaciones que se establecen entre uno y los otros⁹⁶.

Finalmente, de acuerdo a los postulados vygotskianos, si en su génesis social aparecen juntos procesos cognitivos y afectivos de comprensión emocional, razonable es esperar su posterior intervención conjunta cuando la función de comprensión interpersonal sea desarrollada por los propios niños y niñas sin la intervención de otros.

⁹⁵ HARRIS (1989) citado por PALACIOS, J.; MARCHESI, A; COLL, C.(comp.) (1984). *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza Editorial, pág. 287

⁹⁶ FLAVELL (1977) considera también que el conocimiento social incluye tanto los actos y los productos no patentes u observables (conocimiento de los pensamientos, sentimientos de uno mismo y de los otros, creencias, concepciones acerca de los estados psicológicos internos de las personas, etc.) y las acciones o conductas sociales manifiestas. Cfr. TURIEL, E. (1989). "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social." En E. Turiel; I. Enesco; J. Linaza (comps.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, págs.32

La comprensión de las relaciones interpersonales. Además de analizar la forma en que los niños de 5-6 años comprenden a los demás, también es importante considerar cómo entienden las relaciones entre las personas. Para lograrlo, es importante acercarnos a la evolución del concepto de amistad, de las relaciones de autoridad, de liderazgo y de las relaciones familiares.

En cuanto a las relaciones de amistad, el trabajo de Selman (1981) esclarece este proceso cuando habla de un modelo de desarrollo de la amistad en estadios. Según su postura, el primero de estos estadios comienza hacia los 3 años de edad, cuando la amistad se concibe en términos de proximidad física (un amigo es alguien que vive cerca o con quien se juega habitualmente). Es decir, un amigo es un compañero de juegos, alguien que está disponible y con quien se está habitualmente en contacto. La amistad aparece de forma súbita, no se entiende como un proceso (que se gesta y se consolida con el tiempo). También puede desaparecer súbitamente (*"María ya no es mi amiga, porque no quiere jugar conmigo a los coches"*).

Entre los 4 y 5 años, comienza en algunos niños el segundo de los estadios que por lo general coexiste con el anterior y se va a prolongar hasta los 8-9 años. Los amigos son definidos como quienes ayudan, prestan cosas y divierten. De esta manera, al rasgo de la proximidad y disponibilidad se añade luego al de la función de ayuda (aunque en estas edades se trata de una función unidireccionalmente definida: mi amigo es aquél que me ayuda). Las relaciones de reciprocidad y ayuda mutua pasarán a formar parte del concepto de amistad en el siguiente estadio, que en algunos niños comienza a partir de los 6 años aproximadamente y que coexiste con el anterior.

La comprensión de las relaciones de autoridad se muestra también en sus primeras fases antes de los 6 años. A los 3-4 años niños y niñas son capaces de hacer algunas matizaciones a la idea general de que las autoridades son las que ponen las normas porque tienen poder y conocimiento para hacerlo y de que los niños no tienen más remedio que obedecer los dictados de autoridad. A estas edades pueden dar su opinión a propósito de que algunas conductas son incorrectas incluso si una autoridad las acepta como correctas (por ejemplo hacer daño a otros o poner en peligro la seguridad de los demás)⁹⁷.

A partir de los 4-5 años, niños y niñas entienden que las personas con autoridad tienen un poder limitado a aquellas circunstancias o contextos en las que les corresponda ejercerla, pero no extensible *urbi et orbe*. La directora del colegio tiene autoridad sobre lo que ocurre en su institución, puede imponer su autoridad sobre los niños que están haciendo algo incorrecto, incluso sobre niños que están haciendo una travesura en el parque, pero no puede decidir las normas que rigen la vida en las casas de sus alumnos (Laupa y Turiel, 1993).

De esta manera, van elaborando su conocimiento de las relaciones interpersonales bajo el propio andamiaje cognitivo que tienen, en parte marcadas por un cierto egocentrismo, pero también capaces, aunque sea parcialmente, de superar una perspectiva puramente centrada en un rasgo o aspecto de la realidad (una figura de autoridad tiene poder, pero romperle los juguetes a otro niño no está bien aunque la autoridad lo permita). Ellos son capaces de recurrir

⁹⁷ Ibid, pág.292.

a sus propias experiencias y emociones para modular su comprensión de las situaciones de interacción social.

El origen de la comprensión de los sistemas sociales. Los niños y las niñas, a medida que crecen, se ven implicados en hechos, procesos e instituciones sociales: van al Supermercado, ven al Bombero que apaga los incendios, oyen hablar del presidente o del candidato del gobierno, de la guerra, saben que si nos enfermamos vamos al médico, se dan cuenta de que hay gente rica y gente pobre. En fin, van elaborando ideas acerca de la sociedad y su organización, de las profesiones, de los asuntos económicos, de estratificación social, entre otros. Muchas de estas realidades son complejas para el niño y contienen aspectos que escapan a su percepción y experiencia directa. ¿Cómo se convierten unos en ricos y otros en pobres? ¿Por qué cuando compramos damos dinero y a cambio recibimos los productos que deseamos? Estas son realidades muy intangibles e implícitas que requieren para su respuesta un nivel de razonamiento bastante complejo, por lo tanto, el papel del adulto como clarificador de algunas de estas interrogantes es fundamental.

Delval(1994) ha sido uno de los estudiosos de la evolución de la representación social, de las relaciones e instituciones sociales por parte de los niños. Las primeras nociones que tienen los pequeños sobre el ámbito económico, son más bien como espectadores. El salario que reciben sus padres por su trabajo, la cuenta corriente de que se dispone en el Banco, el pago de los servicios básicos (agua, luz, teléfono, electricidad). En las tiendas, se emocionan cuando los adultos les dan la oportunidad de comprar sus productos favoritos y pagar con su propio dinero o tarjeta. Con frecuencia se observa en los juegos simbólicos la reproducción de estas vivencias tan significativas para ellos y que los introduce de lleno a esta compleja realidad. Según lo afirma Delval (1994) antes de los seis años, el dinero es un elemento ritual que se necesita para comprar. No entienden lo de pagar y recibir dinero a cambio, hasta el punto de que creen que una de las formas que los adultos tienen de conseguir dinero es a través del cambio que reciben en sus compras.

De manera similar ocurre con las nociones que niños y niñas de estas edades se forman en relación con la estratificación social, de las diferencias entre pobres y ricos, así como de la forma en que se puede dejar de ser pobre o en que es posible convertirse en rico. En el nivel más elemental del conocimiento social, niños y niñas muestran una tendencia a considerar que ser rico o pobre es una cuestión decidida de antemano, porque uno nace rico o nace pobre. Además contemplan dos posibilidades para pasar de pobre a rico: encontrarse una bolsa con mucho dinero o bien un incremento en las horas de trabajo, pues se considera que gana más dinero el que trabaja más horas, así que para hacerse más rico basta añadir más tiempo de trabajo. Hasta aquí hemos notado cómo la comprensión de la compleja realidad social, se inicia con el conocimiento paulatino del otro y su contexto, mediante actividades concretas que están muy relacionadas, en la mayoría de los casos, con la cotidianidad y su relación con la vida familiar.

3.5 La construcción de normas y valores durante los primeros años

La característica más generalizada de la moralidad de los niños hasta los 6-7 años es su *heteronomía moral* tal y como se pudo reconocer en el apartado 2.1.4 de este capítulo. Desde la perspectiva piagetiana (1932), se hace referencia al respeto unilateral y la obediencia a los adultos. El niño respeta las reglas impuestas por el adulto creyendo que son absolutas, inflexibles e inmodificables y por lo tanto, la bondad se mide no a partir de la intención que la ha originado, sino de su conformidad material con las reglas establecidas. Este hecho conduce a un realismo moral en el que los niños consideran que si una regla es desobedecida, se debe sufrir un castigo, así también otro indicativo de este rasgo moral es la creencia en la justicia inmanente: los accidentes y percances no ocurren por azar, sino que son siempre merecidos si previamente se ha desobedecido una norma. Encontramos entonces que, los niños y niñas de estas edades son extremadamente objetivos en su evaluación de las conductas morales: las reglas son obedecidas o no lo son, y no se siente la necesidad de hacer juicios subjetivos de los motivos o intenciones de la persona que realiza la acción, lo único que hay que hacer es analizar sus consecuencias y su conformidad con las normas⁹⁸.

Siguiendo la misma línea que Piaget, los trabajos de Kohlberg (1976) ubican a los niños de estas edades en el nivel preconventional (el primero de los tres estadios que él sugiere dentro del desarrollo moral), los juicios que el niño emite están basados en la opinión de quienes para él son fuente de autoridad, en este caso, los padres y los profesores. En relación con la tendencia del niño preoperatorio piagetiano a centrarse en lo externo y visible, en coherencia también con la tendencia de estas edades a basar el conocimiento de los demás en lo observable, los criterios para determinar lo que está bien y lo que está mal son también más externos que internos. Lo fundamental es comprobar las consecuencias de un acto: si coinciden con las normas establecidas por los adultos, el acto es aceptable y no se justifica el castigo; si violan esas normas, se trata de una conducta inaceptable que debe ser castigada.

Como reflejo del egocentrismo atribuido por la teoría piagetiana a estas edades, se encuentran respuestas hedonistas del tipo *"lo bueno es lo que me gusta y lo que quiero"*. En un nivel más avanzado de este mismo estadio, que no coinciden con las edades que se tratan en este apartado, se empiezan a observar argumentaciones de tipo instrumental (*puedo hacer aquello que no es castigado; no puedo hacer lo que merecería un castigo si lo hiciera*) y empiezan a aparecer razonamientos que toman en consideración a otras personas, pero sólo en el contexto de relaciones recíprocas (*"hago esto por ti si tú haces lo otro por mí"*). No obstante, como sostienen Palacios, Marchesi y Coll (1990),

"En éste como en tantos otros contenidos, se observa el conocido tropismo de las posiciones piagetianas hacia la consideración de los contenidos cognitivos previos a los 6 años como característicamente limitados y carentes de una adecuada comprensión de la realidad; resulta casi inevitable que haya que esperar a los 6-7 años para encontrar razonamientos no egocéntricos, no anecdóticos, no impresionistas...hay en las descripciones de Piaget una irrefrenable tendencia a caracterizar todo este período por lo que aún no es, una especie de oscuridad lógica a la espera de la luminosa racionalidad que lo alumbrará todo a partir de

⁹⁸ PALACIOS, J.; MARCHESI, A; COLL, C.(comps.) (1984:296).

los 6-7 años. Sin embargo, hay ya suficientes evidencias como para decir que las limitaciones están más en esa teoría que en la mente de niños y niñas⁹⁹.

En las últimas dos décadas, diferentes investigaciones han demostrado que a partir del segundo año de vida los niños pequeños son conscientes de las normas y capaces de interesarse empáticamente por los demás, por lo que se podría afirmar que el sentido moral emerge durante esos primeros años¹⁰⁰.

La investigación sobre la conciencia de las normas fue más escasa que la investigación sobre la empatía; no obstante se hicieron unos pocos, pero importantes descubrimientos según los cuales los niños de dos años comienzan a comprender las reglas parentales, a reprimir sus acciones y a obedecer a los deseos de sus padres (Kopp, 1982; Lamb, 1991; Vaughn, Kopp y Krakow, 1984; Emde, Johnson y Easterbrooks, 1987)¹⁰¹. Otros estudiosos señalaban que este reconocimiento de las normas se percibía mediante el interés que demostraban los niños por los objetos o hechos que infringen una regla que los adultos juzgan normativa. Por ejemplo, manifiestan desde un interés extremo hasta un malestar moderado cuando se les presenta un juguete roto o una prenda de vestir desgarrada (Barrett, Zahn-Waxler y Cole, 1993; Kagan 1981, Kochanska, Casey y Fukumoto, 1995). Dunn (1987) y Lamb (1993) advirtieron que los niños de uno y dos años se interesaban vivamente o bien se afligían ante la vista de un juguete estropeado.

El interés por los objetos estropeados revela que el niño es consciente de la norma, y lo manifiesta de dos maneras. Primero, en virtud de su interés, los pequeños demuestran saber que hay ciertas formas o prácticas normales (aún cuando se pueda objetar que ese conocimiento no es, en sí mismo, moral). Segundo, el interés por los objetos estropeados también indicaría que alguien hizo algo malo al dañar el objeto o al desencadenar el hecho que se aparta de la norma. Kagan(1984) adhiere a este segundo caso: el niño deduce que alguien infringió una regla parental y que ello es motivo de alarma¹⁰².

Una de las últimas experiencias de Kochanska consistió en presentar pares de objetos (uno dañado y el otro no) a niños de dos y tres años, y observó que los pequeños mostraban más interés por los dañados- tocándolos y refiriéndose a ellos- que por los intactos. Cuando se les dio la oportunidad de jugar eligieron sin embargo, los objetos en buen estado. Kochanska

⁹⁹ Ibid, pág. 297.

¹⁰⁰ DUNN, J. (1988) *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Ma., Harvard University Press); DUNN, J. (1987). The beginnings of moral understanding: development in the second year en *The emergence of morality in young children*. J. Kagan y S. Lamb (comps). Chicago. University of Chicago Press, 91-112; KAGAN, J. (1984) *The nature of child*. Nueva York, Basic Books; KAGAN J. (1987) *Introduction*. en *The emergence of morality in young children*. J. KAGAN Y S. LAMB (comps). Chicago. University of Chicago Press, pp ix-xx; LAMB, S. (1991). Internal state words: Their relation to moral development and to maternal communications about moral development in the second year of life. *First Language*, 11, pp. 391-406; LAMB S.(1993). First moral sense: An examination of the appearance of morality related behaviors in the second year of life. *Journal of Moral Education* 22, págs. 97-109.

¹⁰¹ Véase KOPP, C.B. (1982). "Antecedents of self-regulation: A developmental perspectiva". *Developmental Psychology*, 18, pp. 199-124); VAUGHN B.E, KOPP C.E. Y KRAKOW J.B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age. *Child Development*, 55, págs.990-1004; EMDE R.N., JOHNSON W.F Y EASTERBROOKS M.A. (1987). The do's and don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research. En *The emergence of morality in young children*. J. KAGAN Y S.LAMB (comps). Chicago, University of Chicago Press.

¹⁰² LAMB, S.(2001). *El pasado, el presente y el futuro del desarrollo moral en la temprana infancia* en VAN HAAFTEN W., WREN T. y TELLINGS, A. *Sensibilidades morales y educación. El niño en edad preescolar* 1. Barcelona: Gedisa, pág.22.

conjetura que este marcado interés puede ser una forma de excitación y que la excitación producida por roturas o infracciones constituye uno de los dos componentes de la conciencia temprana: *el malestar afectivo* (Kochanska, 1993).

El otro componente de la conciencia temprana que Kochanska denominó "*control de la conducta*" fue analizado a través de la investigación sobre la obediencia y lo que es más significativo, mediante el examen de las transgresiones en los niños pequeños: cómo reaccionan al infringir las reglas y frente a las prohibiciones y admoniciones parentales (ej. Intentar saltar de la mesa observando a la madre para comprobar si lo está mirando). Por lo que se pudo concluir que, el control de la conducta empieza y se incrementa durante el segundo año de vida, aunque hacia los dos años la represión de los actos deseados sólo ocurre esporádicamente (Kopp, 1982; Vaughn, Kopp y Krakow, 1984).

