

CAPÍTULO 6

PROBLEMAS FRECUENTES DEL DESARROLLO: AGRESIVIDAD, AUTOCONTROL Y LOGRO

TEMAS DEL CAPÍTULO

Agresividad, acometividad, autocontrol.
Conciencia y conducta moral.
Teorías psicológicas y desarrollo moral.
Motivos, aspiraciones y motivación de logro.

AGRESIVIDAD, ACOMETIVIDAD, AUTOCONTROL

La conducta agresiva en niños y adolescentes -y el tema de la agresión en general, así como su regulación a través del proceso de socialización- marcan otro gran capítulo dentro de los problemas frecuentes del desarrollo.

Como ocurre con numerosas características humanas, también en este caso se da un rango que va de lo anormal y altamente desadaptado (agresión como daño intencionado o perjuicio grave ocasionado a otros) a manifestaciones sanas que se traducen en un grado esperable de autoafirmación, firmeza, cierta dosis de competitividad, el saber hacer valer los propios derechos. Acometividad se define en los diccionarios de la lengua como “brío, pujanza,

decisión para emprender una cosa y arrostrar sus dificultades” y es un buen término en español para referirse a la connotación positiva de la agresividad.¹

Clarizio y McCoy citan a investigadores especializados sobre el punto quienes explican:

“Cierta grado de agresividad es un signo de personalidad vigorosa y bien balanceada. Se considera tanto normal como conveniente que el niño defienda sus derechos y pelee cuando la situación lo justifique”.

“Por otra parte, no se le puede dejar rienda suelta a la agresividad, porque esa tolerancia puede tener consecuencias igualmente poco convenientes de socialización. El niño agresivo no está en paz consigo mismo ni con sus compañeros. Puesto que los ataques agresivos fomentan respuestas agresivas, no es sorprendente descubrir que los niños hostiles no son populares”.

Si se tiene en cuenta el desarrollo psicológico de los niños y adolescentes, aquellos que han logrado una buena adaptación en el área demuestran ser competentes y seguros de sí, es decir, son niños o jóvenes con decisión para emprender las cosas y enfrentar las dificultades. Los que demuestran una mala adaptación, en cambio, caen por lo general en uno de dos extremos:

- Escasa o nula acometividad y agresividad: niños y jóvenes muy sumisos, incapaces de defender sus derechos, víctimas de abusos, desdeñados por sus compañeros, y algunos de los cuales esconden sentimientos de rencor y resentimiento², sin saber expresar directamente sus quejas y reclamos.

¹ Los términos *agresivos*, *agresividad*, en su acepción fundamental, hacen referencia a conceptos negativos. En sentido figurado, *agresividad*, sinónimo de *acometividad*, recoge el sentido positivo del concepto. Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (21ª ed., 1992) :

- *agresivo*: 1. Dicese de la persona o animal que obra o tiende a obrar con agresividad. 2. Propenso a faltar al respeto, a ofender o a provocar a los demás. 3. Que implica provocación o ataque.
- *agresividad*: *acometividad*.
- *acometividad*: 1. Propensión a acometer, atacar, embestir. 2. fig. Brío, pujanza, decisión para emprender una cosa y arrostrar sus dificultades.
- *agresión*: 1. Acto de acometer a alguno para matarlo, herirlo o hacerle daño, especialmente sin justificación. 2. Acto contrario al derecho de otro. 3. Ataque armado de una nación a otra, con violación del derecho.

² Algunos de estos jóvenes que se han sentido normalmente desdeñados por sus compañeros y esconden y arrastran por mucho tiempo sentimientos de rencor y resentimiento, pueden causar más de alguna sorpresa, con un inusitado “reventón”. Ello ha ocurrido ya en más de una ocasión estos últimos años, por ejemplo, con estudiantes en algunas escuelas o universidades norteamericanas que impactaron con hechos tan atroces como el asesinato de compañeros y profesores. Véase también lo que se comentó al final del capítulo anterior acerca de la “pedagogía venenosa”.

- Agresividad incontrolada: niños y jóvenes que perjudican seriamente la convivencia, no respetan reglas, presentan conductas perturbadoras en extremo, son prepotentes y violan los derechos de otros.

También se puede dar una reacción que comparte algo de las dos anteriores, la de agresión pasiva, en la que no hay manifestaciones evidentes destructivas, pero sí maniobras encubiertas que se traducen en una oposición subyacente o resistencia a la autoridad dentro de un aparente respeto por las normas: el niño (o el joven) “saca la vuelta”, se demora más de la cuenta en hacer lo que se le pide, o lo hace a regañadientes, se “olvida” de cumplir con tal o cual cosa, lleva el cuaderno equivocado, etc.

Una manifestación extrema de esta actitud corresponde al “trastorno negativista desafiante” que se caracteriza por rencor, resentimiento, cólera, pataletas y discusiones, incluyendo manifestaciones abiertas de hostilidad y de desafío al adulto.

La intimidación o matonaje³ dentro de las instituciones escolares es un tema que se ha vuelto preocupante estos últimos años. En Chile y otros lugares de Hispanoamérica, curiosamente, se le identifica con el término inglés “bullying”⁴ y ha sido objeto de preocupación sólo recientemente. Los investigadores en el área suelen distinguir diferentes tipos de intimidación: una “directa” y otra “indirecta”. La directa se puede expresar en forma física (patadas, empujones, golpes, etc.), verbal (sobrenombres ofensivos, burlas, etc.) y psicológica (procedimientos que procuran minar la autoestima). La indirecta se traduce en el aislamiento social, y parece ser más frecuente en las mujeres. Estas formas de abuso han encontrado una nueva modalidad de canalizarse a través del acceso masivo a internet (cyberbullying).

Hammarberg (1997), quien fuera Presidente del Comité Ejecutivo de Amnistía Internacional y también su Secretario General, se refería en estos términos al tema:

“La violencia cometida por niños contra otros niños es en parte un problema oculto, cuyas dimensiones son aparentemente aterradoras, sobre todo en los países industrializados. Aunque si las estadísticas se encuentran difícilmente, está claro que las intimidaciones sistemáticas de hecho ocurren en una gran cantidad de escuelas: los niños más fuertes intimidan a los más débiles, las niñas son perseguidas y a veces sufren molestias sexuales, e incluso el personal de la escuela en algunos casos es víctima de este tipo de violencia. El abuso psicológico puede ser igualmente perjudicial, pero por lo general es más difícil identificarlo y ponerle remedio.

³ La forma aceptada en español es matonismo (de “matón”), definido por la RAE: “Conducta de quien quiere imponer su voluntad por la amenaza o el terror”. Matón se le define, a su vez, como “Hombre jactancioso y pendenciero que procura intimidar a los demás”. Los diccionarios de la lengua admiten los términos “matonismo”, “matonería”, “matón”, “matonear”. Intimidar: causar o infundir miedo.

⁴ “Bully” = matón, valentón; intimidar tiranizar. “Person who uses his strenght or power to frighten or hurt those who are weaker”.

La escuela debería ser una zona libre de violencia. Es del todo inaceptable que los niños tengan que ir a la escuela con temor. Debería existir una política clara de intervención del personal de la escuela en todos estos casos, cuanto antes posible y preferiblemente en una fase de prevención”.⁵

Se ha afirmado que en el reino animal la agresión es funcional y necesaria en el ambiente natural de la vida salvaje, ya que la conducta agresiva conserva el equilibrio entre población y alimentos, ayuda a seleccionar la pareja mejor preparada para la procreación, es necesaria para la defensa de las crías, etc. En el hombre, en cambio, la agresión puede nacer y desarrollarse en medios artificiales, como lo explican Butler y otros (1980):

“Utiliza armas que matan a distancia de modo que, particularmente en la guerra, no puede ver los resultados de su violencia. Su poder de abstracción intelectual le ayuda a deshumanizar cuestiones tales como la muerte. Esto convierte al hombre en un ser peligroso, probablemente la mayor amenaza para su propia supervivencia”.

La historia del siglo que acaba de terminar fue una historia de agresiones, afirman estos mismos autores: guerras, matanzas en masa y destrucción por doquier. Y advierten:

“Pero hay también otros actos menos espectaculares: desde las palabras hostiles en la oficina, hasta las peleas de borrachos en la puerta de una taberna; desde las ilegales maniobras de una junta bancaria o inmobiliaria, hasta un fraude deportivo”.

Los científicos han dado diferentes explicaciones sobre el comportamiento agresivo: se trata, para algunos, de una tendencia instintiva; para otros es efecto del aprendizaje y las experiencias. La mayoría lo atribuye a la interrelación de ambos factores: nacemos con una predisposición para la agresión, pero aprendemos en qué momento la podemos expresar y cuándo inhibirla.

- Para los etólogos (estudiosos del comportamiento animal en su entorno natural) la agresión es instintiva en todas las especies, también en la humana, y ayuda a la supervivencia. Lorenz la considera un rasgo genéticamente determinado, el instinto

⁵ Hammarberg, Thomas, Asesor Especial para Cuestiones Humanitarias del Ministerio de Asuntos Exteriores de Suecia, participó en la redacción de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

En su Conferencia del año 97 en el Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Unicef, en Florencia, Italia, observó a este respecto:

“En Suecia, las autoridades escolares y la Oficina de Protección de los Niños han lanzado varias campañas contra las intimidaciones. Sin embargo, ha llegado recientemente una información según la cual, cada seis meses, 1.500 muchachos y 500 muchachas reciben tratamiento médico u odontológico a causa de abuso violento por parte de otros alumnos. Otra encuesta ha demostrado que el 11% de los alumnos habían sufrido intimidaciones, el 7% de manera sistemática”.

En Chile se han hecho públicos varios casos de agresiones graves en instituciones escolares estos últimos años.

batallador en hombres y animales, dirigido también contra los miembros de la propia especie.

- Freud distinguió entre instinto de vida o eros, en especial la sexualidad, e instinto de muerte o tanatos, el que representa la agresión y destructividad innatas, dirigidas principalmente contra sí mismo, pero que puede desplazarse hacia el exterior y hacia los demás. La agresión aumenta de manera espontánea y necesita liberarse. Puede sublimarse a través de los deportes, el dominio de la naturaleza, la actividad física, etc.
- La hipótesis “frustración-agresión” de Dollard y colaboradores (la agresión es consecuencia de la frustración; la frustración lleva siempre a la agresión) fue muy influyente y constituyó un intento de integrar ideas freudianas, como la del desplazamiento de la agresión -por ejemplo, en los casos de “chivos expiatorios”, en la discriminación racial- con la teoría del aprendizaje. Sufrió una serie de modificaciones, en especial sobre las condiciones en que la frustración puede producir agresión, entre ellas, el tipo de atribución que se hace respecto de la conducta del agresor.
- Para Bandura y asociados, dentro de la teoría del aprendizaje social, la agresión es un comportamiento que se aprende por imitación. Estos autores realizaron los primeros estudios científicos acerca de la violencia en los medios de comunicación. Bandura rectificó la hipótesis frustración-agresión diciendo que la frustración produce excitación, la que puede llevar a diferentes resultados, siendo la agresión sólo uno de ellos.
- En la misma línea, para Berkowitz la frustración es psicológicamente dolorosa, produce enojo. Pero para que el enojo termine en una conducta violenta se hace necesaria la presencia de señales o estímulos ambientales con significado agresivo o asociados con el objeto o la persona frustrante.

La agresión es, en consecuencia, la respuesta a ciertos tipos de situaciones. Se conoce esta postura como la teoría de la señal agresiva y se fundamenta en los numerosos experimentos que realizó el autor.⁶

Clarizio y McCoy (1981) hacen ver cómo los factores cognoscitivos desempeñan un papel destacado para explicar cómo se adquieren, desencadenan y mantienen las conductas agresivas:

“Los procesos más elevados del pensamiento en los seres humanos les proporcionan cierto poder de autodirección. Las personas pueden anticipar las consecuencias... Pueden reinterpretar la conducta o las intenciones de los demás... Pueden estar conscientes de lo que se refuerza en diversos ambientes. Pueden aprender a observar, recordar y ensayar mentalmente el modo en que otras personas se enfrentaron a situaciones difíciles”.

⁶ Berkowitz, L. (ed): *“Roots of aggression: a re-examination of the frustration-aggression hypothesis”*. N.York, Atherton Press, 1969.

Berkowitz, L.: *“Aggression: its causes, consequences and control”*. N.York, McGraw-Hill, 1993.

Concluyen afirmando que los determinantes de la situación, las condiciones de refuerzo y los factores cognoscitivos interactúan para determinar el comportamiento agresivo.

En el análisis que llevan a cabo Papalia y Olds (1987) sobre el tema, consideran factores causales o desencadenantes de la agresión las frustraciones, los insultos y las evaluaciones negativas (en especial, si se consideran arbitrarias e injustas), a los que dedican sendos análisis y avalan con estudios confirmatorios. Por otra parte -y en la línea de los teóricos del aprendizaje social, que opinan que la agresión se aprende como resultado de recompensas y castigos, así como a través de la imitación de modelos- analizan tres tipos de agentes facilitadores de la identificación:

- Aprendemos de la gente que nos rodea.
- Aprendemos de las actitudes de la sociedad.
- Aprendemos de la televisión.
- Dentro del primer punto destacan que “los padres que dicen a sus hijos que no peguen a los demás y ellos mismos sí les pegan, les están enviando mensajes confusos que proporcionan un doble incentivo hacia la violencia: aparte del dolor y la humillación que probablemente provocará una reacción agresiva, los niños ven un ejemplo de un adulto, con el que se identifican, que está actuando violentamente”.⁷
- En el segundo punto, subrayan las diferencias que han hecho notar los científicos sociales entre las sociedades muy violentas y las poco violentas. “Las comunidades no violentas tienen actitudes muy distintas hacia las diferencias sexuales, educan a niños y niñas del mismo modo y no muestran ninguna señal de ‘machismo’ o la necesidad de dominancia masculina en el trabajo, en los ingresos y en la familia. Educan a sus niños de modo diferente, casi siempre corrigiéndolos verbalmente y pegándoles muy raras veces”.⁸
- En lo que concierne a la influencia de la televisión, dicen que esta es difícil de juzgar. La gran mayoría de los informes acerca de sus efectos desde los años 50 hasta el presente concluyen que la violencia en la pantalla hace a los niños más agresivos en la

⁷ Este tema, así como el del aprendizaje de conductas delictivas, los hemos desarrollado con más detalle en “Cómo aprenden los seres humanos...” (Bermeosolo, 2019), en el apartado dedicado a la imitación e identificación.

⁸ Entre otras cosas, demuestran cómo en las sociedades más violentas las actitudes hacia las relaciones entre varones y mujeres están muy ligadas con la visión de la mujer desde el punto de vista masculino. Y afirman:

“Durante los últimos años ha habido una preocupante ola de pornografía agresiva que muestra a varones violando, mutilando o de cualquier otra manera causando daño a las mujeres”.

Sostienen que los jóvenes que ven estas películas tienden a ser más agresivos con las mujeres que encuentran en la vida real “probablemente porque acentúan su creencia en el mito de que a las mujeres les gusta la fuerza y la dominación”, todo lo que influye en su manera de comportarse con las mujeres en general.

vida real. ¡Aparte de imitar la agresión, llegan a creer, al identificarse con los valores transmitidos, que se trata del comportamiento apropiado!

- Sin embargo, las autoras dan cuenta de estudios que han demostrado que cuando los padres enseñan a sus hijos que la violencia no es un medio aceptable para solucionar los problemas y conflictos, animándolos a pensar y cuestionar críticamente lo exhibido, la televisión no se asocia con más comportamiento agresivo. Es cierto, por otra parte, que los niños más agresivos ven más programas de ese tipo y tienden a identificarse más fácilmente con los personajes agresivos.

¿Cómo deben actuar padres y educadores en la regulación de la conducta agresiva y de la agresividad, uno de los problemas más frecuentes del desarrollo, evitando los extremos de la demasiada tolerancia o la excesiva estrictez y severidad (ambos negativos en sus efectos)?

Conviene tener presente, en primer lugar, que hay “agresividad” y “agresividad”. Una es nociva y desadaptada: con la que se daña a otros, se les perjudica, ofende o se violan sus derechos. La otra, entendida como acometividad y autoafirmación, reúne lo positivo del concepto. Su carencia puede ser, en este caso, lo inadecuado. Clarizio y McCoy en sus “lineamientos para la acción” proponen una serie de medidas a ser tenidas en cuenta en los contextos educativos. Entre ellas, si es el caso, ignorar la conducta agresiva y sistemáticamente reforzar aquella que es incompatible con la agresión. No se pueden ignorar, por cierto, conductas injuriosas o que violan seriamente los derechos de los demás: a veces no actuar puede interpretarse como aprobar (‘quien calla, otorga’). Por lo tanto:

- Haga saber al niño, cuando corresponda, que la conducta violenta o destructiva no será tolerada. En todo caso, explicar con claridad y serenidad las normas que prohíben conductas lesivas para otros. Establecer límites firmes y bien definidos.
- El maestro debe ser él mismo modelo de autocontrol. Una relación cálida y respetuosa con todos los alumnos enseñará cómo hay que comportarse.
- Evitar situaciones que generan agresión, y el contacto entre niños muy agresivos (que se pelean frecuentemente, si están juntos).
- Los niños deben saber cuándo y hasta qué punto se puede ser agresivo. Encauzar sanamente el exceso de energías en actividades deportivas. “El objetivo de la socialización no es extinguir la agresividad, sino dirigir su expresión hacia causas aceptables”.
- Los jóvenes demasiado sumisos deben aprender conductas de autoafirmación: protestar frente a tratos injustos, responder a las críticas injustas, rechazar o poner en tela de juicio exigencias no razonables, defender sus puntos de vista, etc. El educador juega un rol fundamental al respecto.

Ponemos término a este apartado con una breve referencia al tema de la violencia en el hogar, sobre el que se ha tomado mayor conciencia estos últimos años en el país, a raíz de alarmantes estadísticas, tanto acerca de la violencia física como psicológica. Sobre la materia han aparecido diferentes trabajos, así como testimonios, tanto en la prensa como en otros medios de comunicación.

El influyente manual de Meneghello y Grau (2000)⁹, al que se ha hecho referencia antes, dedica toda la Parte III, con siete capítulos, a la descripción y análisis del problema, a la luz de diferentes perspectivas. Uno de ellos, de Arturo Grau, se refiere a la “violencia ejercida por los sistemas protectores”. Quien quiera ahondar en un asunto de tanta importancia encontrará la visión autorizada de especialistas.

En un valioso artículo dedicado a los padres y que su autora, Kisslinger¹⁰, tituló “La no-violencia comienza en casa”, aparecen una serie de recomendaciones y reflexiones (quince en total) para evitar que el “abuso emocional genere nuevas víctimas”. Constituyen, según la autora, “quince toques de conciencia para padres que nos queremos pacíficos”. Por su relevancia como “lineamientos de acción”, citamos algunas de las recomendaciones en los términos de la misma autora. Bien vale la pena leer el trabajo completo:

- La competitividad inapropiada es una grave violación de confianza en el desarrollo del niño como individuo. La competitividad temprana sólo prepara el escenario para una mayoría de “perdedores” y “segundones”.
- Uno de los principales canales para la energía creativa de los padres es la interacción con su hijo o hija. Es a través de la creatividad real en estas relaciones que podemos curarnos y curar a nuestras familias de la tensión emocional y las limitaciones que tal vez arrastramos desde nuestra infancia.
- Los niños “no consiguen lo que quieren” ni “salen con la suya” cuando obtienen lo que desean. Para ellos es una satisfacción básica ser capaces de lograrlo. Naturalmente, en un ambiente de sobreabundancia material debemos movernos con discreción. La competitividad del mercado fuerza a los padres a consumir excesivamente en beneficio del “desarrollo armónico” de su hijo.
- Tan sólo el 2% de los niños consume el 47% de todos los juguetes existentes en el mundo. Tratemos de satisfacer los pedidos razonables, posibles, y de establecer límites claros y consistentes cuando no lo son.
- Golpear o lastimar a un niño -o amenazar con hacerlo- es una ruptura de la autodisciplina paterna. Cuando los padres sienten la necesidad imperiosa de controlar a sus hijos, el mensaje es “no sientan lo que sienten, no sean quienes son, satisfagan nuestras necesidades y colmen nuestras expectativas”. He aquí, en cambio, un sentimiento que puede ser útil: “Si golpeo a mi hijo me pierdo y, en última instancia, pierdo a mi hijo”.

⁹ “Psiquiatría y Psicología de la Infancia y Adolescencia”. Ed. Médica Panamericana, Buenos Aires, 2000.

¹⁰ Karen Kisslinger: “La no-violencia comienza en el hogar”. Revista Uno Mismo. 64 (148).

La autora dice que, en Estados Unidos, el Comité Nacional para la Prevención del Abuso contra los Niños ha definido el concepto de abuso emocional como el “patrón de conducta que ataca el sentido de autoestima y desarrollo emocional del niño”.

Como ejemplos se citan las críticas constantes, el menosprecio, los insultos, el rechazo, y el no brindar apoyo, amor y orientación. Papalia et al. (2001) distinguen entre abuso y descuido, que pueden ser tanto físico como emocional (o psicológico).

- Golpear o amenazar con lastimar, jamás es positivo para el niño. Solamente los métodos que evidencian día a día autodisciplina paterna motivarán la autodisciplina del chico en el futuro. Golpear o amenazar con golpear a un niño le enseña que la violencia es una solución para conflictos y tensiones.
- El uso del lenguaje violento en la conversación habitual desensibiliza a los niños respecto de la violencia. Los niños amenazados con la violencia, o que la sufren, no esperan, al crecer, que los conflictos se resuelvan pacíficamente...

CONCIENCIA Y CONDUCTA MORAL

El desarrollo moral constituye un aspecto medular del desarrollo personal y social. Se trata de un área que, por cierto, no deja de presentar problemas a lo largo del espinudo proceso de socialización. Piénsese, por ejemplo, en los efectos en la conciencia y conducta moral de los niños de pautas de crianza rígidas e inflexibles, asociadas a intensos sentimientos de culpa, en contraste con el efecto de pautas y normas erráticas, inconsistentes o, tal vez, inexistentes.