Entre algunas de las investigaciones que confrontan también la teoría piagetiana se encuentran los estudios de Dunn (1988), quien realizó observaciones con bebés de casi 2 años interactuando en casa con sus familiares. Sus resultados demostraron que a esta edad niños y niñas tienen ya bastante conocimiento de las conductas que están prohibidas en casa o que pueden molestar a otros. Existen ciertos comportamientos que lo evidencian tales como esconderse después de realizar esas acciones o que las califique de "*malas*". Además a estas edades los pequeños pueden consolar a sus hermanos cuando sufren o reñirles y recordarles las normas de convivencia cuando las transgreden ("*los juguetes no se rompen*").

También los datos de Snow(1987) agregan información sobre el hecho de que los niños entre los 2-6 años incrementan en sus conversaciones diarias las referencias a lo que está bien o mal, a lo que debe o no debe hacerse, al tiempo que aportan justificaciones progresivamente sofisticadas para esos juicios morales.

Se han realizado también estudios sobre cómo los niños y las niñas van construyendo el lado más positivo de la moralidad, el que tiene que ver con los valores que deben orientar su comportamiento (solidaridad, justicia, respeto, etc.) Estas investigaciones se han llevado a cabo con entrevistas en las que se plantean situaciones más conocidas y familiares para los propios niños que las usadas en los trabajos clásicos de Piaget y de Kohlberg, tales como el reparto de caramelos, ayudar o no a un compañero que se ha caído y lastimado, entre otros.

De esta manera, se ha estudiado la evolución de los razonamientos de justicia distributiva en los niños, referida al reparto justo y a compartir con otros (Damon, 1988). Las primeras conductas de compartir con otros aparecen muy temprano, probablemente sin estar aún dotadas de un significado estrictamente moral: en su segundo o tercer año; niños y niñas comparten posesiones (dulces, juguetes) como parte de un ritual social alentado por lo adultos o imitado de otros¹⁰³. No obstante, en el cuarto año la conducta de compartir empieza a llenarse de valor moral, en un proceso estimulado por la conjunción de su comprensión empática de los sentimientos de otros y de los razonamientos oídos a los adultos y que dotan de sentido moral a la acción. A partir de los 3-4 años, niños y niñas parecen aceptar que tienen el deber de compartir, volviéndose de hecho más proclives a hacerlo incluso sin la presencia y la presión de los adultos. Eso no implica que supongan que hay que ser tan generoso con los

¹⁰³ PALACIOS, J.; MARCHESI, A; COLL, C.(comp.) (1984:299).

demás como con uno mismo. De hecho, niños y niñas de estas edades no suelen ser equitativos a la hora de tomar decisiones de reparto justo, aportando razonamientos en los que, o bien se confunde el propio deseo con lo que es honrado ("*para mí más porque me gusta mucho*") o se hace referencia a una reciprocidad claramente autointeresada ("*comparto con mi amigo porque si no, él no me dará a mí otras veces*") o bien se disfraza el propio interés con justificaciones aparentemente "*objetivas*" ("*a nosotros nos tienen que dar más porque somos más altos*"). Estas últimas justificaciones son evidentemente autointeresadas, pero al estar basadas en datos externos, son en cierta medida una evidencia de que el razonamiento va saliendo de la propia perspectiva para ir tomando en consideración la de los otros¹⁰⁴.

También se ha estudiado el razonamiento moral prosocial, los juicios de niños y niñas a propósito de lo que hay que hacer cuando otra persona se encuentra en apuros y necesita ayuda. Se intenta de esta manera, conocer las razones que les llevan a decidir consolar, ayudar, proteger o compartir con alguien que tiene una dificultad evidente, sin que haya normas o leyes externas que condicionen la actuación del protagonista (Eisenberg, 1989b). Niños y niñas de entre 4 y 6 años deciden mayoritariamente actuar prosocialmente apelando a las necesidades físicas o psicológicas de la persona en dificultad ("*yo jugaría con este niño porque está solo y está llorando*") (Dunn1988;Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992). Es importante aclarar que si aparece un claro conflicto de intereses entre los protagonistas de situaciones que reclaman una toma de decisión prosocial o no, es frecuente que niños y niñas de estas edades decidan no actuar prosocialmente y razonen de forma hedonista, es decir, orientada hacia el propio beneficio. (300).

Este hedonismo pone de manifiesto probablemente, la escasa solidez de los razonamientos morales prosociales, en los que aún no aparecen referencias a principios abstractos en la forma de valores morales que guíen y sostengan la actuación prosocial en situaciones difíciles y que requieren esfuerzo e incluso alguna pérdida, por parte de quien la realiza. Sin embargo, como bien lo aclaran Palacios, Marchesi y Coll (1990),

*"Todos estos datos nos llevan bastante lejos de la heteronomía moral y el preconventionalismo de las teorías más tradicionales. Nos sitúan ante niños y niñas que muestran un temprano discernimiento de lo que es aceptable e inaceptable en su entorno, de lo que son normas de obligado cumplimiento y costumbres que habitualmente es aconsejable tener en cuenta, de lo que es justo e injusto. Es cierto que en las edades previas a los 6 años muchas de estas ideas proceden directamente de la construcción social de la mente infantil, es decir, de la influencia adulta y que hay por tanto un apreciable nivel de heteronomía...pero el desarrollo del razonamiento moral no parece ir de las carencias generalizadas previas a los 6 años a la competencia generalizada posterior a esa edad, sino que presenta una progresión bastante más continua y homogénea, en un proceso lento y gradual en el que desde edades muy tempranas niños y niñas muestran competencias y capacidades que van siendo progresivamente elaboradas; en un proceso también en el que por encima de los 6 años no siempre se razona con una lógica carente de dificultades y limitaciones"*¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Loc.cit.

¹⁰⁵ PALACIOS, MARCHESI, COLL (1990: 300-301).

En la siguiente figura podemos observar un recorrido por las distintas teorías sobre el desarrollo moral que resume algunos de los planteamientos esbozados hasta aquí.

TEORÍAS EVOLUTIVAS	CAUSAS DEL DESARROLLO MORAL
Psicoanálisis	Los niños pequeños son amorales, no tienen inhibiciones y su ELLO está dirigido a la obtención del placer. Cuando aparece el YO esta instancia se encarga de canalizar los deseos de forma socialmente aceptable o de posponer su satisfacción. Entre los 3 y los 6 años se desarrolla el SUPER-YO, conciencia moral interiorizada una vez que se acepta la primacía del principio de realidad sobre el principio del placer.
Teorías del aprendizaje	El desarrollo de la conciencia y el comportamiento moral se explican como un proceso de interiorización, aunque los mecanismos implicados son diferentes a los del psicoanálisis. Se enfatiza en los procesos de condicionamiento y de aprendizaje vía reforzamiento de conductas y normas; así como en el aprendizaje que se lleva a cabo mediante la observación de modelos, principalmente de aquellos con autoridad y prestigio.
Teoría piagetiana	El desarrollo moral se explica como un proceso de dentro hacia fuera (a diferencia de las dos teorías anteriores que lo conciben como un proceso de afuera hacia adentro). Se deriva del desarrollo del pensamiento lógico, no observándose cambios importantes en la forma de razonar moralmente mientras no se produzcan logros en el razonamiento lógico más general. Kohlberg inspirado en Piaget comparte el postulado básico de que el desarrollo moral tiene un componente básico de desarrollo cognitivo y comparte también la creencia en la universalidad de la

	secuencia de estadios propuesta.
Teoría constructivista¹⁰⁶	El razonamiento moral como todos los procesos psicológicos superiores está mediado por instrumentos simbólicos como el lenguaje y las formas del discurso. Como derivación de la comunicación social y del diálogo con quienes les rodean, los niños y niñas van logrando un diálogo moral interno que no es sino la transposición intrapsicológica de las conversaciones y diálogos mantenidos con otros. Así, el desarrollo moral es una construcción sociocultural (relativa al contexto en que se origina) y no un proceso de construcción individual elaborado a partir del desarrollo cognitivo.

TABLA N°4. Teorías sobre las causas del desarrollo moral.

Fuente: Palacios, Marchesi y Coll 1990: 295

Como se puede percibir en todo este proceso, las prácticas de socialización conocidas por promover el interés en el bienestar de los otros constituyen un elemento fundamental en el proceso de construcción de las normas y valores: La modelización, el refuerzo, la enseñanza, la discusión sobre los sentimientos de los demás y la apelación a éstos luego de haberse infringido una norma, el juego de roles y una atmósfera familiar caracterizada por el afecto, el cuidado, la educación y la falta de conflictos serios (Eisenberg y Fabes, 1998; Grusec y Lytton, 1988; Maccoby y Martin, 1983; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983)¹⁰⁷.

3.6 Otras fuentes que aportan a la formación ética de los niños(as)

Además de las capacidades de razonamiento, las vivencias emocionales de tipo empático y la participación social en las interacciones con adultos y compañeros son una fuente de aprendizaje y de desarrollo moral, aunque hemos apuntado algunas de estas ideas líneas arriba, quisiéramos detenernos ahora, en algunas de estas apreciaciones.

Eisenberg, Lennon y Roth (1983) realizaron un estudio para valorar el papel de la participación social, en el que evaluaron el razonamiento prosocial de niños y niñas al mismo tiempo que las prácticas educativas de sus madres; los datos mostraron que los niños y niñas de 4-6 años que mostraban un razonamiento prosocial más orientado a las necesidades de

¹⁰⁶ Los autores originalmente denominan a esta teoría vygostkiana, sin embargo, consideramos que el término más representativo de esta línea de pensamiento es "teoría constructivista" o "teoría socio-constructivista", por cuanto resulta más inclusiva de otros aportes teóricos como lo hemos visto a lo largo de este apartado.

¹⁰⁷ La colaboración intelectual del analista John Bowlby y de la psicóloga del desarrollo Mary Ainsworth condujo a la investigación seminal de los lazos entre la sensibilidad materna y el desarrollo de un sólido vínculo afectivo en la infancia (AINSWORTH, BELL Y STAYTON, 1971; AINSWORTH, BLEHAR, WATERS Y WALL, 1978; BOWLBY, 1988). Esta investigación produjo una rica y abundante bibliografía sobre las consecuencias benéficas para el niño- por ejemplo, la elevada capacidad de empatía- de una parentalidad ejercida con sensibilidad y sensatez. Los chicos cuyas madres utilizaron métodos de crianza preactivos manifestaban en el jardín de infantes una conducta menos agresiva y antisocial que aquellos cuyas madres no adoptaron esa modalidad de prodigar cuidados (ZAHN-WAXLER, IANNOTTI, CUMMINGS Y DENHAM, 1990). Los métodos de crianza preactivos incluyen prever el punto de vista del niño; demostrar sensibilidad y calidez; ejercer un control respetuoso adecuado a las circunstancias; proporcionar estructura y organización durante las sesiones de juego de los hijos con otros niños, véase VAN HAAFTEN W., WREN T. y TELLINGS, A. *Sensibilidades morales y educación. El niño en edad preescolar* 1. Barcelona: Gedisa, págs.50-60

otros, tenían madres que en sus interacciones expresaban con frecuencia principios morales y que estimulaban en ellos la empatía y la adopción de la perspectiva de los demás.

Otros estudios (Smetana 1989 b; Nucci y Turiel 1978) al evaluar las respuestas que recibían niños y niñas en casa de parte de sus madres o en la escuela por parte de sus profesores tras cometer una transgresión moral encontraron que los pequeños eran invitados a valorar lo inadecuado de su acción haciendo referencia a principios morales, animándoles a ponerse en el lugar de las víctimas y a darse cuenta del daño causado, así como a empatizar con sus sentimientos. También madres y profesores respondían de otra manera a las transgresiones de normas convencionales, que eran seguidas de instrucciones para que cesase la conducta y de referencia a reglas y sanciones. Existe una cierta correspondencia entre el tipo de problema o situación y la forma típica de reaccionar por parte de los padres (Grusec y Goodnow, 1994); así mientras que la violación típica de normas convencionales (no tener buenos modales, por ejemplo) da lugar a razonamientos por parte de los padres, las conductas que implican dañar o molestar a otros dan lugar a una combinación de razonamientos y de actuaciones impositivas (afirmación del poder), y aquellas en las que se rompen cosas o se dañan los objetos de otros dan lugar a la imposición de castigos (afirmación de poder punitiva)¹⁰⁸.

En su trabajo Zahn-Waxler y Radke-Yarrowm (1982); Dunn (1987) y Snow (1987) han explicado los procedimientos por medio de los cuales padres y madres aportan al cimiento de la futura comprensión moral de sus hijos: por una parte, negociar con ellos el sentido moral de los comportamientos explicándoles por qué son buenas o malas determinadas acciones, tanto por sus consecuencias como por la intención con la que se llevaron a cabo. Como plantea el paradigma sociocultural, se construye la narración que convierte un acto neutro en uno de carácter moral, gestando en la interacción el razonamiento moral que luego habrán de utilizar niños y niñas individualmente. Por otra, animarles a tomar en consideración y empatizar con los sentimientos de otras personas a las que causaron algún daño o a las que podrían hacer felices con una actuación prosocial; de esta manera, potencian los componentes emocionales que favorecen la comprensión interpersonal y la actuación moral.

Sin embargo, es necesario aclarar que, la presión socializadora de los adultos no va a conducir invariablemente a una apropiación de normas y valores por parte de los niños. Como lo explican, Grusec y Goodnow (1994) las cosas son más complejas y se requiere de un proceso paulatino para ir logrando tal interiorización, que vendrá determinada por tres componentes. En primer lugar, por la percepción que el niño o la niña tenga de las intenciones de sus padres, la cual dependerá de factores tales como la claridad de los mensajes (Ceballos y Rodrigo 1998 han denominado la "legibilidad" de los mensajes y las conductas parentales), la capacidad de interpretación de los mensajes que el niño o la niña tenga (capacidad muy determinada por su nivel evolutivo), sus sesgos a la hora de interpretar las cosas y su estado emocional. En segundo lugar, la interiorización de los mensajes educativos vendrá determinada por el grado de aceptación de dichos mensajes, que a su vez dependerá de la calidez de las relaciones padres-hijos y de hasta qué punto la actuación de los padres es o no considerada

¹⁰⁸ PALACIOS, MARCHESI, COLL (1990: 302).

justa y proporcionada por el niño o la niña a que se dirige. En tercer lugar, la interiorización de los mensajes dependerá de hasta qué punto su destinatario siente que ha participado en su elaboración, o los vive como una mera imposición por parte de los padres¹⁰⁹.

La influencia socializadora procede no sólo de padres y profesores, sino también de los propios compañeros. Los mismos estudios que se han citado mostraron que niños y niñas respondían a las transgresiones morales de sus compañeros o sus hermanos defendiendo a las víctimas, ordenando o pidiendo a los agresores que cesaran en su comportamiento y haciéndoles ver las consecuencias de sus acciones; mientras, las transgresiones de normas convencionales quedaban frecuentemente sin respuesta. Esta diferente actitud ante unas transgresiones y otras probablemente se deba a su distinto efecto sobre los demás: las transgresiones morales provocan aflicción o daño a otros, lo que no ocurre con las convencionales.