➡ En los diccionarios de la lengua, el concepto de “moral” (del latín *mos-moris*: costumbre) hace referencia a las conductas o actos humanos vistos desde el punto de vista del bien y el mal, de lo correcto o incorrecto, así como de los principios por los que tales actos se rigen. La parte de la filosofía que estudia la moral y las obligaciones humanas es la ética (de *ethos*, en griego: costumbre).¹¹

Todos los seres humanos tenemos la experiencia íntima de sentimientos y juicios morales (que recogió con originalidad la teoría freudiana), como la satisfacción ante un “deber ser” cumplido o el arrepentimiento, en caso contrario. “La eticidad es una dimensión constitutiva del ser humano: su capacidad consciente y libre de elegir lo que puede y debe ser”, explica Cifuentes (en Arroyo y otros, 1989).

La conducta moral es fruto de una decisión libre, difícil de reducir a predeterminación genética o simple adaptación evolutiva. Se manifiesta en la conducta responsable, la de quien sabe qué hace y porqué. El mismo autor distingue la conducta animal frente al estímulo, fruto del instinto o del aprendizaje condicionado, de la compleja conducta moral humana, imposible de entender como simple interacción estímulo-respuesta, lo que grafica y explica con el diagrama que se muestra en la fig. 6.1.

¹¹ Moral, según el Diccionario de Filosofía de Abbagnano, significa: 1. Lo mismo que ética. 2. El objeto de la ética, la conducta dirigida o disciplinada por normas, el conjunto de los “mores”. Como adjetivo, tiene - en primer lugar- los dos significados que corresponden al sustantivo: 1. Pertinente a la doctrina ética. 2. Pertinente a la conducta y, por lo tanto, susceptible de valoración moral y, en especial, de valoración moral positiva. Más tarde se le ha dado en algunas lenguas, según el autor, el significado genérico de “espiritual”.

Al concepto de ética (“ciencia de la conducta”, en sentido filosófico) se le dedican en el mismo diccionario (2ª ed. undécima reimpresión, 1994) casi 10 páginas a doble columna.

Es necesario advertir que el análisis del significado último de conceptos tales como bondad, maldad, deber, virtud, responsabilidad, la lógica de su uso, así como los fundamentos últimos de su aplicación, pertenecen al campo del filósofo moral y escapan ampliamente del dominio del psicólogo. Por tanto, el tratamiento del tema que encabeza este apartado “conciencia y conducta moral”- resultará necesariamente incompleto.

En pedagogía, el tema ha estado ligado muchas veces a la noción de educación del “carácter”, entendido este como el conjunto de cualidades morales superiores inherentes a la personalidad, y a la consideración de valores con sentido ético en la existencia personal e interacción social: verdad, justicia, etc. El carácter es, así, la personalidad en cuanto valorada, en especial valorada éticamente, es decir, desde la dimensión de las normas más fundamentales que regulan la convivencia. De ahí la importancia de cursos de “filosofía de la educación” en el currículo de formación de los futuros educadores.

El Decreto 40, que fija los “objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios” para la educación básica, establece que en el ámbito de los objetivos transversales¹², la educación en el país busca:

“Estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz”.

Queda de manifiesto el rol que se espera cumplan los educadores en el desarrollo moral y social de los alumnos. La psicología no se ocupa de la moral como tal, pero sí de los procesos por los que se adquieren y consolidan las normas, principios, juicios y conductas que se inscriben en el ámbito de lo moral. Los niños a lo largo del desarrollo deben aprender, por ejemplo, a encauzar sus impulsos egoístas y agresivos, acatar reglas, asumir responsabilidades, respetar los derechos de otros, desarrollar el autocontrol posponiendo gratificaciones inmediatas, etc. La psicología educacional o psicopedagogía, por su dimensión pedagógica, va más allá del mero conocimiento y descripción de determinados fenómenos: procura ayudar y orientar a los niños y personas, en general, en su crecimiento personal y perfeccionamiento.

¹² Se trata de aquellos objetivos que “tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos”. Decreto 40, Santiago de Chile, 24 de enero, 1996.

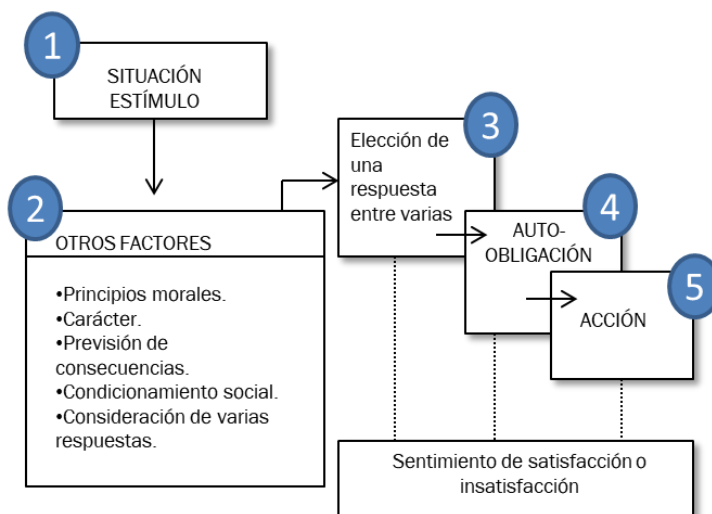


Fig. 6.1. La conducta moral humana. El estímulo (1) es “filtrado” y juzgado a través de una reflexión (2) en la que intervienen los principios morales, el carácter del individuo que, finalmente, elige entre varias posibilidades (3), se auto impone dicha alternativa como obligante (4) y actúa (5). (Adaptada de Arroyo y otros, 1989).

Cuestiones tan fundamentales como el cumplimiento de las promesas, la justicia en las relaciones humanas, la ayuda mutua, la conciencia del deber, la veracidad, la dignidad de las personas, etc., son tan centrales que, sin ellas, es difícil concebir el funcionamiento de una sociedad verdaderamente humana. A los miembros jóvenes, en consecuencia, desde muy temprano se les enseña a conocer y respetar las creencias y hechos de esa naturaleza. La psicología educativa no puede estar ajena, en consecuencia, a su estudio y reflexión, ya que tienen que ver con aspectos cardinales de la personalidad y la interacción social, constituyendo otra perspectiva para entender la diversidad.

El desarrollo moral del niño se relaciona, entonces, directamente con la adquisición y el respeto de reglas que norman la conducta en el mundo social, la comprensión de lo correcto e incorrecto, de nociones como la justicia, equidad y el bienestar de otros, junto a la asimilación (en buena parte de sus padres) de los valores que orientan y dan sentido a tales normas y juicios. “Toda moral, según Piaget, 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”.¹³

Wright (1971), psicólogo inglés, comenta lo anterior señalando que la conducta moral tiene que ver con “todas aquellas cosas que se hacen en conexión con las reglas morales”. El autor dice que la supervivencia de muchas especies depende del desarrollo de conductas

¹³ Piaget, J. “El criterio moral en el niño”. Fontanella, Barcelona, 1974. Original en francés, 1932.

cooperativas o altruistas entre sus miembros. Los mecanismos que regulan tales conductas - y todas las que implican control social- en las especies inferiores están determinadas casi totalmente en forma innata y constituyen un sistema de pautas conductuales que sirven de estímulos-señales o “desencadenadores” que evocan respuestas complementarias en otros animales.

En la especie humana las cosas son diferentes: los mecanismos fundamentales de regulación social forman un sistema de valores, reglas y convenciones formulados conceptualmente.¹⁴

Wright distingue cinco variables (o grupos de variables) que facilitan la identificación y el estudio de la conducta moral desde la perspectiva psicológica:

- La resistencia a la tentación o la capacidad de inhibir la conducta que viola alguna norma moral ya sea en presencia de otros o cuando el sujeto está solo.
- Las respuestas post-transgresionales, tales como auto-reproches, sentimientos de culpa.
- La búsqueda activa de objetivos moralmente meritorios, como el altruismo.
- El insight cognitivo acerca de las reglas morales: el tipo de razonamientos con que se justifican y definen los juicios y creencias de tipo moral.
- La ideología moral, vista como el grado de compromiso con las creencias morales y con las acciones que se consideran buenas y malas.

Puede apreciarse que corresponden a tres dimensiones psicológicas diferentes:

1. Juicio y conocimiento.
2. Sentimientos.
3. Comportamiento.

➡ El “desarrollo moral”, en consecuencia, no es cuestión sólo de adquirir una comprensión intelectual de las reglas y de lo correcto e incorrecto. Junto al componente cognoscitivo

¹⁴ Por cierto, no todas las normas tienen la misma importancia para regular las relaciones entre los miembros de una determinada sociedad asegurar la supervivencia y buena marcha de esta.

Hay que distinguir entre reglas o normas morales, de valor universal, (“no matarás”; “no levantarás falso testimonio ni mentirás”) y reglas o convenciones sociales, culturalmente variables y arbitrarias (cómo tomar la cuchara o el tenedor, cómo saludar y vestirse, etc.). Las reglas morales constituyen principios abstractos y generales de conducta, formulados como normas de consenso universal, y que deben ser aplicados a todo tipo de situaciones concretas. El problema está en que, si bien hay ocasiones en que su aplicación es demasiado obvia para originar desacuerdos serios (por ejemplo, no matar), hay otras en que su aplicación genera notables controversias (por ejemplo, normas relativas a la conducta sexual). A este respecto ya hizo notar Brown R. en su conocido texto de psicología social que el conocimiento y juicio moral constituye “un conjunto de reglas para evaluar conductas y no un programa de computación para generarlas”.

(conocimiento, comprensión de las reglas) están el componente conductual (comportarse de acuerdo con tales reglas) y el componente afectivo (sentimientos de culpa o satisfacción, de vergüenza, orgullo...).¹⁵

TEORÍAS PSICOLÓGICAS Y DESARROLLO MORAL

Gross (1998) llevó a cabo un actualizado análisis de los enfoques teóricos que se ocupan del desarrollo moral en psicología, señalando las dimensiones que privilegian, o en las cuales se focalizan preferentemente. Lo que ya hemos revisado anteriormente sobre teorías en psicología facilitará la comprensión de tales perspectivas en este nuevo dominio:

- La **teoría psicoanalítica** de Freud se enfoca en el componente afectivo, en particular en la culpa o ansiedad moral, por una parte, y el orgullo y la autoestima, por la otra.
- La **teoría del aprendizaje**, que se basa en el condicionamiento clásico y operante, enfatiza el componente conductual, aunque Eysenck se ocupa también de la adquisición de la culpa.¹⁶ Los 'aprendizajistas' enfocan la moralidad en términos de actos específicos aprendidos a base de premios y castigos, minimizando la diferencia entre socialización y desarrollo moral (la conducta y los valores morales se adquieren por los mismos procedimientos que otras conductas...).
- La **teoría del aprendizaje social** se ocupa principalmente del componente conductual, aunque asignando mayor importancia al aprendizaje observacional o modeling. Bandura estima que el desarrollo del autocontrol se ve fuertemente influenciado por los modelos que observan los niños, si bien tienen también importancia los patrones de reforzamiento directo, es decir, las medidas disciplinarias de los adultos.

¹⁵ El autor de estas páginas se ocupó con detalle de estas materias en su tesis para obtener el grado de magister en educación hace ya muchos años! La síntesis del marco teórico puede encontrarse en biblioteca PUC como "Psicología del desarrollo moral", Documento de Estudio N° 51. Incluye una revisión de los enfoques teóricos y autores relevantes a la época: psicoanálisis, teoría del aprendizaje, del aprendizaje social y teorías cognitivas. Los autores analizados son: Freud, Melanie Klein, Erikson, Skinner, Mowrer, Eysenck, Bandura y Walters, Aronfreed, Festinger, Piaget, Kohlberg.

¹⁶ Para Eysenck, la conciencia es prácticamente una respuesta de ansiedad condicionada frente a cierto tipo de acciones o situaciones, aprendida dentro del paradigma pavloviano. En el niño que crece se condicionan respuestas de ansiedad a situaciones que implican agresión, sexo, etc. Si el condicionamiento ha sido suficientemente fuerte, la "conciencia" vencerá. Si, en cambio, "cae en la tentación", una fuerte reacción de ansiedad evitará la satisfacción esperada haciendo menos probable una reacción antisocial en una próxima oportunidad.

Hay diferencias individuales innatas en condicionabilidad, pero también son importantes las experiencias de condicionamiento cuando niños. Los individuos normales son adecuadamente condicionables; los psicópatas, difícilmente condicionables, ajenos a todo sentimiento de angustia y culpabilidad; los distímicos (caracterizados por depresión y ansiedad) son sobre-condicionables y adquieren sentimientos de culpa con extrema facilidad; son individuos llenos de escrúpulos y no se hacen concesiones consideradas como normales y permisibles.

- Las **teorías evolutivo-cognoscitivas** de Piaget y Kohlberg se concentran en el componente cognoscitivo; también lo hace Eisenberg con su modelo de razonamiento moral pro-social. El desarrollo moral para los teóricos cognoscitivistas exige un proceso activo de organización a través del cual las cosas y los valores van cobrando una nueva dimensión. Esto es mucho más que una simple “responsividad” a la estimulación externa y al entrenamiento, o una mera internalización de principios y prescripciones.

En la psicología freudiana -como se expuso en páginas anteriores- el componente final de la personalidad y el último en desarrollarse, el Superyó -que comprende el yo-ideal y el censor o conciencia- constituye la instancia moral. Su función es la de legislar, juzgar y valorar éticamente, premiando o castigando la actuación del Yo. En palabras de Hall (1992):

☞ “El Superyó es el código moral de la persona. Se desarrolla desde el Yo como una consecuencia de la asimilación por parte del niño de las normas paternas respecto de lo que es bueno y virtuoso y lo que es malo y pecaminoso... La internalización de la autoridad paterna le permite al niño controlar su comportamiento según los deseos de sus padres, y al hacerlo se asegura su aprobación y evita su disgusto. Es decir, el niño aprende que no sólo tiene que obedecer al principio de realidad para obtener el placer y evitar el dolor, sino que también tiene que tratar de comportarse de acuerdo con los dictados morales de sus padres... El Superyó es el representante, dentro de la personalidad, de los valores e ideales tradicionales de la sociedad, tal como se transmiten de padres a hijos... Además de los padres, otros agentes sociales participan en la formación del Superyó del niño. Los maestros, los ministros religiosos, los agentes de policía -por cierto que cualquiera que posea alguna autoridad sobre el niño- pueden asumir la función de padres. Las reacciones del niño ante estos representantes de la autoridad son determinadas en gran parte, sin embargo, por lo que ha asimilado de sus padres en una etapa previa”.

Pese a que en el siglo XX muchos psicólogos dejaron fuera de sus preocupaciones directas el estudio del desarrollo moral por diversas razones (algunos, por considerarlo “poco científico”), desde las primeras décadas se llevaron a cabo algunos trabajos influyentes. Pioneros en una aproximación rigurosa al tema fueron Hartshorne y May.¹⁷ Observaron el comportamiento de una gran cantidad de niños entre 11 y 14 años, en clase, en el patio, el hogar, en actividades extraescolares, etc., donde, si tenían la oportunidad de mentir, engañar, robar..., no sabían que se les podría descubrir. Utilizaron también pruebas de papel y lápiz para medir el conocimiento y juicios morales. Con sorpresa, encontraron una gran inconsistencia en la conducta de los niños (un niño hacía trampa en una situación, pero no necesariamente en otra), con lo que concluyeron que la honradez no era un rasgo general de la personalidad, sino específico a la situación. Estudios posteriores, sin embargo, han demostrado otra cosa, aclarando que tanto la conciencia del individuo como la situación

¹⁷ Hartshorne, H. & May, M. “Studies in the nature of character”. Macmillan, N. York, 1928-1930:

Vol.1. *Studies in deceit*.

Vol.2. *Studies in self-control*.

Vol.3. *Studies in the organization of character*.

determinan los diferentes aspectos de la conducta moral, siendo algunos sujetos mucho más consistentes que otros.

Piaget publicó en 1932 “El criterio moral en el niño”, ejerciendo una decisiva influencia en los autores posteriores interesados en el tema y realizó más tarde un importante trabajo en el área para la UNESCO. Llevó a cabo tres grupos de valiosas observaciones (que corresponden a los capítulos de su libro):

1. La práctica y la conciencia de las reglas: eligió el juego de las bolitas (canicas). Pedía a niños de distintas edades que le enseñaran a jugar, preguntándoles, además, cosas tales como quién inventó las reglas, si se podían cambiar, etc.
2. Los juicios morales en los niños: juicios en torno a torpezas y robos; definición y contenido de las mentiras. Relataba a los niños pares de historietas que terminaban con los resultados de alguna torpeza: en una de ellas, las consecuencias eran totalmente fortuitas y fruto de una acción bien intencionada, pero originaban un daño material apreciable; en la otra, el daño material resultante era sin importancia, pero provenía de una acción mal intencionada. Para las mentiras, en una de las historias había una inexactitud seriamente divergente con la realidad, pero dicha sin mala intención; en la otra, el error era pequeño, pero dicho con clara intención de engañar.
3. La noción de justicia e ideas acerca del castigo: a base de historias, nuevamente, el niño debía decidir sobre la justicia de diversos castigos que se aplicaban al infractor. También estudió la responsabilidad colectiva: el niño debía determinar si era justo castigar a todo el grupo cuando uno de sus miembros había cometido una falta, siendo desconocida la identidad para quien debía sancionar. Se interesó en una serie de otros aspectos relativos a la justicia, como la justicia entre los niños y la justicia inmanente, la creencia acerca de castigos automáticos que emanan de las cosas mismas.

Como un ejemplo de sus interesantes hallazgos, en relación con historias como la del niño pequeño que le esconde el pan y la manzana a aquél mayor que le pegaba, los niños encontraron justa dicha conducta en las siguientes proporciones:

| Edad | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|------|----|----|----|----|----|----|----|
| % | 19 | 33 | 65 | 72 | 87 | 91 | 95 |

En una síntesis de parte de los hallazgos de Piaget en la materia, se puede concluir que el desarrollo del juicio moral implica una progresión desde un estadio inicial en que las relaciones sociales se caracterizan por heteronomía y coerción, con una actitud de respeto unilateral del niño hacia el adulto y una aceptación de las reglas como sagradas, hasta una etapa en que las relaciones sociales se caracterizan por autonomía y cooperación, con una actitud de respeto mutuo, una aceptación de las reglas como obligatorias de mutuo acuerdo más que por alguna cualidad intrínsecamente coercitiva de las mismas o como inmutablemente dadas por una autoridad. “Heteronomía” es definida en los diccionarios de la lengua como “condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma”.

En lo que concierne específicamente a la conciencia de las reglas, encontró 3 etapas:

1. Hasta los 4 años la regla es sólo motriz, independiente de toda relación social.

2. Entre 5 y 9, la regla es coercitiva, debido al respeto unilateral; es sagrada, intocable, de origen adulto y de esencia eterna.
3. Entre 10 y 12 años, la regla es racional, debido al respeto mutuo; debe acatarse necesariamente si se quiere ser leal, pero por acuerdo puede cambiarse.

Para la definición de lo que es una mentira también encontré 3 etapas diferentes:

1. Hasta los 6 años se da una definición puramente realista: es “una palabra mala”; sin embargo, el niño reconoce perfectamente la mentira.
2. Desde los 6-7 hasta los 10, la definición es más avanzada: “una cosa que no es verdad”, pero sin distinguir una traición voluntaria a la verdad de una equivocación involuntaria.
3. Entre los 10-12 años: definiciones correctas que incluyen la idea de que la mentira es una afirmación intencionalmente contraria a la verdad.

Para los más pequeños (promedio 7 años) la gravedad de una mentira se mide por el grado de inverosimilitud de la afirmación. No se considera la intención. Es más grave si se le dice a un adulto que a otro niño. Este es el período de la responsabilidad objetiva o externa: se juzgan los actos según su resultado material, no tomando en cuenta las intenciones (romper 15 tazas casualmente es mucho peor que romper una taza al querer robar mermelada).

Para los niños mayores (promedio 10 años) la gravedad moral de la mentira se mide por la intención en disimular el carácter engañoso de la afirmación. Es igualmente grave si se le dice a un adulto que a un niño. Es el período de la responsabilidad subjetiva o interna. Al juzgar los actos se tienen en cuenta las intenciones.

En cuanto al desarrollo de la noción de justicia, se da una oposición entre dos tipos de respeto y, en consecuencia, entre dos morales:

- La de la obligación o heterónoma: moral autoritaria, del deber y la obediencia, que lleva a la confusión de aquello que es justo con el contenido de la ley establecida y a la aceptación de la sanción expiatoria.
- La de la cooperación o autónoma: la moral del respeto mutuo, que lleva al desarrollo de la noción de igualdad, constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad.

Los niños más pequeños son partidarios, por lo general, de las sanciones expiatorias, en que se da una arbitrariedad o carencia de relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto castigado. Los mayores, de las sanciones por reciprocidad, en que hay relación y proporcionalidad entre la falta y el castigo. Referente a la responsabilidad colectiva, los niños más pequeños piensan en la necesidad absoluta de la sanción, que los lleva a exigir un castigo para todos antes que dejar escapar al culpable. En los mayores pasa a primar la solidaridad con el grupo.

La creencia en la justicia inmanente¹⁸ disminuye con la edad. De un 86% de niños que creen en ella a los 6 años, sólo un 34% lo hace a los 11-12 años. Por otra parte, para los niños mayores la justicia distributiva sobrepasa a la retributiva¹⁹: el 70% de los niños de 6 a 9 años y tan sólo el 40% de los de 10 a 13 aprueban que la mamá quiera más y le dé un pedazo de torta más grande a la niña más obediente. La justicia igualitaria se desarrolla con la edad y a expensas de la sumisión a la autoridad adulta: si el papá manda más al hijo que se queja menos -en relación con el hermano que siempre protesta cuando se le dan órdenes- los niños pequeños se inclinan claramente por la autoridad y tienden siempre a encontrar justo lo que ha sido ordenado. Los niños mayores, en cambio, partidarios de la igualdad, encuentran injusto el proceder de ese papá.