Los niños son sensibles no sólo a la moral adulta, sino también a la cultura moral que se genera en el grupo de iguales. Una cultura que ya en estas edades tempranas muestra la capacidad de la interacción social para generar desarrollo psicológico, como se pone de manifiesto en el hecho de que a veces la cultura moral de los iguales no coincide con la de los adultos, dando lugar a complicidades y normas internas del grupo en las que los pequeños encuentran ocasión de permitirse el placer de actuar de manera diferente a lo que les indican las normas adultas.

Como se ha podido percibir, sistematizar un proceso que todavía sigue construyéndose no resulta nada fácil, por lo tanto, esperamos haber dejado claras algunas de las características que se hacen presentes en la construcción de las normas y valores de los niños pequeños, pero reconocemos que algunos aspectos son tan sólo una pincelada en el largo camino que se ha recorrido. Habrán sin duda, nuevos aportes que reafirmen o contrasten los aportes aquí señalados, a los que esperamos que se sumen los resultados de este trabajo.

4. EL MODELO DE APRENDIZAJE ÉTICO PROPUESTO POR EL GREM (GRUPO DE RECERCA DE EDUCACIÓN MORAL DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA).

En el amplio espectro de investigaciones que se ofrecen en la actualidad para entender el fenómeno moral, como lo hemos ejemplificado hasta ahora, sobresalen distintos modelos para orientar su comprensión y aplicabilidad educativa, según los diferentes contextos¹¹⁰. Uno de estos modelos ha sido diseñado por el Grupo de Recerca en Educación Moral de la Universitat de Barcelona (GREM) mediante el esfuerzo de muchos años de indagación, estudio y reflexión en torno al ámbito moral. Su trabajo se sitúa dentro de una perspectiva

¹⁰⁹ Cfr. Palacios, 1999c.

¹¹⁰ Modelo de educación en valores concebida como clarificación de valores (aportación de RATHS, HARMIN, SIMON, 1967); Educación en valores concebida como formación del carácter moral (LICKONA, 1983; PETERS, 1984, 1987; BREZINKA, 1987); Modelo de Educación en valores como proyecto de vida (ARANGUREN 1958, 1981, 1990; BARTOLOMÉ, 1981; GONZÁLEZ LUCINI, 1990); Educación en valores concebida como construcción de la personalidad moral (MARTÍNEZ, BUXARRAIS, PUIG, TRILLA, 1986; BUXARRAIS 1996, 2000; PAYÁ, BUXARRAIS, MARTÍNEZ 2000), analizados por PAYÁ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Segunda edición. Bilbao: Desclée de Brouwer, págs. 168-190.

constructivista sobre la educación en valores y la acción pedagógica, orientada al desarrollo moral de la persona, quien se autoconstruye en situaciones de interacción social y cultural mediante la incorporación de valores, el rechazo de contravalores y la organización de su propia matriz de valores (Buxarrais et al 1997; Payá, Buxarrais y Martínez 2000; Martínez, 2000, 2001).

Existen tres grandes retos que la sociedad del siglo XXI debe abordar desde esta perspectiva. Según lo explica Martínez (2001) el primer reto que se debe asumir es la formación de personas que sean capaces de transformar la información que hay a su alrededor en conocimiento. El segundo reto se refiere a la capacidad de expresión de la persona, por cuanto, trabajar las dimensiones expresivas, emocionales, el mundo de los sentimientos, de los afectos requiere una mayor atención y *"mimo"* por parte de la educación en general, pero especialmente de la familia. Y, en tercer lugar, favorecer la construcción de la persona misma no sólo en momentos de intimidad y reflexión personal, sino en interacción con los otros. En este último reto se debe ubicar fundamentalmente el compromiso moral.

*"El compromiso moral no es tan sólo formar personas felices y autoras de sus proyectos de vida autónomos, sino también formar personas que, en su concepción de felicidad personal, incorporen necesariamente condiciones de justicia y dignidad para todos"*¹¹¹

Los dos principios fundamentales en que se sustenta este modelo son: la autonomía y la razón dialógica¹¹². Por una parte, la autonomía permite que la persona sugiera, construya y acepte la ley por la que gobierna su propia conducta; por otra, la razón dialógica aclara que las decisiones no son individuales, sino que ante un conflicto de valores (sea individual o colectivo), se deben emplear la razón y el diálogo para tomar las decisiones justas¹¹³. Se suman a estos criterios, para educar en una sociedad pluralista: la aceptación de la diferencia, la educación en la contrariedad y la educación para la tolerancia¹¹⁴.

Según Buxarrais et al (1997) el perfil moral que se espera formar, se caracterizaría por las siguientes adquisiciones:

"- El desarrollo de las estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor.

- La adquisición de las capacidades y los conocimientos necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad y consigo mismo, de manera que sea posible elaborar normas y proyectos contextualizados.

¹¹¹ MARTÍNEZ, M. et al (2001). *Un lugar llamado escuela, en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.

¹¹² HOYOS (1995) denomina a este tipo de razón "principio puente".

¹¹³ Para una mayor profundización de este modelo, se recomienda la revisión de las siguientes obras: BUXARRAIS;M.R. (2000). *La formación del Profesorado en Educación en Valores*. Segunda edición. Bilbao: Desclée de Browner; Martínez, M. (2000). *El contrato Moral del Profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer; PAYÁ, BUXARRAIS, MARTÍNEZ (2000). *Educación en valores. Materiales*. Barcelona: CISS Praxis

¹¹⁴ Véase MARQUÍNEZ, 2000:52

- La formación de las habilidades necesarias para hacer coherentes el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser realmente deseada¹¹⁵.

Dentro de este modelo se sugieren algunas finalidades para orientar el proceso de aprendizaje ético, entre las que destacamos las siguientes: **a) Autonomía y alteridad.** Se espera que cada personalidad se desarrolle tanto en su dimensión personal como social, que sea capaz de resistirse a la manipulación y que aprenda a valorar y respetar al otro; que pueda expresar oral y conductualmente su propia opinión, pero que considere el punto de vista de las otras personas, equilibrando su singularidad, pero abierto a la pluralidad; **b) El consenso como ideal y el disenso como derecho.** Pretende armonizar los mínimos éticos compartidos y exigibles con los máximos aconsejables (Cortina, 1993), entre lo que pueden compartir las personas y comunidades como valores básicos para mantener la justicia, la igualdad, la libertad y la solidaridad y aquellos otros que caracterizarían su proyecto personal como ideal de vida, sin entrar en contradicción con los primeros; **c) La decisión de la voluntad.** Considera la importancia de que la ética se arraigue en la cotidianidad ("*carácter ético o fuerza moral*"), en acciones coherentes con el pensamiento y los sentimientos que implica el ser una persona ética; **d) Dimensión introyectiva y metaconciencia.** Procura el desarrollo de la capacidad de introspección y autoconocimiento, articulando pensamiento, sentimiento y acción, de tal manera que se pueda reconocer las cualidades positivas que se posee, pero tomando conciencia a la vez, de aquellos elementos que se pueden mejorar; **e) Los derechos fundamentales como criterios de valor universalmente consensuales.** Implica elaborar los mínimos éticos comunes y exigibles a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución del país en el que se asume el proceso y aquellos principios democráticos y de justicia social que se convierten en insumos básicos para concretar los mínimos exigibles y aspirar a mejorar la realidad que nos envuelve; **f) El respeto a la dignidad de todas las personas.** Se procura la igualdad en la diferencia; la construcción de las bases para una convivencia respetuosa y la recuperación del valor de la humanidad¹¹⁶.

En este sentido, la intervención pedagógica se orientaría al desarrollo de una serie de dimensiones morales que favorecerían la construcción de la personalidad ética del sujeto, atendiendo a cuatro ámbitos fundamentales: la construcción del yo, la reflexión sociomoral, el diálogo y la convivencialidad¹¹⁷.

La construcción del yo toma en consideración el autoconocimiento, la autoestima, la autonomía y la autorregulación. Pretende ayudar a las personas a dar la forma deseada y querida a su propia manera de ser, teniendo como referencia *sine qua non* esos éticos mínimos compartidos y exigibles. Dentro de los valores personales que se intenta favorecer encontramos al esfuerzo, constancia, superación, aceptación de las contrariedades, libertad,

¹¹⁵ BUXARRAIS op.cit. 1997:22

¹¹⁶ PÁYÁ, BUXARRAIS, MARTÍNEZ (coords). (2000). *Ética y educación en valores*. Barcelona: CISS PRAXIS, págs.41-42

¹¹⁷ PAYÁ, BUXARRAIS, MARTÍNEZ, 2000; TEY, A. (2003) "*Dimensiones morales de la persona*", I Bloque del Programa del Postgrado en Educación en valores en contextos iberoamericanos, III Unidad. Universidad Virtual de Barcelona y Organización de Estados Iberoamericanos.

esperanza del cambio y mejora tanto a nivel individual como colectiva, entre otros (Buxarrais 1997, 2000; Payá, Buxarrais, Martínez, 2000).

La reflexión sociomoral procura el desarrollo de las capacidades o dimensiones del pensamiento sobre temáticas éticas, morales o sociomorales, de conflicto y jerarquía de valores. En ella también se contempla la capacidad de toma de perspectiva social, de adopción de puntos de vista diferentes al propio nivel cognitivo, así como la capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro (tanto a nivel de pensamientos como de sentimientos y emociones). La constituye además, la comprensión crítica, el juicio moral y la capacidad para transformar el entorno (cambiar la realidad para mejorarla, pasar a la praxis, a la acción.) Dentro de los valores que la conforman podemos encontrar la justicia y la dignidad, el diálogo y el respeto, la colaboración, esperanza y cambio, así como la solidaridad, entre otros. (Buxarrais 1997, 2000; Payá, Buxarrais, Martínez, 2000).

El diálogo se plantea desde tres vertientes. La primera como procedimiento por cuanto su dimensión intersubjetiva es una herramienta para solucionar los conflictos de convivencia y de valor que nos afectan tanto personal como colectivamente. Engloba otros principios de valor de carácter material tan como la sinceridad y el respeto a todas las personas implicadas en una situación de diálogo, el interés y la esperanza por encontrar acuerdos comunes fundamentados en la justicia y la equidad así como la solidaridad y la empatía como condiciones del proceso dialógico. La segunda como valor, pues se convierte en un instrumento de resolución de conflictos que implica una actitud y una opción valorativa determinadas. Y por último, en su tercer línea se afirma el carácter transversal del diálogo, en tanto proceso y recurso como también principio de valor. (Buxarrais 1997, 2000; Payá, Buxarrais, Martínez, 2000).

La convivencialidad se asume como la capacidad que tiene el ser humano para compartir un espacio con personas diferentes. Se deriva, entre otros ámbitos, del conocimiento de las reglas mínimas comunitarias, tanto las legisladas como aquellas otras transmitidas, reconocidas y aceptadas por tradición, así como del dominio de una serie de habilidades sociales que se extienden tanto a nivel conductual como al ámbito afectivo. La construcción del conocimiento social, las habilidades sociales y los sentimientos morales formarían parte de la convivencialidad, que estaría fundamentada en principios de respeto, igualdad, solidaridad y justicia. (Buxarrais 1997, 2000; Payá, Buxarrais, Martínez, 2000).

Estos cuatro ámbitos se descomponen en una serie de dimensiones de la personalidad moral, para orientar la sistematización de las estrategias educativas que favorecen su desarrollo. Estas dimensiones se explican brevemente en el siguiente mapa semántico.



Figura 2. Mapa semántico sobre las dimensiones de la personalidad ética.

Como bien lo aclara Martínez (2000),

“Sin una atención adecuada al desarrollo cognitivo-racional, emocional y volitivo de la persona es imposible procurar el logro de un programa de educación en valores como el propuesto y sobre todo es muy difícil contribuir en algo tan o más importante que lo anterior: contribuir a la construcción de personas felices que entiendan la dignidad humana, en su sentido más amplio y en su realidad más próxima y cotidiana, como el valor guía o principal que dota de significación a todos los demás”³⁰.

Por esta razón, el GREM durante varios años ha trabajado en el diseño y aplicación de una serie de estrategias, técnicas y recursos que le permitan al profesorado de los diferentes niveles educativos apoyar su trabajo de aula, por lo que sin duda, queda abierta la posibilidad de profundizar en este campo para articular este esfuerzo con iniciativas que incorporen el ámbito de la cultura familiar en el proceso de construcción de un aprendizaje ético que atienda a los postulados que hasta aquí hemos señalado y que incorpore las nuevas contribuciones que en el campo de la ética y la educación en valores se han venido realizando en los últimos años.

³⁰ MARTÍNEZ (2000:53)

La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral
de los niños y niñas de 5-6 años:
hacia la construcción de una ciudadanía democrática

III CHAPTER

FAMILY CULTURE AND ETHIC LEARNING: THE BASIS FOR A HUMANIZING DEMOCRATIC CITIZENSHIP

“.... I believe that the re-construction of families under egalitarian principles is the necessary basis for rebuilding society from the bottom-up. More than ever, families are the providers of people’s psychological certainty and material well-being in a world characterized by the individualization of work, the de-structuring of civil society and the de-legitimization of the state”^{1 1a}.

¹ CASTELLS, 1999:387

^{1a} En el Anexo N°25 aparece la traducción al castellano de este capítulo.

III CHAPTER

FAMILY CULTURE AND ETHIC LEARNING: THE BASIS FOR A HUMANIZING DEMOCRATIC CITIZENSHIP

1. CITIZENSHIP AND DEMOCRACY: CONSTRUCTORS OF A NEW HUMANITY.

Throughout history, the term citizenship has been the object of an endless number of interpretations². Beginning with the approaches proposed by Aristotle in his widely known book “*La Política*” (*Politics*), when considering the *polis* (the public) as citizenship’s own sphere, as opposed to the *oikos* (from household) this concept has inspired great thinkers, philosophers, politicians, sociologists and educators. This is so with particular regard to its complexity and transcendence, not only in terms of its content but also of its implications in the different spheres of the social, economic, political and cultural life of nation-states³. There are many works, treaties, seminars, congresses, conferences, projects and educational reforms inviting reflection, understanding and actions arising from the demands currently entailed by the exercise of citizenship⁴. Without a doubt, this is the reason we wish to outline some of reflections in the present chapter. Here we draw upon a perspective from the democratic sphere with its relationship to those contributions that family culture may provide to the development of ethical learning processes in young children. Certainly, there will be many elements left out, which due to time and space limitations we will not analyze as deeply as we would have liked to. However, it is precisely the contemporaneity of this subject that reveals not only its importance, but also its unending capacity to generate new awareness, understanding and routes of action.

1.1 An approach to the concept of citizenship

For Aristotle, any *polis* (city) is a *koinonía* (community) that is established in the pursuance of some good, because he believes that men always act in accordance with what seems good to them. In this respect he declares,

² “Questionable” concept following the arguments of Gallie (1955-56) and Connolly (1983) summarized by BÁRCENA (1997:155) in his work “*El oficio de la ciudadanía*”: a) it is a constructive concept in the sense that it credits or entails always a certain type of appraising achievement; b) it is an open concept, redefinable and revisable mainly in the light of opposing thinking traditions; c) it is a concept that describes an intrinsically complex nucleus of practices.