➡ Entre las críticas que se han hecho a Piaget está la de haber ignorado los elementos no cognitivos, emocionales, en el desarrollo moral. Por otra parte, junto con reconocer sus ingeniosas observaciones, se dice que puso excesivo énfasis en los aspectos negativos de la autoridad de los padres y adultos, desconociendo que la disciplina impuesta desde fuera es una preparación necesaria para la autodisciplina. Por otra parte, al no extender los estudios más allá de los doce años, no logró encarar el desarrollo de la verdadera autonomía, la cual emerge propiamente durante la adolescencia.

El psicólogo social y cognitivo-evolutivo estadounidense Lawrence Kohlberg, cuyos niveles y estadios del desarrollo moral se muestran en fig.6.2, inspirado inicialmente en Piaget, desarrolló una teoría multidimensional, la más influyente en el área, abarcando también la adolescencia y adultez. Se doctoró en 1958 en Chicago con un trabajo sobre el desarrollo de los modos de pensamiento y de elecciones morales entre los diez y dieciséis años. Enseñó e investigó en las universidades de Yale, Chicago y, más tarde, en Harvard. Murió en 1987. Fue encontrado ahogado. Tenía una enfermedad incurable.

La unidad fundamental en la organización y el desarrollo de la personalidad es para Kohlberg el ego o self.²⁰ Si bien el desarrollo social comprende diferentes aspectos (moral, psicosexual, afectivo...), todos se relacionan por su común referencia a un único concepto de self en un único mundo social. El desarrollo social es, en esencia:

1. La reestructuración del concepto del self.

¹⁸ Castigos automáticos que emanan de las cosas o circunstancias mismas y que, de no haber ocurrido la trasgresión, no se habrían producido: el caso del niño que dice una mentira y después se cae y rompe un brazo.

¹⁹ La justicia retributiva se refiere a la creencia de que cada uno debería ser recompensado estrictamente de acuerdo con sus merecimientos. La distributiva, a la idea de que la norma debiera ser siempre la igualdad de trato.

²⁰ Kohlberg, L. "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization". En D.A.Goslin (ed.): *Handbook of socialization, theory and research*. Rand McNally, Chicago, 1971.

Kohlberg, L. "The child as a moral philosopher". En G.Davis & T. Warren (eds): "Psychology of education: new looks". D.C.Heath & Co. Lexington, USA, 1974.

Kohlberg, L. "The cognitive-developmental approach to moral education". *Phi Delta Kappa*, June, 670-7, 1975.

2. En su relación con los conceptos de las otras personas.
3. Concebidas como participantes en un mundo social común, con criterios y normas sociales.

| Nivel moral | Descripción | Estadios |
|--------------------------------|--|---|
| I - Pre-convencional | Se respetan las normas sólo por las consecuencias (premio o castigo) o por el poder físico de quienes las establecen. Es un nivel de pre-moralidad o de automatismos culturales. | 1. Obediencia Se obedece para evitar el castigo. 2. Pragmatismo Se obedece o se actúa según la propia conveniencia. |
| II - Convencional | Se actúa de acuerdo con las normas colectivas, que se admiten como convención, sin crítica, y se trata de obrar según esperan los demás que se obre. Es un nivel en que la sociedad pesa más que el individuo. | 3. Concordancia Se considera bueno lo que acepta la colectividad y los modelos alabados socialmente. 4. Ley y orden Se considera correcto lo legal y lo que no altera el orden. |
| III - Post-convencional | Se definen valores y principios de validez universal y se considera correcta moralmente la conducta que está de acuerdo con estos principios. | 5. Consenso social La referencia son los derechos de los demás comúnmente reconocidos (derechos humanos). 6. Principios universales Lo recto y lo justo se define por la decisión personal de la conciencia, según principios universales, como la dignidad del hombre, la justicia, |

Fig. 6.2 Niveles y estadios de desarrollo moral, según Kohlberg.

Junto a las variables del desarrollo social dependientes del desarrollo cognitivo general, hay otras que obedecen a un factor de 'madurez del ego'. La madurez cognitiva es una condición necesaria, pero no suficiente, para el razonamiento moral maduro. El funcionamiento afectivo y cognitivo no constituyen esferas distintas y separadas, sino perspectivas diferentes. A mayor madurez moral del self, mayor consistencia entre ambas perspectivas, y con la conducta externa.

El supuesto cognitivo-evolutivo de la teoría es que la estructura mental básica es el resultado de la interacción de tendencias organísmicas estructuradoras con la estructura del mundo externo, más que el reflejo directo de una u otra. Tal interacción lleva a los estadios que representan transformaciones de las estructuras cognitivas tempranas al ser aplicadas (o al "asimilar") al mundo externo, y su acomodación -o reestructuración por el mundo externo- como consecuencia de aplicarse a este. El niño pasa a través de estadios cualitativamente diferentes, no pudiendo sus modos básicos ser solo el resultado de la enseñanza adulta: serían, en ese caso, una copia del pensamiento adulto, desde un

comienzo. Tampoco responden a una programación innata, como la base maduracional del desarrollo postural-motor.

La concepción interaccionista de estadios es diferente de una maduracional, ya que la experiencia es fundamental para que los estadios tomen la forma que los caracteriza. La experiencia no se impone por sí sola, sino que depende de la actividad organizadora y estructurante del sujeto. Una mejor o más rica estimulación llevará a una evolución más rápida en la secuencia. Factores culturales y ambientales en interacción con capacidades innatas pueden hacer que un niño o un grupo de niños logren un determinado nivel de desarrollo antes que otros, sin embargo, todos siguen la misma secuencia. Entre sus numerosas investigaciones, Kohlberg llevó a cabo un cuidadoso estudio de seguimiento a 75 jóvenes a lo largo de 12 años (desde que tenían 10-16 años hasta 22-28), junto a una serie de estudios comparativos entre diferentes culturas. Considera sus niveles y estadios (fig. 6.2) como “filosofías morales separadas” o “puntos de vista distintos del mundo socio-moral”. Para determinar tales niveles y estadios, analizó y clasificó las respuestas abiertas de los niños y adolescentes a una serie de dilemas morales hipotéticos, algunos sacados de obras medievales de casuística. La definición precisa de cada estadio se hace en referencia a 25 aspectos o “conceptos morales básicos” que parecen estar presentes en cualquier sociedad y que obedecen a los siguientes rubros: valor, elección, sanciones, motivos, reglas, derechos, autoridad, justicia. Cada uno de los 25 conceptos morales básicos es definido y usado de manera diferente según la persona esté en el estadio 1, 3 ó 6.

Por ejemplo, motivos para obedecer las reglas:

ESTADIO

1. Para evitar el castigo.
2. Hay que conformarse con ellas para obtener recompensas y para que a uno le devuelvan los favores.
3. Para evitar la desaprobación o el disgusto de los demás.
4. Para evitar la censura de las autoridades legítimas y la culpa consiguiente.
5. Para mantener el respeto del observador imparcial, juzgando en términos del bienestar de la comunidad.
6. Para evitar la autocensura.

Con relación al valor de la vida humana:

ESTADIO

1. Se confunde con el valor de los objetos físicos y se basa en el estatus social o los atributos físicos.
2. Se ve como instrumental para la satisfacción de necesidades propias o de otros.
3. Se basa en la empatía y el afecto de los miembros de la familia y de los demás.
4. Se concibe como sagrada, según su lugar en un orden moral o religioso categórico de derechos y obligaciones.

5. Es valiosa por su relación con el bienestar de la comunidad y por ser un derecho humano universal.
6. Es representativa de un valor humano universal de respeto por el individuo.

Si bien los estadios de madurez moral siguen una secuencia y se relacionan con la edad, no hay que pensar que los superiores reemplazan totalmente a los más tempranos. A este respecto, Kohlberg considera su esquema una tipología, porque aproximadamente el 50% del parecer de las personas está a nivel de uno de los estadios: quien “funciona” a nivel del 4º, puede, ocasionalmente, emitir juicios de los estadios 2 y 1. Si bien la tendencia general es a subir de estadio con el aumento de edad, no todas las personas pasan por toda la secuencia. Se ha constatado que, en general, a los 10 años los tipos de juicios usados, en orden descendiente de frecuencia, corresponden a los estadios 1, 2, 3, y 4 (muy raramente, 5 ó 6). A los 13 años el orden es: 4, 3, 5, 2, 1, 6. Más allá de los 16 años hay un relativo aumento de respuestas correspondientes a estadios 5 y 6. Ello depende, en parte, del desarrollo intelectual, que posibilita -pero no garantiza- un funcionamiento a niveles superiores.

Explica Kohlberg (1974):

“Los mundos sociales de todos los hombres parecen tener las mismas estructuras. Todas las sociedades que hemos estudiado tienen las mismas instituciones básicas: familia, economía, leyes, gobierno. Además, todas las sociedades son similares, porque son sociedades: sistemas de roles complementarios definidos. Para desempeñar un rol en la familia, la escuela o la sociedad, el niño debe, implícitamente, asumir el rol de otros hacia él y hacia los demás del grupo. Esta tendencia a la asunción de roles forma la base de todas las instituciones sociales. Representa variadas pautas de expectativas compartidas o complementarias”.

“En los niveles convencional y pre-convencional, el contenido moral o valor es muy accidental o ligado a la cultura. Cualquier cosa, desde la ‘honestidad’ hasta el ‘valor en el combate’ puede ser el valor central. En el nivel post-convencional superior, en cambio, Sócrates, Lincoln, Thoreau y Martin Luther King tienden a hablar la misma lengua”.

“La psicología conductista y el psicoanálisis han defendido el filisteo²¹ punto de vista de que las lindas palabras morales son una cosa y las acciones morales, otra. El razonamiento moral maduro es un asunto distinto y no depende de las ‘lindas palabras’. El individuo que entiende la justicia es más probable que la practique”.

“En nuestros estudios hemos descubierto que los jóvenes que entienden la justicia actúan más justamente y el hombre que entiende la justicia ayuda a

²¹ “Filisteo”, en sentido figurado, “dícese de la persona de espíritu vulgar, de escasos conocimientos y poca sensibilidad artística o literaria”. Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia.

crear un clima moral que va más allá de sus actos inmediatos y personales: la sociedad universal es la beneficiada".²²

Gardner (2001) en su nuevo libro sobre las inteligencias múltiples²³ se pregunta si existe una "inteligencia moral". Analiza una serie de características típicas de las personas que se destacan por lo que se podría entender como ese tipo de inteligencia, entre ellas, la "facilidad para reconocer cuestiones relacionadas con el carácter sagrado de la vida en sus diversas facetas". Concluye que la moralidad no es, en sí misma, una inteligencia especial. Constituye más bien "una expresión de la personalidad, la individualidad, la voluntad o el carácter y, en los casos más afortunados, de la realización más elevada de la naturaleza humana".

Los casos más extraordinarios de realización personal que, en términos de Kohlberg, han contribuido a "crear un clima moral que va más allá de sus actos inmediatos y personales", y gracias a quienes "la sociedad universal es la beneficiada" (piénsese en Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Teresa de Calcuta, Alberto Hurtado, el Cardenal Silva Henríquez...), estuvieron dotados de una gran capacidad intelectual, una excepcional sensibilidad social y privilegiada inteligencia interpersonal. Son todos ellos exponentes de un desarrollo moral de nivel post-convencional que atesora lo más noble que puede inspirar al ser humano.

La teoría de Kohlberg ha estimulado una gran cantidad de investigaciones hasta nuestros días, pero también ha sido objeto de críticas. Se ha argumentado que los dilemas morales que utilizó resultan poco familiares a los entrevistados y ajenos a sus experiencias cotidianas; que es una teoría sexista, ya que se privilegia el punto de vista masculino²⁴; que no establece

²² En el punto anterior ya nos ocupamos del tema de la agresión, autocontrol y, específicamente, de la violencia escolar. La formación valórica y todo aquello a que apuntan los objetivos transversales cobran especial relevancia a la luz de las constantes noticias de conductas agresivas y violentas al interior de los establecimientos escolares.

La otra cara de la moneda tiene que ver con "la acción coordinada sobre los malos tratos infantiles y el papel que la escuela desempeña en la perpetuación de la violencia", como queda de manifiesto en los agudos análisis que llevan a cabo las autoras de "La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños". Ross Epp, J. y Watkinson, A.M.(eds.). Edit. La Muralla, Madrid, 1999.

²³ Howard Gardner: "La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI".Cap. 5: "¿Existe una inteligencia moral?. Paidós 2001. (Original en inglés, 1999).

²⁴ Carol Gilligan ha salido al paso al hallazgo de que las mujeres puntúan menos que los hombres en las escalas de Kohlberg. Como aclaran tanto Gross (1998) como Leahey y Harris (1998), entre otras cosas, tales escalas están basadas en las pruebas iniciales y el seguimiento de 84 varones, llevando a una concepción sesgada de la moralidad. La esencia de la moralidad, según la investigadora, es diferente para ambos sexos, lo que se deriva de pautas de crianza diferentes. A los varones se les socializa a ser independientes y a orientarse a logros, por lo que les interesa lo relativo a una retribución justa, la igualdad de trato y la aplicación de principios abstractos para resolver los conflictos. A las mujeres se les socializa para cuidar y nutrir, y para mantener un sentido de responsabilidad hacia los demás. Avaló sus conclusiones en investigaciones llevadas a cabo con mujeres que enfrentaban dilemas reales y con sentido en sus vidas (por ej., relativos al embarazo). Gilligan demostró que la moralidad de las mujeres en ningún caso es deficiente, sino diferente:

una distinción clara entre reglas o convenciones sociales y reglas propiamente morales; que presenta incoherencias entre lo que “es” y lo que “debe ser”. El lector puede ahondar en tales críticas, entre otros, en Leahey y Harris (1998) y Gross (1998).

Nancy Eisenberg²⁵, también representante del enfoque cognitivo-evolutivo en el estudio del desarrollo moral, se ha orientado al razonamiento moral pro social en los dilemas morales que propone a los niños, que implican conflictos entre los propios deseos y necesidades con los de otras personas, y no conflictos entre alguna regla y el sentido de lo correcto e incorrecto, según se respete o viole. En sus trabajos sobre el altruismo y las conductas cooperativas llevados a cabo desde los años `80, ha identificado seis etapas en el razonamiento moral pro social.

Para Clarizio y McCoy (1981) -varios de cuyos aportes sobre los problemas del desarrollo hemos acogido en este capítulo- los resultados de una buena adaptación en el ámbito del desarrollo moral se ponen de manifiesto, entre otras cosas, en las reacciones emocionales realistas frente a las faltas y transgresiones, en sentimientos de autosatisfacción e interés por los demás. Clarizio y McCoy comparten las ideas de otros estudiosos en el área y concluyen:

“El individuo que se caracteriza por un desarrollo moral óptimo es espontáneo, natural y libre de sentimientos irracionales de culpabilidad. Está en buenas relaciones consigo mismo y la sociedad, y experimenta sentimientos de autosatisfacción cuando actúa de modo congruente con sus principios morales. Tiene una conducta constructiva y ética. Respeta a los demás (en contraste con la orientación: ‘ ¡primero, yo! ’) y se ajusta a sus sentimientos. Posee principios morales firmemente establecidos, que aplica de modo flexible y realista”.

Varias de las alteraciones de la personalidad se asocian a problemas en el área del desarrollo moral. Por lo pronto, el trastorno antisocial o disocial de la personalidad y los trastornos disociales del desarrollo, en que se dan patrones repetitivos y persistentes de comportamiento con que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes. Se trata de personas que obtienen puntajes altos en la escala P de Eysenck.

Sin llegar a situaciones extremas que, en algunos casos corresponden a patologías francamente psicóticas en que se carece de juicio moral a causa de la alteración del sentido de la realidad, también las personas “normales” presentan diferencias -a veces notables- en cuestiones que son objeto de evaluación moral y que afectan seriamente a otros. Entre ellas, el acatamiento de aquellas normas que regulan los aspectos básicos de la convivencia, el

Gilligan, C. In a different voice: women's conception of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517, 1977. Gilligan, C. Women's place in man's life cycle. *Harvard Educ. Review*, 59, 431-436, 1979.

Gilligan, C. In a different voice: psychological theory and women's development. *Harvard University Press, Cambridge, MA*, 1982.

²⁵ Eisenberg, N. *The development of prosocial behavior*. Academic Press, New York, 1982.

respeto de los derechos y dignidad de todas las personas, el cumplimiento de las promesas, el sentido de responsabilidad en las tareas que a cada cual le conciernen, la veracidad, la justicia, etc. Las violaciones graves a este tipo de cuestiones se evidencian también en la pobreza y la injusticia social (por ejemplo, en la distribución del ingreso, en que unos pocos se llevan mucho), la corrupción, la extorsión, la usura, la estafa y el engaño, la discriminación, el terrorismo, el fanatismo y abusos de naturaleza variada.

Desde el punto de vista pedagógico y psicopedagógico, en consecuencia, el desarrollo moral constituye un aspecto medular en el desarrollo personal y social, como se afirmó al comienzo de este apartado. Los vicios antes mencionados son muestra de las graves deficiencias en el área que acusa la sociedad adulta.

Inman y Buck (1998)²⁶, educadores ingleses que se han ocupado con detalle de cuestiones curriculares y evaluativas concernientes al desarrollo personal y social de los alumnos, estiman que el desarrollo moral debe incluir:

- Comprensión de valores tales como: ser veraz, cumplimiento de las promesas, respeto de los derechos de otros, actuar de manera considerada, ayudar a las personas, asumir las responsabilidades personales, el desarrollo de la autodisciplina.
- La habilidad para entender la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto, el bien y el mal.
- Rechazo al matonaje, a hacer trampa, al engaño, a la crueldad, a la irresponsabilidad, a la deshonestidad.
- Conocimiento de los códigos y convenciones en la sociedad.
- La voluntad de comportarse moralmente como una cuestión de principios.

Los autores desglosan el área personal-social en cuatro sub-aspectos: desarrollo espiritual, moral, social y cultural. Para cada uno de ellos definen:

1. El conocimiento y la comprensión que se espera alcancen los alumnos.
2. Las habilidades que debieran manifestar.
3. Las actitudes y valores correspondientes.

No podemos ocuparnos de tales aspectos, pese a la importancia que revisten, pero vale la pena citar un problema específico. Si en la escuela se está trabajando, por ejemplo, el problema del matonaje y la intimidación, proponen diferentes actividades para la

²⁶ Sally Inman & Martin Buck: "Learning outcomes for personal and social development". En S. Inman, M. Buck & H. Burke (eds): "Assessing personal and social development. Measuring the unmeasurable?". Falmer Press, London, 1998.

Recomendamos este libro a los profesores interesados en fortalecer su labor en relación a los "objetivos transversales" en la escuela.

consecución de logros en el aprendizaje que apuntan al rechazo del matonaje. Entre ellas, analizar en grupos de 5 ó 6 alumnos objetos que se utilizan para la extorsión y el abuso de poder. Un trabajo efectivo para conocer y atacar de manera efectiva este problema (u otros, como la violencia intrafamiliar) exige a los maestros especificar logros explícitos de aprendizaje. Tales logros serían:

1. Conocimiento y comprensión:

- Mayor auto conocimiento y comprensión de las propias actitudes y creencias en cuanto a qué es el matonaje, la intimidación; quiénes son los ‘matones’; quiénes suelen ser las ‘víctimas’; qué se podría hacer en torno a ello.
- Mayor conocimiento y comprensión de las variedades de matonaje, sus diferentes formas y contextos; toma de conciencia de cómo la gente intimida a otros.
- Mejor comprensión de porqué algunas personas abusan de otras, los efectos de ese comportamiento en las víctimas, en los demás y en el “matón”.

2. Habilidades:

- Articular de mejor manera actitudes y puntos de vista sobre la materia y respeto por los puntos de vista y experiencias de otros.
- Asumir responsabilidad de las propias acciones.
- Establecer y mantener relaciones interpersonales eficaces.

3. Actitudes:

- Compromiso para tratar a los demás con rectitud y justicia.
- Propósito para demostrar consistencia entre actitudes y conducta.
- Demostrar respeto por las creencias de los otros.

Finalmente, entre los “lineamientos o medidas de acción” que proponen diversos autores para el trabajo con los niños en el área del desarrollo moral, está el de estimular los juicios morales: más que “sermonear”, promover discusiones y debates que clarifiquen ideas, situando las explicaciones ligeramente por encima del nivel de desarrollo moral del estudiante. Además, ayudar a los niños excesivamente perfeccionistas a que reduzcan sus tensiones. Junto con “predicar con el ejemplo”, valorar de manera sistemática el altruismo, la franqueza e integridad.

Raths, Harmin y Simon²⁷ afirman que corrientemente los problemas infantiles (en especial los de conducta en la escuela) se atribuyen a “dificultades emocionales” o “problemas de CI”.

²⁷ Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. “El sentido de los valores y la enseñanza: cómo emplear los valores en el salón de clases”. UTEHA, México, 1967.

Se trata de un libro antiguo, pero plenamente vigente. Los autores critican los enfoques tradicionales para fomentar valores, muy arraigados en la práctica pedagógica, y desarrollan 21 estrategias para el adulto que quiera ayudar a los niños a adquirir y desarrollar valores. El libro trae muchos ejemplos.

Basados en su experiencia e investigaciones, estiman, en cambio, que “varios tipos de problemas que los niños presentan con frecuencia -en la escuela y en el hogar- pueden atribuirse, sin duda alguna, a los valores o, con más precisión, a la falta de valores”.

Entre los patrones de conducta que muestran quienes “presentan confusión sobre la relación que hay entre su existencia y el mundo que los rodea, o que no saben enfrentar la vida con un propósito definido, de manera consistente, sin contradicciones”, nombran los siguientes:

- La persona apática, distraída, indiferente.
- La persona voluble.
- La muy insegura, vacilante.
- La muy inconsistente.
- La persona sin metas ni rumbo fijo.
- La persona exageradamente conformista.
- La persona que habitualmente se opone a todo.
- La persona que “interpreta papeles”, que actúa aparentando otra personalidad distinta a la propia.