³ See ARENDT (1973,1993,1996,1997); HELD (1989,1996); HABERMAS (1990,1998,2001); GIDDENS (1984,1994); PETTIT (2000); GUTMAN (1999); CORTINA (1992,1997,2000,2001), among others.

⁴ For examples, see: CRICK, B. (ed) (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London:QCA; LEARNING Y TEACHING SCOTLAND (2000) *Education for Citizenship in Scotland*. Edinburgo: Learning & Teaching Scotland; Learning for Active Citizenship[<http://europe.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html>]; BECK J. (1998) *Morality and Citizenship in Education*. London:Cassell; BELL, G. (1995). *Educating European citizenship*. London: David Fulton Publishers. COBO J.M. (coord.) (2003). “Ciudadanía y Educación. Número extraordinario”. *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

"The perfect community of several villages is the city, which has, so to say, the extreme of all sufficiency, and emerged due to the necessities of life, but now it exists to live well... the city is a natural thing... and man is by nature a social animal"⁵.

According to Aristotle's thinking, both a city and a community are natural entities that cultivate the will to build a good life. Here he highlights the need for excellence and virtues, characteristics of men and women, to be promoted in these spaces. As explained by Bárcena (1997),

"...the authentic reality of the polis is that its purpose would be to establish itself as a fair polis, because justice is what promotes the public interest and the citizen's interest to procure it... the city – the political community – is a natural reality. But it is also an ethical reality, because its purpose is not satisfied – the formation of a good citizen – by means of the sole juxtaposition of the citizens that make it up. The community must be good. Because only in this way may it promote civic virtues"⁶.

In any event, a man and a woman do not lead their lives in solitude, but interact with others in a relationship of encounter, which embraces their environment embodying the sense of otherness. Here the city becomes a space for human construction⁷, where the culture of the family emerges and is projected. Later on we will examine these ideas in greater depth.

T.H. Marshall's contributions in his book *Citizenship and social class (Ciudadanía y clase social)* published in 1949, are considered a compulsory reference for any analysis regarding democratic citizenship. He indicates three basic elements within the concept of citizenship: *civil, political, and social*. The first one, indicates the need for certain freedom and possibilities to have a prominent place in public practices (personal freedom, free speech, free thinking, freedom of beliefs), as well as the right to personal ownership and justice. In the second, emphasis is placed on the capacity to participate in the exercise of public power, either as a political leader, or as an elector of the members assuming that power. The third element considers the right to live a wholesome life, in a civilized manner, in accordance with social standards. According to Marshall (1965),

"Citizenship is a status granted to those who are members of a community in an absolute manner. All those who enjoy this status are equal with regards to rights and obligations invested on them by such a status"⁸.

Some of these ideas have been considered within the English report *Encouraging Citizenship*, published in 1990, in which the reciprocity between rights and obligations, voluntary enlistment as a civic activity, and the importance of political pacific participation are established.

⁵ Política I,2, 1252 b;1253a

⁶ BÁRCENA, 1997:89

⁷ BOOTH A. T y CROUTER A. (1999). *Does it take a village? Community effects on Children, adolescent, and families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; TONUCCI, F. (1997) *La ciutat dels infants: una manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona:Barcanova.

⁸ MARSHALL, T.H (1965). *Class, citizenship and social development*. Nueva York: Anchor Books.

Subsequently in 1998, Bernard Crick leads in England an important project condensed in the document *Crick Report*, in which the concept of active citizenship is explained, starting from an interrelationship of the three elements mentioned by Marshall. Social and moral responsibility, as well as commitment with the community and political education, are integrated into this concept of citizenship. The intention is to generate a change in the country's political culture, at the local and national levels, starting from the educational sphere, from a perspective of lifelong education. Emphasis is placed on the importance of learning through life experience, especially in young people, and on the capacity of teaching staff to interrelate the community and educational spheres, not only by identifying the problems most proximate to the person's own being, but also by searching for more pertinent solutions, including the cultivation of a sensibility to see the other's perspective and respond creatively to unearthen solutions to common problems.

From the perspective of liberal civil thinking⁹, citizenship is perceived as embodying a particular status, and emphasizes the formal relationships between the individual and the State. In this link citizens are assigned a series of civic-political rights set forth in the Constitution; for this reason, it normally (but not always) becomes a legal and formal matter, which is not very inspiring for moral development and the construction of ethical norms. The work of John Rawls "Theory of justice" (*Teoría de la Justicia*) (1971) provides a revitalization of this political philosophy, in which an *individualistic* conception of the individual characterized by rationality and autonomy in decision-making is proposed, standing outside considerations of the social, cultural and historical context¹⁰.

The ethical consciousness of citizens in countries with a liberal democracy is focused on utilitarianism¹¹ and pragmatism¹². From this perspective, the sphere of morality is identified with the question of individual happiness, what does a man have to do to be happy? Obviously, this question is not exclusive to Epicurianism, but the answer is indeed representative of this school: since, in fact, what leads any individual to act is itself the search for pleasure and avoidance of pain, happiness is identified with pleasure, the kindness of an action is measured by the amount of pleasure it may provide. Epicurean utilitarianism is configured as an individualistic hedonism; this means that, what leads the behaviour of living beings is pleasure, from which it may be inferred that happiness consists of the maximum pleasure possible^{13 14}. The social nature of

⁹ Liberalism gathers a series of philosophical and political doctrines that conceive the individual as an autonomous, dignified and inviolable subject, previous to any community, for which a universal, cognitive and deontologic vision of ethics is sustained. It underlines the priority of justice over good and the principle of neutrality before the different ways of good life. It defends some common moral minimalists that facilitate pacific coexistence in diverse contexts and defends that the State should not interfere in citizen's private life.

¹⁰ BÀRCENA (1997:115)

¹¹ According to Ferrater J. (1980), utilitarianism is the oldest doctrine. It originated in Epicurean Greece. A period of socio-political crisis at the end of the fourth century BC.

¹² It comes from "pragmatism" in English. A philosophical movement started in the United States by C.S. Peirce and W. James at the end of the nineteenth century. It looks for the practical consequences of thinking and gives a criterion of truth in its efficacy and value for life.

See Diccionario de la Real Academia Española [<http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual>] 30-09-04.

¹³ CORTINA 1992: 47

¹⁴ This notion of happiness is opposed to the idea of Aristotle for whom "Pleasure is essential to life. As activities differ in kind, so do their pleasures. Only the good man's pleasures are real and truly human. Moral activity is secondary happiness. The vision that happiness is contemplation is confirmed by other arguments" (ARISTOTLE 1953:60). And when he analyzes the role of "Ethics" he

moral good is an ingredient that has been added by the English utilitarianism to the epicurean utilitarianism, and in turn, one of the characteristics that are common to the different ethics of our time.

This feature means that Anglo-Saxon utilitarianism is a form of social hedonism, rather than individual hedonism. This difference is predicated upon two psychological facts: the verification that what living beings look for is pleasure (hedonism) and the verification that men not only have selfish feelings, but also altruistic feelings; social feelings which, once developed, should not be ignored because they show that social pleasure takes precedence over individual pleasure. The fulfilment of altruistic feelings is one of the greatest pleasures for those who cultivate them adequately. The principle of utility states: “*Achieving the greatest happiness for the greatest number*”¹⁵. As is very well explained by Blackburn (2001),

*“Utilitarianism is the moral philosophy putting [the maximisation of happiness] at the centre of things. It concentrates upon on general well-wishing or benevolence, or solidarity or identification with the pleasures and pains or welfare of the people as a whole...The good is identified with the greatest happiness of the greatest number, and the aim of action is to advance the good (this is known as the principle of utility)”*¹⁶

Therefore, it is understandable that applying the criterion of utility to the socio-political organization will result in a benefactor State of liberal democracies, inspired by the work of Mill, Hume, Paine, Rousseau, among other thinkers¹⁷.

Communitarian thinking¹⁸, on the other hand, assumes citizenship as something practical. It underlines the essentially social or political nature of human beings, the importance of the community and traditions in building the individual’s personal identity. MacIntyre’s “*After virtue*” published in 1981, is an important milestone in the flourishing of this political-philosophical current, as are the works of Etzioni (1988)¹⁹ which have favoured its dissemination.

The *community* to which Etzioni refers to (1996) is conceived as a set of communities in which the individual develops his own autonomy. It could be related to a set of matryoshkas or a set of Chinese boxes (families, neighbouring communities, religious communities, professional and labour force associations, towns, cities, and national and transnational communities). The result of this process will be a community of communities, made up by the relationship between communities that keep their particular cultural features, but assuming a common purpose. This

asks “...But what is happiness? If we consider what the function on man is, we find that happiness is a virtuous activity of the soul” (Aristotle 1953:75).

¹⁵ CORTINA (1992: 47)

¹⁶ BLACKBURN (2001:86-87)

¹⁷ HELD (1996); BLACKBURN; (2001)

¹⁸ Communitarianism as a moral and political current of philosophy emphasizes on individual’s social nature, the relationship between morality and the habits of society, and the conceptions of human good and, in some of its defenders, a theological conception of human nature that is made evident in certain virtues (BÁRCENA, 1997:117)

¹⁹ See: The moral dimension: toward a new economic (1988); The spirit of community, (1994); Rights and the common Good (comp.),(1995); New Communitarian Thinking (comp) (1995), among others, in Held (1996)

community of communities is represented as a mosaic which have a substantial nucleus of shared values. These are manifest in the processes and formal mechanisms of democracy, and in the substantial nucleus of substantive values essential to maintain the social order²⁰.

While we may be able to contrast such positions, it is more interesting to note that the notion of citizenship seems to act as a point of contact for views supported by liberals and communitarists from their respective paradigms²¹. On the one hand, liberals are interested in the rational design of a fair society, and on the other, the communitarists highlight the necessity of belonging to a community. As the proposal of Kymlicka and Norman (1994) suggests, the notion of citizenship would have the merit of joining the two perspectives together: the "rational" derived from justice and the "sentimental" contained in belonging²².

Also, those who advocate, from a modern perspective, the recuperation of the Roman Republican tradition and the Italian Republican experience during the period of the Renaissance, resort to the notion of citizenship to establish a mediation between those who defend liberalism and those who defend communitarism. During recent years, the work of Phillip Pettit is an example of the growing interest raised by the complementarity of such arguments. His classic work *Republicanism. A theory of freedom* is inspiring to many politicians, philosophers, sociologists and educators who want to find a voice that matches their expectations and projects in different contexts.

In this sense, Hannah Arendt's contributions are enlightening for the work that we are undertaking, especially those related to plurality, action, and the public sphere. Her extensive academic production, and singular performance in the socio-political scene in which she lived, has made her one of the key figures of the political-philosophical thinking of the twentieth century.

Her work *The Human Condition* and her essays gathered under the title *Between Past and Future* offer an in-depth analysis of the negative consequences of the success of modernity, such as the hegemonic role of labour (*homo laborans*) as opposed to action (*homo politicus*), and the disappearance of the public space in which citizenship itself fades away. As opposed to labour and work (dimensions of human activity), action emerges from the plurality and enables the concretization of initiatives, as explained by Arendt (1998),

*Action, the only activity that goes on directly between men without the intermediary of things or matter, corresponds to the human condition of plurality, to the fact that men, not Man, live on earth and inhabit the world. While all aspects of the human condition are somehow related to politics, this plurality is specifically the condition -not only the conditio sine qua non, but the conditio per quam- of all political life*²³.

And adds,

²⁰ Cfr. ETZIONI, A. (1996). "The community of communities": The responsive community, p.21-32. You can also refer to: ETZIONI, A. (1999). *La regla de oro: comunidad y moralidad en la sociedad democrática*. Barcelona:Paidós.

²¹ CORTINA 2001:17

²² KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1994). "Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship Theory". *Ethics*, p.352-381.

²³ ARENDT (1998:7)

"In acting and speaking, men show who they are, reveal actively their unique personal identities and thus make their appearance in the human world. This disclosure of 'who' in contradistinction to 'what' somebody is -his qualities, gifts, talents, and shortcomings, which he may display or hide- is implicit in everything somebody says and does"²⁴.

In this sense, the potentiation of the public space becomes necessary to let freedom and equality reveal themselves, so that individuals interact by speech and reflection in a context where self-identity will emerge, and where they can examine their actions and discover experiences through processes of collective deliberation on issues of common interest. In consequence, building citizenship requires the formation of a man's political nature, and it is there where the family culture plays an essential role with regard to the ethical learning of young children, as we will explain later in this chapter. In other words learning in the home and school should provide a foundation for future political deliberation.

Other interesting contributions that we would like to include in this work are the reflections from the Spanish author Adela Cortina with regard to citizenship. Her dissertation on the "Ethics of minimums" and "Ethics of maximums" constitutes another suggested contribution to an analysis of the implications that citizenship entails for the individual, who is increasingly immersed in diverse and pluralistic societies. These terms, according to Cortina (2001) are more easily understood and experienced in the morality of societies where people with different visions of the world and notions of a good life live together. In this way, everything that contributes to the search for happiness, of the sense of life and death, is closely related to the Ethics of maximums, while the other questions related to justice that are morally demandable to all citizens would be aimed at the Ethics of minimums²⁵. Besides, in this period of globalization, the old polemic about the terms "patriotism" and "cosmopolitanism" arise again, and the extent to which it is appropriate to educate the new generation with a feeling of being rooted in the local, or on the contrary, develop in them a cosmopolitan feeling, is being assessed. An education focused on patriotism would suggest that we search for sources of the feeling of belonging in concrete communities²⁶, where individuals become members of the civil society in which their condition as citizens is recognized, where the construction of compromises with the environment in a world that has been atomized by hedonistic individualism is one of the great challenges²⁷. Many individuals maintain that their own necessities and interests constitute the centre of social life and, consequently, it is important to create conditions to maintain their well-being; they are interested in getting the most pleasure out of life and minimising those situations that may generate pain or discomfort.

Education from a cosmopolitan perspective would be aimed at making people recognize that what is essential is their belonging to a universal community, to the human kind. People are different not only because of the political community to which they belong, but also because of

²⁴ Ibid, 179

²⁵ CORTINA (2001:140-141)

²⁶ Cfr. BARBER (1996)

²⁷ BELL, (1976); CONILL, (1990)

their gender, religious beliefs, age, cultural background and a series of dimensions that make up the human person. However, those differences are not an insurmountable obstacle between the “ourselves” and the “yourselves” because the shared human dimension is deeper than the differences²⁸.

By conciliating both positions, Cortina proposes a “rooted cosmopolitanism” that would try to integrate the best of patriotism and abstract cosmopolitanism²⁹. Although we start out from different cultures and languages, different paradigms and beliefs, it is possible that individuals will assume the fact that they belong to an ideal argumentative community and establish a dialogue with the others, in such a way that they may re-encounter the features of their own humanity. In order to achieve this, it is necessary to radically transform the personal and social habits of citizens. Moreover we should favour the creation of a personal identity which begins with belonging to different communities and promotes the development of an ethical learning that, as will be seen later on, may germinate within the family culture to which the individual belongs and reach all the spheres of coexistence and interaction. As it was well stated by Cortina (1998),

“...Awareness, hope, and illusion, are extremely scarce resources that are not generated so much from States or markets, as they are from those communities in which human beings make their life more personal than client-based, understanding the client as a buyer or voter. We need the warmth of the family, neighbourhood, religion, school, and political community, so that we can learn to savour in them the values that will enable us to prepare life, making it inhabitable³⁰”.