El libro de estos autores es rico en teoría y estrategias para el trabajo en clarificación de valores con niños y adolescentes. Los patrones de conducta antes mencionados enriquecen la perspectiva psicopedagógica de este libro ya que constituyen otra faceta para entender algunas de las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación.

MOTIVOS, ASPIRACIONES Y MOTIVACIÓN DE LOGRO

Para poder entender la conducta humana -incluida la anormal y desadaptada- hay que tener en cuenta qué la motiva y dinamiza. Ello no siempre resulta fácil: los motivos, en sí, no son directamente observables. Sin embargo, los educadores aprecian claramente la conducta motivada -por lo general restringiéndose al plano académico- y es así como suelen distinguir entre alumnos “motivados” y alumnos “desmotivados”. El tema representa un punto de vista enriquecedor para caracterizar mejor la diversidad en el aula y también ha sido incluido dentro de los problemas frecuentes del desarrollo.

La motivación²⁸ tiene que ver con aquellos factores que dirigen y vitalizan el comportamiento, determinando el grado de energía con que se realizan las cosas. “Motivación” en Psicología constituye un término genérico que alude a la regulación del comportamiento que apunta a la satisfacción de necesidades o que persigue metas: incluye procesos de iniciación, de dirección y de empuje de las conductas. Como el placer y el dolor, los anhelos y temores, la satisfacción y frustraciones, etc. están íntimamente relacionados con los éxitos o fracasos de la conducta motivada, existe una muy estrecha relación entre

²⁸ Motivación, motivo, motivador... del latín, “movere” = mover. Lo que mueve o tiene virtud para mover.

motivación y emoción. La motivación se manifiesta en una amplia gama de respuestas fisiológicas y conductas psicológicas que afectan decididamente la percepción, el aprendizaje y el rendimiento. Cada motivo o tendencia es la vivencia de alguna necesidad: sentimos defectos o carencias que queremos satisfacer.

Las necesidades son tan variadas que el observador puede engañarse en cuanto al real motivo que explica una conducta determinada. En los contextos psicopedagógicos es frecuente la afirmación de que a tal o cual niño “le falta motivación”, porque, por ejemplo, no estudia o se queda dormido en clases. En este último caso, ese niño está posiblemente satisfaciendo una necesidad fisiológica más importante para él en ese momento que necesidades de tipo cognoscitivo.



Fig. 6.3. La jerarquía de las necesidades de Maslow.

La fig. 6.3 muestra la conocida jerarquía de necesidades de Maslow. La pirámide es una metáfora que quiere indicar que las necesidades inferiores de la jerarquía deben satisfacerse antes de poder atender a las necesidades superiores. Según Maslow²⁹, las 4 primeras

²⁹ Abraham Harold Maslow nació en N. York en 1908 y murió en California en 1970. Fue un gran impulsor y uno de los fundadores de la psicología humanista, a la que él mismo denominó la “tercera fuerza” en Psicología (en relación al psicoanálisis y el conductismo), encaminada a una rehumanización de la ciencia psicológica. Hacia fines de los años 50, fundó junto a Carl R. Rogers, Kurt Goldstein y Charlotte Bühler (la psicóloga de la niñez, esposa de Karl Bühler) la Asociación Americana de Psicología Humanista.

Maslow se doctoró en la U. de Wisconsin y trabajó en el Teachers College de la U. de Columbia, en el Brooklyn College y en la U. Brandeis de Waltham en Massachusetts. Según apuntan Bonin (1993) y Sahakian (1980), centró su interés en la auto realización y en el desarrollo del verdadero self. Impulsó la teoría del aprendizaje intrínseco como un proceso mediante el cual uno aprende a convertirse en

necesidades tienen que ver con deficiencias del organismo (necesidades D o de déficit), “agujeros vacíos” que se deben llenar. Una vez cumplidas las necesidades fisiológicas (alimento, agua, oxígeno, descanso, regulación de la temperatura), es imperioso satisfacer la de seguridad o protección (frente a amenazas, tanto físicas, por ejemplo, enfermedad, como psicológicas, por ejemplo, temor a lo desconocido). Gracias a ello será posible satisfacer la necesidad de amor, afecto y pertenencia (recibir y dar amor y afecto; aceptación y confianza; ser parte del grupo familiar, laboral, de amistad). Lo anterior permitiría la satisfacción de la necesidad de estima, valía y auto respeto (estima, respeto de los demás y prestigio, que posibilitan el propio respeto y sentido de competencia y logro).

La satisfacción de estas 4 primeras necesidades hace posible una real y armónica satisfacción de los motivos de crecimiento del ser (o motivos B), que tienen que ver con las necesidades cognoscitivas (conocer, comprender, captar el significado, curiosidad, exploración), necesidades estéticas (belleza, equilibrio, simetría, orden, forma y color, en el arte y la naturaleza) y -la de más alto nivel- la auto realización (que apunta a un estado de satisfacción consigo mismo al poder desarrollar el máximo potencial: “volverse todo aquello que se es capaz de ser”). Maslow afirmaba (citado en Sahakian, 1980):

“...las experiencias de aprendizaje válido para el perfeccionamiento personal, el auto desarrollo o la auto realización son de un carácter muy diferente de aquellas otras experiencias útiles en la adquisición de hábitos mecánicos... En mi vida personal, tales experiencias han sido mucho más significativas que las clases, la asistencia a conferencias, el aprendizaje memorístico de los doce nervios del cráneo o de la anatomía del cerebro humano.... Experiencias como la de tener un hijo han significado mucho para mí. Nuestro primer hijo me ha transformado como psicólogo, hasta el punto de producirme un rechazo visceral a las corrientes conductistas en las cuales tan ingenuamente he creído durante el período de mi formación académica. Con el nacimiento del segundo hijo he descubierto que existen profundas diferencias entre las personas, inclusive antes del nacimiento, y he llegado a la conclusión de que me resulta imposible aceptar una psicología del aprendizaje que afirma que una persona puede enseñar cualquier cosa a cualquiera. Cuando J. B. Watson defiende la teoría, con la cual no concuerdo, de ‘dame dos recién nacidos y haré que uno sea tal cosa y el otro tal otra’, habla como si no hubiera tenido nunca un hijo. Sabemos, con toda seguridad que un padre no puede hacer de su hijo lo que quiera. Los niños llegan a ser algo por sí mismos”.

persona. Veía en las necesidades el motivo de las acciones, que están articuladas jerárquicamente. Para él, la autorrealización es un objetivo espiritual inherente a todos.

Maslow, A. *Motivation and personality*. Harper & Row, New York 1978 (3ªed.).

Maslow, A. *Towards a psychology of being*. Van Nostrand-Reinhold, New York, 1968 (2ªed.).

➡ La teoría de la jerarquía de las necesidades sirve para recordar a profesores y papás que la “falta de motivación” que se observa a veces en los niños puede obedecer, en parte, a que no se han alimentado como debieran, a timidez, a miedos, inseguridad, al hecho de sentirse rechazados o aceptados a medias, a sentimientos de incompetencia, etc.

Así como Maslow distingue entre motivaciones de déficit y de crecimiento, numerosos psicólogos han clasificado los motivos y necesidades humanas en diferentes niveles. Entre otros, E.R. Hilgard (1971), conocido por sus aportes en el análisis de las teorías del aprendizaje, quien distingue entre motivos

- De supervivencia (necesidad de agua, alimento...).
- Sociales (maternal, dependencia y afiliación, dominación y sumisión, sexo, agresión...).
- Ego integradores (logro, realización, autonomía del yo...).

Lersch (1966), en su notable descripción y análisis de las vivencias pulsionales (como denomina a las motivaciones: traducción del término relacionada con “impulso”, “propulsión”), distingue entre tendencias -propias del ser humano- e instintos, característicos de los animales. En el hombre cuando se habla de instintos se suele hacer referencia a aquellas tendencias que se tienen en común con los animales.

Concibe la personalidad estructurada en estratos o capas (habla de la “tectónica de la persona”). Las 3 capas diferenciadas “descansan una sobre otra, hallándose la superior siempre apoyada sobre la inmediatamente inferior”. A diferencia de las capas geológicas, estas constituyen una “totalidad integrativa cuyas partes se condicionan y compenetran mutuamente”:

1. El fondo vital, que corresponde al acontecer orgánico como condición para la vida psíquica.
2. El sustrato endotímico, donde se ubican los apetitos y tendencias, las vivencias afectivas, estados de ánimo.
3. La supra estructura personal o estructura superior de la persona: pensamiento y voluntad consciente.

Junto a esta estratificación vertical, se da la articulación horizontal, que se expresa en el “circuito funcional de la vivencia”, y que define las relaciones con el mundo (fig. 6.4):

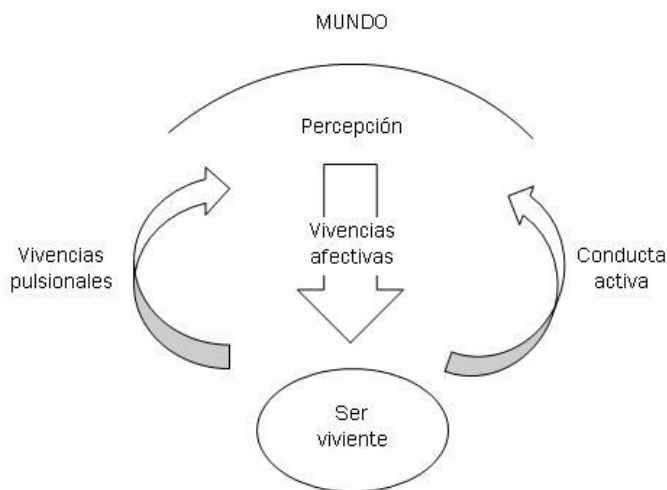


Fig. 6.4 El circuito funcional de la vivencia, según Lersch.

Clasifica las vivencias pulsionales (o motivaciones) - ubicadas en el estrato endotímico- en tres niveles:

- De la vitalidad: impulso a la actividad, tendencia al placer, la libido.
- Del yo individual: conservación, egoísmo, deseo de poder, necesidades de estimación y autoestima.
- Transitivas: las dirigidas hacia el prójimo, como la de convivencia y asociación; tendencias del ser-para-otro, como la benevolencia, disposición a ayudar y el amor al prójimo; las tendencias creadoras; el deseo de saber; el amor; las tendencias normativas; y las trascendentes, tales como el impulso artístico, la aspiración metafísica y la búsqueda religiosa.³⁰

La fig. 6.4 muestra que las vivencias pulsionales -las tendencias o motivos (que son vivencias de necesidades)- llevan al ser viviente a explorar el mundo [percepción] en

³⁰ En esos 3 niveles clasifica también las “vivencias emocionales”, logrando una descripción insuperable de las emociones y sentimientos humanos.

Philipp Lersch nació en Munich en 1898 y murió en la misma ciudad en 1972. Desarrolló una psicología fenomenológica (psicología descriptiva de lo que se halla presente en la vivencia, determinando sus rasgos esenciales) e hizo importantes contribuciones en antropología psicológica, psicología de la expresión y caracterología. Su “Estructura de la personalidad” constituye una obra fuera de lo común.

Para el autor de este manual fue decisiva esta obra en su formación psicológica. De hecho, constituía el texto básico en el curso de Psicología

General que dictaba ese gran maestro que fue Hernán Larraín, S.J, fundador de la Escuela de Psicología de la P. U. Católica de Chile.

búsqueda de satisfacción de tales carencias. De acuerdo a lo encontrado en él, reacciona con vivencias afectivas que lo impulsan a emprender alguna conducta activa para satisfacer las necesidades.

➡ Todo esto entrega una visión apenas introductoria de la complejidad de las motivaciones y afectos humanos, pero ayuda a entender -en parte- las reacciones de las personas cuando determinados motivos no son satisfechos: la depresión en que se ve sumido el adulto o anciano que se siente solo, el desánimo y sentimiento de inferioridad que embargan a quien se siente incompetente o la vergüenza de quien fracasa. Los profesores con frecuencia enfrentan situaciones en que un alumno busca la aprobación de sus iguales incluso con conductas y procedimientos inadecuados.

Los “problemas de la conducta motivada” en el ámbito escolar -en niños y adolescentes- pueden ocurrir, de acuerdo con las clasificaciones vistas, a diferentes niveles. Para algunos niños, sus dificultades e inquietudes se concentran en los niveles más básicos de la jerarquía; para otros priman urgencias y motivos de nivel intermedio o superior. Se trata, en consecuencia, de una temática que necesariamente ayuda a entender los “problemas frecuentes en el desarrollo” y que matiza la diversidad en el aula.

Uno de los motivos que ha recibido más atención en psicología de la educación es la **motivación de logro** (o de realización). Ya en nuestro libro dedicado al aprendizaje (“Cómo aprenden los seres humanos” ...) incluimos algunas consideraciones sobre ella en el capítulo sobre los mecanismos cognitivos del aprendizaje.

La motivación de logro se pone de manifiesto en las acciones y sentimientos relacionados con el cumplimiento de algún estándar internalizado de excelencia. Explican Henson y Eller (2000) que los estudiantes con una fuerte motivación de logro tienden a tener confianza en sí mismos, asumir las responsabilidades de sus acciones, tomar riesgos calculados, planear con prudencia y economizar tiempo. Ya en los años `30 del siglo pasado se habían llevado a cabo en psicología interesantes estudios acerca del nivel de aspiración de las personas, que resultaron influyentes en psicología de la educación. El nivel de aspiración tiene que ver con las metas que el sujeto se propone en relación a una determinada tarea que espera alcanzar y que se esforzará por conseguir. Si logra su objetivo, será interpretado por él como un éxito; en caso contrario, como un fracaso. Hay un rango óptimo de dificultad, que plantea desafíos y resulta motivante: las tareas demasiado fáciles son poco motivadoras; las extremadamente difíciles, desalentadoras.

Explican los autores que los estudios acerca del nivel de aspiración ilustran motivaciones de tipo cognitivas, porque la persona que se siente involucrada en la tarea debe hacer una estimación de su propio nivel de logros, establecer metas y, finalmente, experimentará éxito o fracaso.

Según Clifford (1982), que se ha ocupado en detalle de cuestiones relativas a motivación y aprendizaje, una gran cantidad de resultados de investigaciones demuestran que “las personas con una motivación de logro moderadamente alta tienen más éxito personal y social que aquellas en las que esta necesidad es muy baja”. En consecuencia, como lo precisan Henson y Eller (2000), “la motivación de logro hace una buena predicción del éxito que se tendrá en la escuela y en la vida”. De hecho, las personas con buen nivel de desarrollo en dicha motivación suelen tener confianza en sí mismas y asumir la responsabilidad de sus acciones.

En algunos de los niños y adolescentes que fracasan se da el fenómeno conocido como desesperanza aprendida, esa sensación de que “nada de lo que hago importa” ... “nada me resulta” ... Explica Clifford (1982) que es consecuencia del hecho de no ser capaz de detectar una relación causa-efecto controlable en un suceso dado”.

Se ha relacionado la desesperanza aprendida con la teoría de la atribución, original de Heider (1958) quien la desarrolló para explicar la forma como interpretamos las cosas que (nos) ocurren y las causas a las que las atribuimos. Todos nos tratamos de explicar por qué ocurren los hechos y algunos psicólogos han visto en ese intento y búsqueda de explicación, en esa necesidad de comprender, el origen de la motivación desde una perspectiva cognoscitivista. Heider reconocía que para entender la conducta hay que tener en consideración tanto variables del sujeto como variables del medio o situacionales. Sin embargo, de acuerdo con su teoría, la conducta dependerá decisivamente de las creencias sobre las relaciones causa-efecto que se hace el mismo sujeto.

Entre las causas importantes, los estudiantes nombran el esfuerzo, el grado de dificultad de la tarea, la suerte y la capacidad. También hacen referencia al estado de ánimo, la fatiga, el sesgo del evaluador, etc.

Como explican Henson y Eller (2000), los estudiantes con un locus de control interno creen que son responsables de su conducta y de sus éxitos y fracasos. Los atribuyen a su capacidad y esfuerzo. Tienden también a persistir más en las tareas y a no darse por vencidos fácilmente. Aquellos con un locus de control externo, en cambio, creen que su desempeño y rendimiento en pruebas y exámenes se deben a la suerte, a la dificultad de la tarea u otras circunstancias que escapan a su control. Explica también Clifford que la apatía, la indiferencia o falta de interés que se observa en algunos alumnos “puede ser un reflejo de su creencia de que no pueden hacer nada para cambiar las cosas”.

Clarizio y McCoy (1981), así como Clifford (1982) y, con mayor detalle aún Henson y Eller (2000), entregan una serie de consejos prácticos o lineamientos de acción para el trabajo con niños y adolescentes con problemas motivacionales, a los que se suman las sugerencias que aparecen en la mayoría de los manuales de psicología educativa.

Henson y Eller agrupan las estrategias a ser utilizadas, de acuerdo a las teorías en que están basadas. Así es como hablan de estrategias conductuales, estrategias cognoscitivas (de la atribución y de la motivación de logro) y estrategias humanistas (las propuestas por autores tales como Maslow y Rogers). Invitamos al lector interesado en el área recurrir a tales fuentes de información.

Dando término a este capítulo, anotamos algunos de tales consejos prácticos:

- Permitir que los alumnos expliquen porque ocurre algo; porqué piensan de una determinada forma sobre una asignatura, un profesor, un compañero, etc. Los insights logrados pueden aclarar sus atribuciones: si se pueden modificar estas, podrán cambiar sus actitudes.
- El educador debe tener cuidado con sus propias atribuciones cuando corrige pruebas, toma exámenes y califica. Si desea evaluar el rendimiento y el esfuerzo, debe aclararlo: así los alumnos podrán interpretar correctamente su juicio y la información obtenida por medio de las notas.

- El maestro debe ser sensible a las necesidades fisiológicas y demás necesidades de déficit de sus alumnos. Los niños cuyas necesidades de ese tipo no están resueltas (están mal alimentados, fatigados, no se sienten seguros) no tendrán la motivación para atender a las necesidades de orden superior, como las de conocimiento y comprensión.
- Utilizar la necesidad de logro de los alumnos y otros motivos positivos. El deseo de lograr control sobre los elementos del ambiente y de experimentar éxito es esencial para poderse fijar metas realistas.
- Reconocer que los estudiantes con alta y baja motivación de logro reaccionan de manera diferente en relación a sus experiencias de éxito y a su persistencia después de los fracasos. Tomar las medidas que ello supone.
- Proporcionar feedback informativo oportuno. El contar con información sobre las conductas apropiadas o correctas y la corrección de los errores se asocia con una mejor ejecución y actitudes favorables hacia las tareas de aprendizaje.
- Darle la oportunidad al estudiante de fijarse metas y ayudarlo a lograrlas, tanto en lo académico como en lo que dice relación con su desarrollo socioemocional. Fijarse y lograr metas exige tareas a un nivel apropiado de dificultad. Los sentimientos de éxito en las tareas actuales tienden a elevar la motivación para tareas futuras.
- Alentar en los estudiantes la constancia y el enfrentamiento de los desafíos: que se sientan apoyados, concentrándose más en lo que aprenden y en su crecimiento personal que en las calificaciones.
- Los reales intereses de los alumnos muchas veces van en un sentido muy diferente al de los contenidos y exigencias académicas: el maestro puede tratar de “sacar partido” de tales intereses, integrándolos de manera creativa a sus actividades docentes y formativas.
- El aprendizaje se facilita cuando el alumno siente que participa en el proceso, que es tomado en cuenta. El aprendizaje auto iniciado, en el que está implicada la persona total con sus sentimientos y aptitudes, es el más penetrante y duradero.

Como un dato de interés para temas relacionados con este capítulo, el Ministerio de Educación con apoyo de “Valoras-UC”, lanzó el Portal de Convivencia Escolar “Aprender a convivir, convivir para aprender” (www.convivenciaescolar.cl), administrado por la Escuela de Psicología a través de Valoras-UC. Este es un programa de estudios y apoyo a la sana convivencia, dirigido por la psicóloga M. Isidora Mena E., que cuenta con el decidido apoyo de la P. Universidad Católica de Chile. “Surge como respuesta a la necesidad de una cultura más respetuosa de la dignidad de todos los seres humanos y, por consecuencia, más equitativa, con sentido de comunidad, y con la capacidad de comunicación, compromiso, responsabilidad y autonomía que se requiere para una democracia participativa”. Valoras-UC ofrece asesorías y programas de apoyo para que las escuelas desarrollen un currículo de formación integral que enriquezca la formación académica con una formación socio-afectiva y ética.

Una de las iniciativas del nuevo portal la constituye el proyecto de mediadoras y mediadores escolares. “Consiste en capacitar a un grupo de estudiantes de ambos sexos, debidamente

identificados por sus pares, en temas relacionados con los derechos de los niños y niñas en mediación escolar, quienes luego de determinadas charlas y talleres, adquirirán los conocimientos necesarios para identificar, evaluar, recabar información e intervenir, dependiendo de la situación, en conflictos y problemáticas de vulneración de derechos que existan o se generan dentro de la comunidad educativa”.

A la fecha de la tercera edición de este manual, VALORAS UC ya ha completado 15 años llevando a cabo proyectos de asesoría, talleres, diplomados e investigaciones con distintas instituciones en diferentes regiones del país. Además del curso “Violencia escolar y bullying: mitos y estrategias preventivas”, cuenta con un Centro de Recursos para la Comunidad Educativa que facilita valiosos materiales.

Para el 2° semestre de 2019 programó el Diplomado “Pedagogía de la convivencia y desarrollo de competencias socioemocionales y éticas” (www.valoras.uc.cl)

Terminamos el capítulo haciendo ver que el discurso pedagógico habitual (esto ya es un lugar común) reconoce que el aula es el escenario donde se forman los niños y jóvenes a nivel académico y relacional, por tanto debe constituirse en un espacio de escucha, aceptación de la diversidad y resolución pacífica de los conflictos. También se afirma que el rol del educador es fundamental en este sentido, ya que debe transformar la sala de clases en un lugar de encuentro, diálogo, tolerancia y valoración de los demás. Este manual pretende contribuir a que tan nobles propósitos se hagan realidad.