1.2 Democracy: its implications and challenges

Ancient Greece is the cradle of democracy. The term “*democracy*”³¹ comes from the Greek word “*demokratía*” whose etymological roots are *demos* (people) and *kratos* (government). *Democracy*³² means a type of government in which the people govern, have political equality, and participate in decision-making.

As we will see in this section, at the present time democracy is facing a series of challenges, not only to understand its postulates, but also in the application of its principles. Abuse of power, corruption, citizen’s insecurity, violence that has characterized some of the political regimes that are called “democratic” have disfigured the image of this governmental system. Citizens have lost their political faith in leaders and there is a great apathy surrounding the exercise of citizenship; rights have been diminished and the interests of the citizen are scarcely considered: confusion and chaos have undermined many democratic ideals.

²⁸ CORTINA (2001:27)

²⁹ Ibid,28

³⁰ CORTINA (1998, cap.XIII)

³¹ The French word is “*democratie*” and in the XIV century was incorporated into English.

³² The Diccionario de la Real Academia Española offers two acceptions: Political doctrine favourable to the intervention of the people in government.) and, 2) Predominance of the people in the political government of a state.[<http://buscon.rae.es/draeI/Srvlt/GUIBusUsual>] 30-09-04

During the Middle Ages, democracy also had a series of setbacks: power was invested in a single person (the Pope) who had earthly and divine power to rule, which made conciliation of both tasks by a single representative very complex. As a result, there were enormous contradictions, generating resistance, rejection and serious divisions, with wounds that have remained open over many centuries and, continue to be difficult to heal³³.

It is then in the early modern age that the conditions are created which give rise to the possibility for the positive action of democracy with the emergence of the social contract (Locke) and natural rights. Division of powers are articulated (Montesquieu), as well as the radical notion of direct democracy as voiced by Rousseau. It is during the eighteenth century that a series of rights emerge within the exercise of citizenship, such as the right to vote in the United States.

As has been noted, democracy has been the object of multiple interpretations. Here our thinking is rooted in Held's (1996) analysis, in which a historical journey is proposed from the classic models to the democratic proposals of more recent years. In the first group he distinguishes those models inspired in the ideas of classic democracy in ancient Athens (the Republican conception in two versions: protective republicanism and developmental republicanism; liberal democracy also has two versions: protective democracy and developmental democracy, and the Marxist conception of direct democracy). The second group includes the democracy of competitive elitism, pluralism, legal democracy, and participative democracy. Figure 3 shows this proposal.

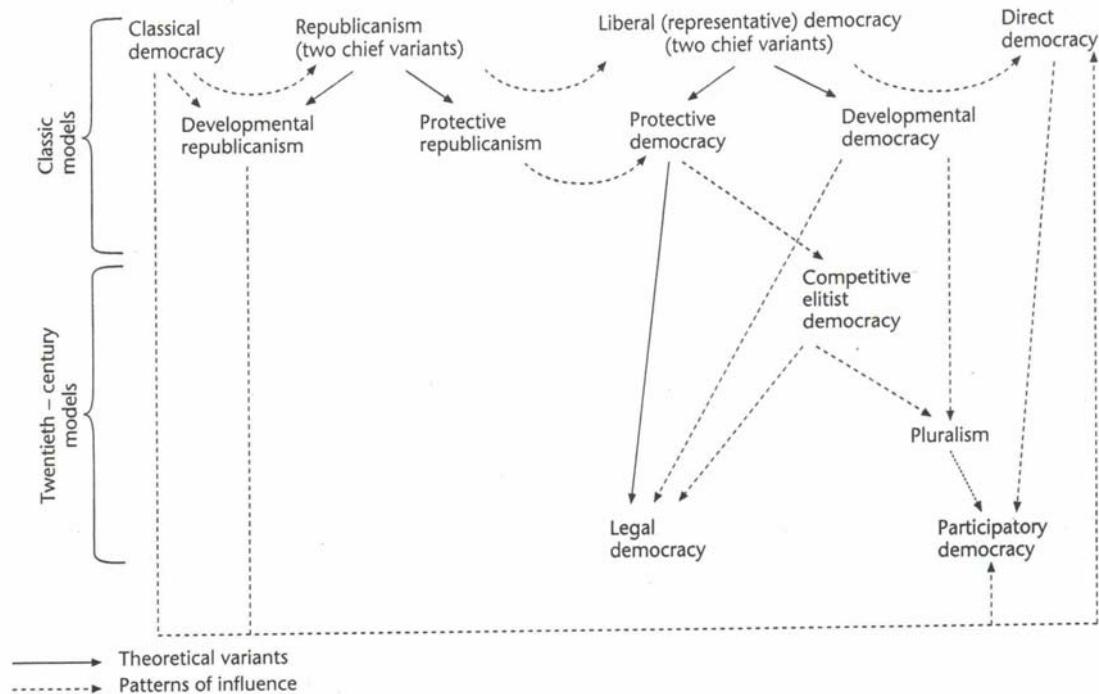


Figure 3. Models of democracy. (See Held 1996:22)

³³ It is difficult to get deeper into this idea due to the limitations of this work, however, some works have analyzed in detail this fact. See for instance, MITRE, E. (1991). *Iglesia y vida religiosa en la Edad Media*. Madrid:Itsmo; MITRE, E. *La Iglesia en la Edad Media*. Madrid: Síntesis; Held (1996).

As indicated Held (1996 and 2001) this “representation” starts from his own vision of the world, from his own interpretation (see also Gadamer, 1975) about a phenomenon that is complex and polysemic, for which this diagram is open to new approaches, although for the purposes of our analysis we present it as a clearly structured synthesis that allows us to get deeper into some of the models that are being proposed in western liberal democracies, as the best options to build a society with greater social, economic, and cultural benefits, as will be seen later on.

As may be noted most or many, democracy has not always been an accepted governmental system in most towns. However, at the present, as explained by Held (1996 and 2001), “we live in the age of democracy, or so it seems”. Many former Soviet and Ibero-American states (among others) are making efforts to adopt the democratic experience within their political proposals under the different ways in which democracy is understood, because “in the current age, democracy has become the fundamental standard of political legitimacy”³⁴ .

- Republicanism³⁵

*Public property [res publica] is a concern of the people [populi res]; and the people is not each group of individuals, associated in any way, but an extensive set of individuals united by common agreement around laws and rights, and by their own wish to participate in mutual benefits*³⁶ .

The “ideal of an active citizen in a republic” defending him/herself in ancient Athens, was re-invigorated at the end of the twenty-first century in a series of Italian communities that set up their own “consuls” or “administrators” to attend to their judicial issues, challenging the apostolic and imperial rights of legal control that had been kept throughout many years.

Within the republican argument of the Renaissance, freedom of a political community was fundamental. According to its proposal, the only authority to which it had to be accountable was the community itself. Self-government was the basis of freedom, along with the right of citizens to participate in the decisions about issues of common concern. Thus, freedom of the citizens was understood to be the full realization of the purposes chosen by themselves, and the highest political ideal was the civic freedom of self-chosen purpose(s)³⁷. The writings of Marsilio de Padua (1275/1280-1342) especially in his *Defensor Pacis* (El Defensor de la Paz – 1342) (The defender of peace) are significant at this time because of his defence of an elective government and popular sovereignty. Some of his ideas made reference to the importance of the fact that laws were to be created by the people as a whole or by most of them, validating their will by means of the general assembly³⁸.

³⁴ HELD (1996:xi)

³⁵ For a more in-depth analysis of this democratic model, see Chapter II of Held’s work (1996) Models of democracy entitled “Republicanism: liberty, self-government and the active citizen”, p.36-69.

³⁶ CICERÓN (1991:124)

³⁷ HELD (2001:62)

³⁸ Cfr. Defensor Pacis, pp. 29-49

Although republicanism has been understood from different positions, Held (2001) compares the two approaches of greatest influence in Occidental thinking: developmental republicanism and protective republicanism. The main ideas of these two versions are synthesized in the following table.

	DEVELOPMENTAL REPUBLICANISM	PROTECTIVE REPUBLICANISM
Origin	Ancient Greek polis (and its philosophers)	Rome (and its historians)
Concept	Emphasis on the intrinsic value of political participation for the enhancement of decision-making and the development of the citizenship.	Primary stress on the instrumental value of Political participation for the protection of citizens' objectives and interests.
Representative	Marsilius of Padua Rousseau Wollstonecraft Marx and Engels	Machiavelli Montesquieu Madison
Principle	Citizens must enjoy political and economic equality in order that nobody can be master of another and all can enjoy equal freedom and development in the process of self-determination for the common good.	Political participation is an essential condition of Personal liberty; if citizens do not rule themselves, they will be dominated by others.
Key features	Division of legislative and executive functions. The direct participation of citizens in public meetings to constitute the legislature. Unanimity on public issues desirable, but voting provision with majority rule in the event of disagreement. Executive positions in the hands of 'magistrates' or 'administrators' Executive appointed either by direct election or by lot.	Balance of power between 'the people', aristocracy and the monarchy linked to a mixed constitution or mixed government, with provision for all leading political forces to play an active role in public life. Citizen participation achieved via different possible mechanism, including election of consuls, or representatives to serve on ruling councils. Competing social groups promoting and defending their interests. Freedom of speech, expression and association.

		Rule of law.
General conditions	<p>Small, non-industrial community.</p> <p>Diffusion of ownership of property among the many; citizenship depends on property holding, i.e. a society of independent producers.</p> <p>Domestic service of women to free men for (non-domestic) work and politics.</p>	<p>Small city community</p> <p>Maintenance of religious worship</p> <p>Society of independent artisans and traders</p> <p>Exclusion of women, labourers and 'dependents' in politics</p> <p>Intensive conflict among rival political associations</p>

TABLE N°5. Developmental Republicanism and Protective Republicanism³⁹.

Dahl (1992) provides some other features of the republican traditions in his work “La democracia y sus críticos” (Democracy and its critics) when he points out that: 1) Man is by nature a social and political animal, who must live in political association if he wishes to develop all his potentialities; 2) A good man must be a good citizen; 3) A good political system is an association made up by good citizens; 4) A good political system projects and promotes the virtues of its members; 5) The best political system is one in which citizens are equal before the law; 6) A political system that does not count on the participation of its citizens cannot be legitimate; 7) It is necessary to create a constitution that embodies the interests of the different groups⁴⁰.

One of the Republican proposals of greatest influence currently, is inspired by the work of Philip Pettit. His work “Republicanism”⁴¹ offers a critical dialogue with liberalism, and emphasizes his concept of freedom as non-domination⁴². From his perspective, politics should not be imposed on people; rather, it must be a dialogue entailing interaction and inviting to citizens’ participation. Referring to Pettit’s work, Camps (2004) indicates that,

“Republicanism does not plead only for a citizen that is not a slave, but also for a citizen that actually exercises his citizenship. To say it in Aristotelian terms, and perhaps anachronistically: the republic requires virtuous citizens, capable of acquiring those virtues or values demanded by democracy and by the state. Because the republic must be a political community of active citizens sharing and trying to fulfil a set of common values”⁴³.

³⁹ This is my reconstruction of Held's original ideas.

⁴⁰ DAHL (1992) citado por CORTINA 2001:76

⁴¹ PETTIT, P. (2000). *El republicanismo*. Barcelona: Paidós.

⁴² Véase el tema del Suplemento Culturas del periódico La Vanguardia del día miércoles 04 de agosto del 2004 titulado “Philip Pettit: el poder de la ciudadanía” págs.1-5).

⁴³ CAMPS (2004:5)

And, proposing republicanism as an amendment to liberalism, this same author suggests,

“That the individual who has been acquiring freedom does not always knows how to exercise the freedom: he has to learn to not abuse it, to not dominate others, also to respect other people’s freedom. In the liberal democracies of our time, the good manners demanded by Machiavelli from the republics of the Renaissance are missing, as well as the habits of the heart discovered by Tocqueville in the members of the incipient American democracy. This is what patriotism means, the minimum required morality to live together peacefully”⁴⁴.

Habermas (2001) also recognizes some advantages of this republican model when he indicates the democratic radical nature of a society’s self-organization through citizens united together in a communicative manner and in which the collective purposes not only emerge from a deal between conflicting private interests. However he notes that, *“it is a too idealistic model and it makes the democratic process depend on the virtues of citizens directed towards the common good... the mistake, then, lies on the ethical narrowing to which political discourses are subjected”⁴⁵.*

- Deliberative Democracy

From the perspective of Habermas, the concept of deliberative politics refers to the plurality of ways of communication in which a common purpose is configured, namely: ethical self-understanding, agreements of interests and compromises, rational election of means with regards to a purpose, moral foundations and verification of what is legally coherent⁴⁶.

As a consequence, the democratic model proposed by Habermas is based on the communicative conditions under which the political process assumes the production of rational results, conducted with respect to all its affairs in a deliberative manner⁴⁷.

On the one hand, from a liberal perspective, the rules for a democratic creation of opinion and common purpose expressed in general elections and in parliamentary resolutions, are based on liberal constitutional principles. On the other hand, under the republican perspective, the democratic creation of purpose is carried out by means of an ethical self-understanding, and for this reason, deliberation lies on the underlying cultural consensus among citizens. In the discursive theory, elements of both positions are adopted, integrating them into the concept of an ideal deliberation and decision-making process.

“This democratic process generates an internal connection between negotiations, discourses on self-understanding, and discourses regarding justice, and it lays the foundations for the assumption that rational or equitable results are reached under such conditions. With this, practical reason is retracted from the

⁴⁴ Loc.cit.

⁴⁵ Loc.cit.

⁴⁶ Ibid, 239

⁴⁷ Loc.cit.

*concept of human beings' universal rights, or from the concrete ethical habits of a determined community to those rules of discourse and ways of debating that take their ruling content from the basis of the validity of actions aimed at understanding, and finally, to the structure of linguistic communication*⁴⁸

The discourse theory rests on the *inter-subjectivity of superior order* represented by the processes of understanding that take place in the institutionalized way of deliberations in parliamentary houses and in the communication network of the political sphere of public opinion. These communications taking place either inside or outside the scheduled sessions for making decisions, shape a climate where it is possible to have the generation of opinion and common purpose on relevant issues for the society as a whole, and on consequent regulation.

Therefore, opinion-making that begins informally (with its influence on social integration) ends up in institutionalized electoral decisions and in legislative resolutions by which the power produced communicatively is transformed into power that can be used administratively⁴⁹. Then administrative power modifies its internal structure by means of a feedback derived from a democratic creation of opinion and common purpose, where the political power is not only controlled, but also programmed. This political system is a sub-system of communal life specializing in binding decisions commonly made (discursive rationalization of decisions), while the communicative structures of the public space make up a widely spread network of sensors that react under the pressure from problems affecting the society as a whole. As Habermas says (2001),

*"...popular sovereignty emerges from interactions between the creation of the common purpose, institutionalized with techniques that are typical of the rule of law and the public spaces culturally mobilized, which in turn find their foundations on the associations of a civil society equally distant from the State, as well as from the economy*⁵⁰.

In this way, interpretation of democracy from the perspective of discursive theory is linked to a socio-scientific consideration, according to which the political system is not the centre nor the peak, but a system of action among others, a kind of *"a guarantee in case the system fails"*⁵¹.

As may be seen, Habermas's proposal tries to overcome the impasse produced between those who propose the primacy of individual human rights defended by liberalism, and those who emphasize the idea of popular sovereignty under the influence of Republicanism. In this way, the source of legitimacy of the democratic law is derived from a communicative agreement in which participants examine whether or not a rule entails the agreement of the people that it might affect, through equitable negotiations honestly proposed. More recently he has suggested the possibility of constructing a transnational democracy in Chapter IV of his work *The*

⁴⁸ Ibid, 240

⁴⁹ Ibid, p.242-243

⁵⁰ Ibid, p.245

⁵¹ Ibid, p.246

Postnational Constellation, incipiently seen in the case of the European Union. In this regard he indicates that,

"...We will only be able to meet the challenges of globalization in a reasonable manner if the post national constellation can successfully develop new forms for the democracy self-steering of society. Therefore I would like to test the conditions for a democratic politics beyond the nation-state through the exemplary case of the European Union"⁵².

Without a doubt, his proposal comes near to the model of cosmopolitan democracy discussed by Held (1996), as we can see in the following section.

1.2.3 The Cosmopolitan Democracy Model

In the face of the world's events that currently affect us, characterized by social ignorance, the (vital) exclusion of those who do not have access to information and communication technologies, the burden of "developing countries" external debt, the spread of AIDS, drug trafficking, money "laundering", international crime, violence, hunger, unemployment, corruption in the different spheres of public life, among other problems, a series of questions arise in the human person, about the possibility of finding some mechanism that will allow a gradual achievement of a social, economic, cultural and educational change to help different societies face the future with greater hope.

Often belief in the capability of humans to actualise these transformations seems illusory. However, the existing models of democracy have allowed us to recognize the potentiality of human beings to find new ways of development and social well-being although, of course, the efforts in many cases are just incipient and, in others, the lack of congruence with democratic ideals have sown the seeds of doubt with regards to the possible changes (eq: in the demands for social justice, equal opportunity and respect for human rights).

For this reason, a critical assessment of existing democratic models and the search for alternative positions are urgent tasks. This forces us to reconstruct the political image of human beings, to recognize that activities presuppose a determined state's and society's framework, to consider that "politics" allows us to form and organize human life more efficiently, that is to construct credible and viable alternative models of governmental institutions⁵³.

Part of the attraction of democracy comes from the consideration that public good is generated from the willpower of the "people" themselves, as an instrument that confers legitimacy on political decisions based on principles, rules and adequate participation, representation and responsibility mechanisms. As explained by Held (2001),

"The idea of democracy is important because it does not just represent one value among many, such as freedom, equality or justice, but is the value that can link and mediate among competing prescriptive

⁵² HABERMAS (1998:88)

⁵³ HELD (2001:331-332)

*concerns. Democracy does not presuppose agreement on diverse values; rather, it suggests a way of relating values to each other and of leaving the resolution of value conflicts open to participants in a public process, subject only to certain provisions protecting the shape and form of the process itself. In this lie further elements of its appeal*⁵⁴.

The principle of autonomy may be adequately applied in the future, taking into consideration not only the potential aspects of Republicanism, Liberalism and Marxism, but also analyzing the limitations of such proposals. In this sense, it is necessary to create a collective system for decision-making that will allow an extensive participation of citizens in public issues, as explained by Dahl (1989),

- 1. Effective participation- citizens must have adequate and equal opportunities to form their preferences, to place questions on the public agenda, and to express reasons for affirming one outcome rather than another;*
- 2. Enlightened understanding- citizens must enjoy ample and equal opportunities for discovering and affirming which choice (in a matter) before them would best serve their interests.*
- 3. Voting equality at the decisive stage- each citizen must be assured that his opinion will be counted as equal in weight to the judgements of other citizens at the decisive stage of collective decision-making.*
- 4. Control of the agenda- the demos must have the opportunity to make decisions as to what matters are and are not to be decided by processes that meet the first three criteria;*
- 5. Inclusiveness granting the powers of citizenship to all mature persons with a legitimate stake in the polity (i.e. transients and visitor can be exempted)*⁵⁵.

According to Held (1996 and 2001), in order for democracy to flourish in the contemporary society, it must be recognized as a two-sided phenomenon: on one side it refers to the reform of the power of the state, and on the other, to the restructuring of the civil society⁵⁶, which he calls a “double democratization” process (the inter-dependent transformation of the state, as well as of the civil society).

Thinking over the forms and limits of the state’s and civil society’s actions would entail, among other things, a revision of the mechanisms to select leaders of political parties and a modification of the electoral laws, an equitable distribution of time in the media, freedom of information, dissemination of public services towards the different regions, the defence and heightening of the local government powers as opposed to rigid and centralized governmental decisions (among others); but without a doubt, choosing democracy would also entail implementation of a radical system of rights and obligations derived from the need to respect equal rights of the others, and ensuring that they enjoy a common structure of political activity (constitution and declaration of rights, including the principles of autonomy, equality in the right to vote, effective participation, well-informed understanding, establishment of a political agenda). Social rights (such as reproduction, child care, health care, and education), as well as

⁵⁴ HELD (1996:298)

⁵⁵ DAHL (1989, chs 6-9) in HELD (1996:310-311)

⁵⁶ HELD Y KEANE (1984)

economic rights, would be added to these “state” rights, in order to foster democratic autonomy⁵⁷.

Given that there is some anxiety about the functioning of democracy there is a crucial discussion taking place in Europe and North America about alternative mechanism or strategies. One of these examples is the establishment of “juries of voters”⁵⁸. These popular juries would operate as advisors, and they could be created at a local or national level; they would have a proportional representation of all social categories (gender, race, social class or age), and would be made up by twenty or one hundred adults who would deliberate in a five- or ten-day term on important public issues. Some of the functions that they would assume would be: 1) providing an institutional forum to allow citizens to assess the strengths and weaknesses of the different political proposals, and adopt a position with regards to them; 2) helping to create well-founded opinions so that they will be taken into account; 3) drawing up the main debate issues and making them public in the different mass communication means.

Another mechanism to develop would be the “voters’ feedback” with regards to basic public issues. Television, radio, telephone networks and even the Internet, would join together to enhance the process by which citizens would define their political opinions and reinforce the mechanism by which “professional politicians” gather information on citizens’ points of view and priorities.

Finally, another valuable resource would be referenda⁵⁹, which would include all citizens that are significantly affected by a political issue, at local or national level. Citizens could promote the implementation of a referendum starting from a minimal support level (3% of the constituency must sign the request). Referenda may assume the form of an advisory, have veto power, or positively define a political framework⁶⁰.

In this sense, in order for citizens to feel free and equal, and for them to be able to determine the conditions of their own existence, there must be a multiplicity of social spheres – socially regulated businesses, independent media, health-care facilities – to make it possible for its members to control the available resources without any direct interference from third parties (including the state or political entities). A system of open meetings (face to face) or a delegated representation system finds its main space of application in these contexts. Many of the “units” of civil society might come to participate under conditions in which a direct democracy may grow.

The application of the principle of autonomy around a democratizing process with a view to the future, generates a state and civil society model that Held (2001) calls “democratic autonomy” (or “liberal socialism”)⁶¹. This principle of autonomy is expressed in the right of all

⁵⁷ HELD (1996: 316-323)

⁵⁸ ADONIS Y MULGAN (1994), adaptados por HELD (2001)

⁵⁹ Dahrendorf objects referenda in the sense that, according to him, the electors are asked to take a “photograph” in a certain historic moment, hoping that it is the best moment for those who have promoted referenda. See DAHRENDORF (2002:90-92)

⁶⁰ HELD (2001:358-359)

⁶¹ In her dissertation, Adela Cortina also gets close to this position; she calls her proposal “liberal democratic socialism” or “radical democracy”. See CORTINA, A (1997). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, inspired in ideas from Habermas, Apel and other thinkers.

citizens to participate in public affairs, to assume a true participation in the process of “governing”. However, the obligation to participate in all aspects of public life would not be a legal obligation⁶². There would be some elements to take into consideration, for which there are not clear answers yet, as mentioned by Held (1996). One of the elements would be whether democratic autonomy is compatible with the concept of privacy, because by making politics potentially co-extensive with all the spheres of the social, cultural and economic spheres, these domains are exposed to public regulation and control⁶³. Finding clear criteria to distinguish the public sphere and the political sphere, from the sphere of that which is intimate, and to define the limits of a legitimate legislation is a task still pending (see Arendt, 1998).

Another element is related to the continuity that may exist between direct and participative processes at the local level, and other more extensive areas with a large population in which representative mediation mechanisms may be applied. The development of information technologies provides simultaneous communication between people and their government accessible to a greater population, making it possible to have a kind of direct democracy based on political parties, in which the electoral body may elect between competing parties and then, act as a parliamentary assembly, voting directly and regularly on the legislation that has been proposed and defended by the party in power.

- Building a humanizing democratic citizenship

At this moment, a new type of democracy is emerging. This is an answer to many of the problems in society today. There is a harshness which has been produced by a barbarism and the abuse of power (sometimes as cause, sometimes as symptom). This new democracy can be used as an instrument for the construction of a more humane and just society. Indeed this new form of democracy can be used as a key to open doors for the development and progress of all nations.

As we have been able to see in the sections above, the terms “citizenship” and “democracy” polysemic nature, as well as their historic and interpretative complexity, for which the complementarity of both positions leads us to recognize that we have chosen a concept that continues to be open to dialogue and reflection from new perspectives.

In this sense, it seems interesting to include a series of adjectival uses of the term citizenship, exemplifying the diversity of meanings attributed to this word, according to the proposals of different authors. For example: Technological citizenship (González, 1997); Active citizenship (Osler, 2000; Bárcena, 1997; Martínez, 2000); Responsible citizenship (Bell, 1991; Osler y Starky, 2000; Spencer y Klug, 1998); Multiple citizenship (Heater, 1990); Cognitive citizenship (González, 1997); Political citizenship (Cabrera 2002b), Social citizenship (Cabrera 2002b); Solidary citizenship (Cabrera 2002b); Complex citizenship (Cabrera 2002b); Intercultural citizenship (Carneiro, 1999; Cortina, 1997; Bartolomé, 2002); Multicultural citizenship

⁶² The importance of an ethical formation comes from here, from the personal belief of citizens on the importance of their acting to oxygenate democratic processes, as will be explained in the following section.

⁶³ A situation that would question the influence of those who govern in controlling the aspects of the citizen's life, as indicated by SCHUMPETER J. (1976). *Capitalism, Socialism and Democracy*. London: Allen and Unwin.

(Kymlicka y Norman,1994; Kymlicka 1996); Social citizenship (Carneiro, 1999; Cortina ,1997), Cosmopolitan citizenship (Cortina, 1998, Bartolomé, 2002), Global citizenship (Oxfam y autores como Banks,1997; Steve Olu,1997; Merryfield et al,1997); Democratic citizenship (Naval 1998, 2002; Bárcena, Gil y Jover, 1999, Bartolomé, 2002); Transnational democratic citizenship (Oxfam y autores como Banks,1997; Steve Olu,1997; Merryfield et al,1997, Habermas 1998), among others.

In this work we will assume the concept of *humanizing democratic citizenship* as a proposal that gathers all the main contributions derived from all those democratic and citizenship perspectives, which have contributed to a greater humanization of men and women. From this vantage point, humanizing democratic citizenship must be considered as the political dimension of the individual, allowing him or her to recognize his/her singularity. This is characterized by the adoption of a series of characteristics that identify individuals in their biographical context, by investing them with a series of rights from the moment they are conceived, by assuming their own obligations and bio-psycho-social development according to their age, and sociability. This last is due to the fact that individuals are willing to act within a pluralistic context, to participate critically within a community of dialogue, to share responsibility in their search for solutions to issues affecting them directly and indirectly, the capacity to build reasonable horizons to contribute to the search of justice, freedom, equality, solidarity of all those who share their own humanity. Lastly they enjoy the capacity to experience their own humanity and procure the humanization of the others.

Establishing this type of humanizing democratic citizenship seems illusory, especially in given the ubiquity of violence, social, economic and cultural inequality, the power of ambition, religious fanaticism, inhuman terrorism, the struggle for power, state corruption, among other serious problems that affect us. However, faith in the potentialities of the human person and their capacity of transformation encourage us to suggest that **it is possible and necessary** to make a turn in the history of humanity, and that, without a doubt, one of the places where we could start to take the first steps in this search for something even more humane is the family culture, in spite of the fact that it is currently experiencing difficulties.

Domestic violence, unemployment, difficulties in conciliating the working schedule with the demands of a family life, communication problems, lack of time to share, serious disciplinary problems, difficulties in the exercise of authority, the assumption of responsibilities and rights, all seem to distance any attempt to reconsider the family culture as the foundation to build a humanizing democratic citizenship. However, recognizing the problems does not mean admitting that everything is lost, that there is no hope whatsoever, on the contrary, it is from the family culture that ethical learning can start, to promote the construction of a humanizing democratic citizenship. Perhaps this is not the only means to achieve it⁶⁴ but without a doubt, it is the family atmosphere surrounding children with an ideal microcosm to experience the first steps towards the exercise of citizenship. Let us see some possibilities to try to achieve that.

⁶⁴ We would rather hope that it is not, because the task, without a doubt, is demanding and, at the same time urgent; it is a task of all, for all and by all. The school, means of communication, church and members of the government, public and private institutions can and must also participate in this compromise actively and decisively.

2. TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A NEW FAMILY CULTURE.

“The family has a relevant role as a school of patriotism and citizenship. Then, participation of citizens in social movements, and promoting the democratic and patriotic spirit, the respect for differences, the capacity for dialogue and negotiation, the encouragement to form associations, and the civil society are virtues mostly acquired in the family context”⁶⁵.

The dynamic nature of the family, as the oldest form of human organization, projects and reproduces the variations that have been generated throughout the years in other spheres of society. In this complex network of relationships, the family can act as a certain, more stable, reference framework for human beings, from which they can think, and think about themselves, find and find themselves, build and build themselves, and project and project themselves⁶⁶.

There are a series of values related to modernity that appear to be in crisis. There is a certain lack of confidence with regards to reason, progress, science, technology; a certain nihilistic psychology of discouragement and impotence that wants to trap us; utopias and dreams of progressive changes leading to a more fair and humane society are losing strength⁶⁷. However, from the perspective of this essay there is an assumption that it is possible to “choose a humanity”⁶⁸, it is in this same context where the pillars of the human civilization^{69 70} may be built and re-built, because we consider that **it is within the family culture where the child may build the man**⁷¹, where human beings may find new relationships that allow them to establish new directions which cultivate reasonable horizons, recognize their own dignity and that of others, act in a critical manner and assume co-responsibility in the social, economic, political and cultural transformation of their surroundings. This should also assist in internalising the importance of exercising democratic citizenship from a humanizing perspective that not only promotes achieving own happiness, but also potentiates the conditions in order for the others to be able to achieve it.

In Chapter 1 of this work, I presented an approach to developing the concept of family culture, which I would like to re-visit here to guide our reflection. The concept of family culture is understood as the scenery built by the members of a family when they express congruent behaviours, similar language models, common ways to explain their particular universe, thus favouring their cohesion and coexistence, in order to enable the development of an atmosphere,

⁶⁵ FLAQUER 2001:28

⁶⁶ Even though we are not neglecting the fact that currently the global changes of post-modern society (or post-industrial as called by other authors), scientific and technologic progress, the serious financial, social and cultural problems (such as the excessive urge for wealth and power, the gap that divides those who have more from the poor, the consumerism that marks a *light* life-style absorbing a greater number of youth and adults, worried basically for what they HAVE, among others) are affecting the organization and experience of families (the emergence of new models of family, domestic violence, disciplinary problems, addiction to drugs, increase in divorces, low birth rate, unemployment, etc.).

⁶⁷ Let us just remembers some of the events that have shaken the world: holocaust, the fall of the wall of Berlin, the September 11 terrorist attacks in the United States, as well as those of March 11 in Madrid.

⁶⁸ SAVATER (2003: cap.11)

⁶⁹ ARENDT, A. (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona, Gedisa.

⁷⁰ Perhaps the metaphor from *Ave Fénix* allows us to illustrate the hope of reconstructing that which apparently has been destroyed.

⁷¹ MONTESSORI (1986:13-14)

a *cultus corporis* that may have a decisive influence on the configuration of the personality of all its members.

Below, we will make reference to some of the forms in which the family culture may contribute to build a humanizing democratic citizenship.

2.1 Humanizing Space

As suggested earlier, the paradigmatic crisis involving our society in the present, instils a certain discouragement and loss of faith in the other. All the social, economic and political changes that are greatly dehumanizing, make it difficult for men and women to build a personal life project. Every day we see egotism, indifference, corruption, excessive profits, and how the gap between the rich and the poor increases, while the centre and the periphery get further apart from each other.

We set our attention and hope on the belief that the model of human being and society to which we may aim for within a life project as axiologically valuable, may be built starting from the family context.

“When we choose life itself as the purpose of our attention and our study, we may come to feel the secret of humanity and will have in our hands the power to guide it and lend it some help... when we talk about education, we preach for a revolution, because thanks to education everything that we actually know will be transformed... this will be the last revolution: a non-violent revolution...this is education understood as a contribution to life; an education that starts from birth: one that nourishes a revolution exempt from all violence and one that joins everybody together with a common purpose and attracts them to a single centre. Mothers, fathers, statesmen, all will agree to respect and help this delicate construction, created in psychically mysterious conditions, under the orders of an interior master. This is the new hope for humanity. It is not a reconstruction, but a contribution to the construction carried out by the human soul, a construction understood as the development of all the immense potentialities that the child, the child of the man, is endowed with”⁷².

These notable words from Montessori acknowledge the enormous potential that children harbour, where education is the key to opening the door to transforming society and choosing life. But this hominized body of the child requires a humanization process that takes place by internalizing the culture⁷³, where it is itself constructive. In this sense, it is the family culture that, in the first instance, affects this humanization process (if it favours the experience of positive values) or dehumanization process (if the presence of negative values or counter-values invade its space). As stated by Savater (2003),

“...choosing humanity nowadays is to choose a project of self-limitation concerning all of what we can do, of solidarity with, and sympathy before the suffering of the others, and of respect before the unmanageable

⁷² Ibid, 30-31

⁷³ VYGOSTKY (1973,1979)

dimension that human nature must preserve for itself. Self-limitation, solidarity, respect: acknowledging oneself as human is not accepting a fact –biologic or cultural– but making a decision and taking a road...⁷⁴.

These levels of humanization will allow us to advance in acknowledging the value of life. If I value my life and the life of others, we would take care of each other, would respect each other and would search for the common good. There would not exist hegemonic identities, that like to impose themselves against fragile identities. But if we really value life how is it that these hegemonic identifies impose themselves? **Human life as a whole**, understood from multiple dimensions, is the possibility of a dignified life:

“(...) everything that is aimed to ensuring a dignified life for all, as true people, is good, and everything that hinders a dignified life for people, either close or distant, is bad⁷⁵..

From the perspective of the ethics of alterity, everything starts from a universal principle of life, regardless of the period of time, culture or religion. Life is what we defend above any other thing. But it does not refer to biologic life (like that of plants and animals), but rather to human life, the life of people. The obligation to rebuild the forms adopted by the encounter with the other, the alterity, emerges from the need to build human life as a whole⁷⁶.

Otherness would be understood as a conscious, voluntary, active and loving acceptance of the other (people) and of the other (things). From this ethical perspective, the human person is recognized in his/her double movement, as a unique, singular being (with capacity to interiorize), but at the same time open-to-the-others (exteriorization, sociability), with capacity to act and assume responsibility with-the-others (politicity)⁷⁷.

The face-to-face encounter with the other, allows me not only to acknowledge my own dignity, but also to acknowledge the dignity of the other. Reconstructing relationships with the other in the day-to-day at home is a possibility to humanize that which is inhumane, to reach a true life, because as Buber states (1998) “*All true life is encounter*”.

Within this family culture a space opens up to take care of the physical, psychological, spiritual and social life of its different members, especially of small children. From the alimentary habits that are formed at home (foods consumed, their preparation and ways to share them), to the stability of relationships and moments enjoyed in the company of others, to the respect for the moments of personal quietness and reflection, of spiritual experiences, to the interest to learn and enhance vital knowledge and experiences. All this variety of possibilities will allow the individual to build his humanity.

⁷⁴ SAVATER (2003:175)

⁷⁵ MARQUÍNEZ (1983.)

⁷⁶ ZELEDÓN and CHAVARRÍA (2000:57)

⁷⁷ See LEVINAS, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ed. Sígueme, págs.265-267

2.2. Space of intergenerational encounter and communication

Certain communication patterns are established within the family culture, which reflect the thoughts, attitudes, and intentionalities of those who share the same space. As indicated by Gimeno (1999),

"...The functionality of the family, and in particular an adequate level of cohesion, have a direct relationship with the existence of adequate strategies, ways and styles of communication, which allow proximity between the members of the family and the feeling of belonging. Mutual understanding and empathy are a result of a good communication system, which will also have an effect on the level of family satisfaction"⁷⁸.

Communication is a capacity that can be developed and learned⁷⁹, in such way that when our communication is effective the message may be understood within the context in which it was issued, although it is necessary to note that, from the theory of Bruner, the construction of the message always appears modulated by the interior disposition of the subject himself, who is the one that ultimately decides the meaning of the message he receives. Our biographic journey and our previous experiences are decisive elements in the process of construction of the meaning. When similar experiences are shared, understanding of the message reaches greater levels of proximity, which might be facilitated within the family culture.

Therefore, the way in which parents communicate with their children, children with grandparents⁸⁰, siblings between each other, make possible the intergenerational encounters that contribute in the construction of personal, cognitive, affective and social development of the human person, as a previous experience before exercising citizenship. It will be difficult to participate in an assembly, give our opinion in a debate, express our concerns, share our ideas in public, if we have not had defined spaces to practice these inter-subjective dialogues previously.

In his work *Truth and method*, Gadamer proposes that human experience is always hermeneutical, a constant dialogue with reality, in the search for answers. When there is a dialogue the persons involved are trying to reach an objective understanding of the one with the other. There is an interpretative horizon that establishes the nature of the concepts that can be used, the assumptions from which they start, as well as the questions asked. The language is a pre-reflexive means, a horizon that gives meaning and is an intermediate between the self and the world⁸¹.

⁷⁸ GIMENO (1999:173)

⁷⁹ Without a doubt, the up-to-datedness of this subject is shown in the second report from Parent School, of The Herald *"Pick a battle you can win"*, from Monday, September 27 2004, where Richard Woolfson offers some recommendations to improve communication "1)Keep the noise down; 2) Be patient; 3) Give your undivided attention; 4) Don't trivialise their experience; 5)Listen, don't judge; 6)Don't blame individuals; 7)Empathise and give up time to communicate; 8) Phrase things carefully; 9)Keep things positive; 10) Find a common activity". (Woolfson 2004:10). You can also refer to the work: SATIR, V. (1991) *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.

⁸⁰ Also, relationships between the different family members are promoted from several curricular proposals, where participation of grandparents is necessary and meaningful, among other things, in the processes to reconstruct the historical memory of family culture. On this respect, see CONROY J., GILGANNON, C. & JOYCE (2004) *"Foundations: Values Education in the Primary Curriculum"*. Centre for the Study of Values Education in the Primary School at St Andrew's College. University of Glasgow, p.45-60

⁸¹ GADAMER (1977); FEIXAS ET AL., 1998 4

However, for Habermas, the language depends on social processes and communication is deformed by domination relationships in which there is a set of interests, and for this reason it is so important to re-establish equality in communication through the principle of rationality (communicative competition)⁸². In trying to conciliate both theories, we could maintain that language builds the family's reality (socio critical perspective) but at the same time, it makes it possible to open the horizons of understanding (hermeneutical perspective) within the relationships established.

None of this with standing we might wish to ask a range of practical questions at what time of the day, do fathers and mothers meet and communicate between themselves?, with their children?, at what time of the day, of the week, or the month do children get together and talk with their grandparents?, what subjects are discussed?, for how long?, with what purpose is communication established?...There are many other empirical questions that we could try to answer, but what would we get as an answer?

Many⁸³ of the phrases that we use in our encounters are orders: María, get up!, eat breakfast!, wash your face!, take a shower!, seat down!, turn the television off!... Other questions that we make are of an informative nature, closed, to be answered only with a "yes" or a "no". Do you want breakfast? Do you want to eat? What do you want for breakfast? What did you do at school? At what time are you going to come back? What clothes are you going to wear?

Precisely, when this question is asked to fathers and mothers, many of them explain with a great sincerity, that the moments they have for having conversations with their children are scarce. Their work takes up many hours and they have a little time to share with them. On the other hand, some comment that at times, what is needed is to make a better use of the spaces for family encounters, without the television being the main character during the free time, thus diverting the attention to create a dialogue to potentially bring good relationships⁸⁴.

In the book *Listen and you will see (Escucha y verás*⁸⁵), the author explains about that there are two features that characterize the competent talker: 1) That he has the capacity to open up to the other with a pleasing attitude and, 2) That he lets the others speak. In other words, that he knows how to talk and listen in fair proportions.

⁸² We can distinguish two ways of communication: communicative action and discourse. In communicative action there is an exchange of information, experiences aimed at action. In the discourse, there is an argumentative foundation of meaningful relationships of the agreements preconceived by communicative action. When problems arise with the agreements, and communication is broken, it is necessary to establish a consensus.

⁸³ As we will see in chapter 5 (C)and my experience with discussions with parents, among others.

⁸⁴ It would be convenient to promote the "encounter" between these two worlds, which also offer alternatives for learning and human growth. See ZELEDÓN, M.P. (2003). *"La familia y la televisión: dos mundos que se encuentran"* en Monográfico virtual: *Familias, medios de comunicación y valores democráticos*. Organización de Estados Iberoamericanos. Junio-julio 2003-07-20

[<http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia01/reflexion06.htm>]

⁸⁵ IÑIGUEZ, J.A.,2000

"He who makes an effort to speak and get interested in the concerns, happiness and pains of those surrounding him, ends up doing all of that from his heart, without the need of a previous reflection, as a mere expression of his interest and affection"⁸⁶.

In this sense, it is difficult to have a conversation if there is not a common interest, a desire to understand the other. Let us see an example, mentioned by Iñiguez (2000): *"Dad, I have seen a great car./ Yes?/ With five gears and it was turbo./ Yes?/ With two ways to defog the windshields./ Yes?/ The roof can be opened./ Go away. Go to study, because you need it"*.

Many children lack meaningful dialogue experiences precisely because, nobody has fostered them in their family surroundings. They spend a lot of time in front of the computer or television set, but only a little time with their father, mother, siblings (when they exist), grandparents, or other family members, willing to build with them truly humanizing dialogues. It is frequent to hear phrases such as: "this boy does not talk!", "this girl is too quiet!". But, have we helped them change their attitude?, have we opened spaces for dialogue?...

This is one of the main reasons why fathers and mothers can have an influence on family culture, so that its members have conversations and relate between themselves. The development of verbal and non-verbal communicative abilities humanize the man, favour active listening, empathy, critical discussion, message interpretation, supporting comments, the search for consensus, among many other possibilities that are basic for the later exercise of citizenship.

Discovering the other, knowing his interests, motivations, concerns, needs, projects and expectations makes the family context become an ideal space for intergenerational encounter and communication, in such a way that it will gradually transcend as an expansive wave to the other spheres of society, making possible a reconstruction of human relationships based on the knowledge, understanding and affection for the other⁸⁷.

2.3 Space for critical participation

Participation has been understood from two different perspectives. The first one comes from a conception assumed by ancient people as a model of a happy life, that citizens must integrate into the public life. We can infer this from a version of Aristotle's political doctrine in which it is considered that the man acquires full self-realization starting from a commitment with social participation⁸⁸. In the case of the second, participation is considered an instrument to defend democratic freedom, as independence. In this respect, it is a liberal conception of freedom to ensure justice.

The complementarity of these positions is analyzed by Sen (2000) starting from the conception of freedom he presents. On the one hand, freedom refers to the processes that

⁸⁶ Ibid, pág.124

⁸⁷ In this sense, interactions between the different family members are perceived from a transactional model, where everyone has an influence on the others, and one and other build each other with the passing of time, within dynamic relationships visualized in the shape of a spiral. Cfr. GONZALEZ M.L.,VANDEMEULEBROECKE, L y HILDE, C. (2001). *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Uruguay:Ed. Trilce.

⁸⁸ MACINTYRE (1987); CORTINA (2001).

make freedom of action and decision possible, and on the other, to the actual opportunities that citizens have from their personal and social context⁸⁹. In this way, when a person exercises his freedom through social participation, he may contribute not only in defining or determining the social priorities that make possible the expansion of his personal abilities, but is also able to associate with others to have an impact on the developments of the political community to which he belongs⁹⁰.

But then, how is it possible to conceptualise critical participation as emanating from the family culture, in such a way that it will become the waiting room for exercising citizenship? Just when the members of a family group are capable of performing tasks, making decisions and assuming responsibilities that contribute to their own welfare, but also to that of the others. The autonomy that children may be achieving in the exercise of small tasks provides them not only with an opportunity to strengthen their own abilities, but also to recognize that their contribution is necessary for the good functioning of the family environment. John Holt, one of the foundational philosophers of the *Home Schooling* movement, emphasizes in many of his works⁹¹ the importance of children receiving all their education at home⁹², and having the parents be in charge of guiding the learning experiences that are meaningful to form them as individuals that are autonomous, responsible and compromised with their own destiny⁹³. Acknowledging that children learn in a natural, spontaneous way, thanks to their great creating potential is an idea on which he insists throughout all of his writings⁹⁴.

"When I speak of expecting a lot from children, I only mean that we should not in our minds put an upper limit on what they may be able to do. I don't mean we should assume that they can, and therefore should, do certain things or be disappointed and worried if they do not -everyone has his own path and time-table in life. I do mean that we should not assume that there are things that they cannot do or be astonished and even threatened when they do them"⁹⁵.

He also adds in another one of his works *Teach your own* (1982),

⁸⁹ SEN (2000:34-36)

⁹⁰ ARENDT (1996:222-224)

⁹¹ We retake some ideas from the work of Holt that contribute to our reflections in this section, however, some initiatives of his proposal are extremely radical and they are not always in agreement with our proposals. Cfr. HOLT, J.(1974). *Escape from childhood. The needs and Rights of Children*. Great Britain: Penguin Books; HOLT, J.(1980). *How children learn*. Great Britain: Penguin Books; HOLT, J. (1982). *Teach your own. A hopeful path for education*. Great Britain: Lighthouse Books; HOLT, J.(1984). *How children fail*. Great Britain: Penguin Books.

⁹² This of course presumes that there one minimum ethical and educational standards maintained in the home schooling environment.

⁹³ Although some of the proposals from Holt seem suggestive, the formation that children receive from other educational agents cannot be underestimated. Instead, a dialogue between all the institutions that contribute in this process to achieve a more integrative process that not only favours the foundations, but also the development of the exercise of citizenship from a perspective of encounter and co-responsibility, must be promoted. It seems that certain ideas defended by Holt would be closer to the liberal thinking, although that argument would have to be analyzed more in detail and, for now, it exceeds the limits of our work.

⁹⁴ In Holt's thinking (1974,1982) we find important similitudes with Montessori's (1986,1989^a,1989b,1989c); Freinet (1972), Makarenko (1978), Piaget (1977, 1984) ideas, as well as with the ideas of other infantile pedagogists who recognize the great richness in children's personality, although, according to our own opinion, he gets distant from them in his concept of introducing children to the adult life, under the idea of "running away from infancy" and assuming a series of rights, that would even act in violation of their own dignity. Ej. the right to use drugs.

⁹⁵ HOLT (1974:7-4)

*"Almost a century later John Dewey was to talk about "learning by doing". The way for young people to learn (for example) how pottery is made is not to read about it but to make pots. No argument about that. But making pots at school just to learn how they are made is still nowhere near as good as making pots (and learning from it) because **someone needs the pots**. The best incentive to learn how to do good work, and to do it, is to know that the work has to be done, that it is going to be of real use to someone"⁹⁶.*

For Holt, children must enjoy a series of rights, some of which are closely related with the exercise of democratic citizenship starting from the earliest age, such as: the right to vote, the right to private ownership, the right to work, among others.

"What I said earlier about the vote tending to make people more informed and responsible citizens is equally true of the young. The possibility of voting will stimulate an interest in voting. The possibility of exercising responsibility draws people towards it. Today, many young people might say, Why should I interest myself in politics and voting, since no matter how much I know or learn, I can't vote. Merely knowing they could vote if they wanted, or knowing people of their own age who voted, would do more to interest and inform the young about the society around them than anything, however 'relevant', we could put in the curriculum or do in the school. It would be like an open door and a beckoning hand to the larger adult world"⁹⁷.

Sometimes adults doubt about whether or not children can carry out certain tasks because they consider that their level of maturity does not allow them to have the knowledge, skills and abilities necessary to perform "adult-like activities". However, giving children opportunities to have certain types of experiences that will help them reach a greater awareness and the capacity to critique their performance as citizens seems to be a feasible way nowadays. The environment in which children grow is permeated by a variety of stimuli that nurture the possibility of the development of their cognitive, linguistic, emotional and moral intelligence⁹⁸ to take a position in many of the issues that some time ago only concerned adults.

Freinet has indicated about the importance of cultivating virility, courage and decision through children's actions⁹⁹.

"We will only make democracy possible and effective if we cultivate in our pupils the moral and civil qualities that make dignified men and valuable citizens. The stake is too serious and important and we should not hesitate to reconsider with courage some forms of work and life that have gone out of style.

It is not with kneeling men that democracy is put back on its feet.

Let us get up and, through a liberating education, let us be worthy of the hope from the great laics who dreamed with a school of freedom, equality, fraternity and peace for the people"¹⁰⁰.

⁹⁶ HOLT 1982:125

⁹⁷ Loc.cit

⁹⁸ Cfr. GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

⁹⁹ In Freinet's school future citizens were formed through different strategies; one of them was the living experience of cooperative organization and functioning, where children were educated assuming responsibilities; it was decided what they had to do, prohibitions were established, and then children were congratulated or criticized for what they did. In this process, professors assumed a horizontal role with regards to his pupils (FREINET 1972: 69).

¹⁰⁰ FREINET (1972: 71-72)

Carrying out small projects at home (gardening, cooking, cleaning, etc.), collaborating within the community (caring for parks and cleaning them, garbage re-cycling, among others), participating in solidarity campaigns (helping the poor, providing care to victims of natural disasters...) are spaces in which children learn to discover the reality of their surroundings, to appreciate their responsibility and that of others, to make decisions, to recognize the importance of action as the vehicle for change and social and ecological welfare.

2.4. Space for building social confidence

The characteristics of our society, as has been mentioned in other sections, make doubt and confusion, discouragement and disbelief fog the encounter of the man-with-the-other-men. The priority of our own interests against the lack of attention for the well-being of the others, generates "isles" of wealth and comfort in the middle of oceans of poverty and marginality. How can we sensitize men, women, and children so that they can recognize that the other is also sharing his human dignity? How can we discover that the other is not my "enemy", but the result of enormous human contradictions? How can we learn to forgive? How can we learn to forget the detriments that others have caused us so that the "wounds of humanity" can finally heal? How can we discover with the other the human potential that brings us together? How can we learn to trust the other? How can we recognize that the other does not betray me, but procures the common good?

In this sea of contradictions in which society is faltering, we cannot lose our hope to build one of the greatest values that, without a doubt, we urgently need today: trust on the others.

But this trust of the others starts from individuals' self-confidence. Recognizing who I am, how I am and what am I capable of doing are some of the initial questions that could open our reflection in this section. Recognizing our own human potential of aptitudes, abilities and skills, as well as what we expect from ourselves, from our own existence, from the future we envision, are some of the elements that would contribute to the construction of a confident and trusting self for whom the other is not a threat, but a projection of his own humanity.

But, what is happening nowadays? Many fathers/mothers do not trust their partners, children distrust their parents, brothers distrust their sisters... it is a chain of uncertainty that is involving and absorbing us.

"Dad said he would come back at 7 pm and arrived at 9 pm". "My son told me he would come back at 10 pm and arrived at 1 am". "I told my mother to not tell my father that..." (On the following day the father says at breakfast) "Yesterday your mother told me that...", "Mom told me that she would be getting to school at a certain time and she arrived one hour latter to pick me up". (The boyfriend tells his girlfriend) "I will pick you up at 9", and it is 11 and he has not showed up.

These are some examples of situations that generate distrust, and we can add some others: citizens do not trust the promises politicians make - Why is it that so few than people participate in the elections when the members of the government are elected? Why is it that

many times people are “persuaded” to participate in exchange for some gratifications? Why is it that a great number of employers do not trust their employees? Why do we need to put iron bars in our houses? Why is it that we do not let our children out in the streets by themselves? Why can we not discuss certain issues with our parents and instead talk about them with classmates or friends? Why is it that when I am talking to my sister and my mother appears I rather stay quiet? Without a doubt, there are many fears overwhelming us.

When people disappoint us, we feel frustrated, deceived. When we do not know somebody well enough, we do not trust them with our secrets, we do not dare to get close to them freely. When the others react negatively or with indifference to my concerns, they stop my longing to get close again. Deep inside, we feel unimportant, or what is the same, we feel that there are other things more important than ourselves: work, friends, sports...

How can we reverse these processes? How can we teach confidence within the family sphere in such a way that this experience can be rebuilt in other spheres of society? From the approval that parents express to their children, from the care they provide them when they need to satisfy their basic needs of affection, food, company and protection. Starting from those initial biographic experiences, children perceive that the world in which they are settled is a continent on which they can trust and grow up happily.

When the other is a being that welcomes me, listens to me and pays attention to me, when the other offers his support during hard times, when he encourages me in conflicting situations, when he comforts me in my solitude and shares my happiness, in short, when the other sympathizes with me and I sympathize with him, then we could say that confidence is settling into our human relationship.

2.5 Basis for a humanizing democratic citizenship

Going from individualism to pro-social attitude is not an easy task. Post-modern individuals basically aim their behaviour towards their own aspirations and private experiences. Sennet (1978) talks about *“the existence of a death or empty public space in our society”*¹⁰¹. However, one way to “invigorate this public space”, to “restructure it”, would be by opening spaces for participation, having people assume their own responsibilities and establishing social confidence as we mentioned before. But we also consider it necessary to learn to recognize and accept the exercise of an authority that will serve as a basis for democratic freedom and autonomy.

*“True freedom accepts authority in the same way that true authority recognizes freedom... ‘democracy needs authority and yet, it is not authoritarian. When we examine authoritarianism from the perspective of freedom, we can clearly deduct that authoritarianism denies authority (because authority defines freedom)”*¹⁰².

The Roman origin of the term “authority” (*autoritas*) comes from the verb “*augure*” which means to *increase*¹⁰³; those who exercise authority, enforce, confirm or sanction a thought or an

¹⁰¹ SENNET, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

¹⁰² SARTORI (1989: 236)

action. From the political sphere, the term has been approached from a more abstract dimension, supported by political philosophy (Plato, Aristotle, MacKiver, among others) where it has been linked to the issue of freedom and sovereignty. From a more concrete perspective, it is assumed in the science of politics (nineteenth and twentieth centuries), oriented towards the problem of distribution and manners in which it is exercised.

Although with no doubt authority has been confused with the abuse of power, with authoritarianism and imposition, from our perspective it rests on a structure whose reason and legitimacy is recognized by those who have power, as well as by those who obey, where everyone has his own place defined according to their hierarchy¹⁰⁴, not exercising a dehumanizing domination, but rather offering a performance that guarantees social stability and security, respecting the obligations and rights of citizens, providing follow-up to the compromises acquired, supporting honesty in the public exercise.

In the family culture, the role of fathers/mothers or those who are responsible is fundamental in recognizing, accepting and appreciating the authority of the different family members, but especially of the children. Presently, a heavy mist can be perceived in the exercise of parental authority. Many parents drag along the influence of movements in which there is a clear rejection to authority (the May, 1968 movement, for instance), others on their side, assume authority as a bastion of domination (authoritarianism), as a way to hide their insecurities and impotence. The repercussions of such attitudes immediate. There is a generalized complaint from both parents and educators with regards to children's and youth's disciplinary problems¹⁰⁵. There are many elements that contribute to this problem (addiction to drugs, alcoholism, violence, imitation of behaviour standards, influence from mass media, among others). However, we consider that one of the main reasons for these problems come from a lack of consensual rules at home, lack of respect towards adults, the "light" relationships between family members, lack of security from parents to assume their formative role, among others.

Reverting this situation would imply an attitudinal change in parents¹⁰⁶, an acknowledgement of the human potential that each one has, a disposition and opening for a family dialogue, an establishment of clear limitations to contribute to the organization and performance of those who share the day-to-day space, the coherence between what is said and what is done, compliance with acquired compromises, the consideration of what the others have to say in order to make decisions affecting everyone, in short, acting in the search for the common good, enabling the existence of a favourable environment for humanity to grow.

¹⁰³ ARENDT (1968:121-125)

¹⁰⁴ ARENDT (1976); BIERSTEDT (1964)

¹⁰⁵ See the first lesson of Herald's Parent School in The Herald, from September 20, 2004, p.11, entitled "School's back. For parents", where parents concerns about the ways to handle their children's discipline is discussed and some guiding rules are offered to achieve their adoption.

¹⁰⁶ QUINN (2004) offers ten lessons to help discipline grow in the family: "1) Give and expect courtesy. It's all about consideration for others; 2) Set limits. You need to be strong and remember it provides security, especially in the early years; 3) Always do what you say you will do. Ensure this applies to both parents. Back each other up; 4) Don't offer bribes; 5) Use clear, descriptive language; 6) Be creative; 7) Listen to your child; 8) Don't be a doormat; 9) Be true to yourself; 10) Don't be pressurised by the consumer society" (QUINN, 2004:11)

"So the question of the child citizen is the most important question of the day... As you see, the defence of the citizen is lacking and the defence of the citizen can come only from adults who see things clearly, because the children cannot organize everything by themselves. So it is not a question of preparing a law about children, it is a question of awakening the public consciousness to two facts: one is that the child needs a world of its own, and second, that the child (the forgotten citizen) needs to be defended from exploitation...The consciousness of the value of the child is lacking and this consciousness is absolutely necessary for the progress of society"¹⁰⁷.

Moral heteronomy and autonomy are nurtured in concert during the first years of children's life within an ethical learning that would promote construction of the human personality and create the suitable conditions to awaken citizen's awareness. For this reason, authority in the family sphere must be accompanied by sincere, unconditional and permanent affection that help us discover the essential of the human sphere. The other is my "extension" and at the same time I am the "extension" of the other. The other does not regard me as a thing, the other humanizes me, allows me to exercise my humanity and at the same time is capable of offering his humanity. This encounter can only be possible from symmetric relationships, of alterity, recognizing the dignity of the other.

Although each family culture is different, it is important to consider which would be the most adequate mechanisms to promote encounter, equality, participation, confidence, and the exercise of authority, in such a way that respect and dignity of the others would be a necessary point of departure within the day-to-day construction of family relationships and experiences. In this sense, we assume the importance of promoting an ethical learning supported by meaningful values coming from the family's historic-cultural reality, recognizing at the same time that human life as a whole is the purpose that guides family initiatives. Then, there would be an ethical position conciliating the contributions of the ethics of the otherness, care and sympathy, of responsibility, with dialogic perspectives (ethics of minimums and maximums), in a effort aiming at the re-encounter, com-union, of those theories that help men and women to "choose the humanity", to "re-build the pillars of civilization", as we have emphasized throughout this chapter.

Finally, we would like to indicate that this effort to systematize some of our ideas is only a brief approach to a subject that is complex but fundamental at the present time, for which we hope that new voices will be added to the reflection, dialogue, and action in favour of the construction of solidary networks to strengthen the family culture and allow children to discover and develop their own humanity.

"...If the persons are informed, active, and communicate with each other throughout the world; if businesses assume their social responsibility; if mass communication media become messengers, instead of being the message itself; if political actors react against cynicism and re-establish faith in democracy; if culture were rebuilt starting from experience: if humanity feels the solidarity of its kind throughout the planet; if we support intergenerational solidarity living in harmony with nature; if we undertake an exploration of our interior selves, making peace with ourselves. If all these is made possible through a shared, informed and conscious decision, while there is still time, perhaps then, finally, we will be able to live and let others live, love and be loved"¹⁰⁸

¹⁰⁷ MONTESSORI (1986:82)

¹⁰⁸ CASTELLS (1999:394)