

Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos

por **Laura RUBIO SERRANO**
Universidad de Barcelona

Para empezar

Los centros educativos tienen instauradas a nivel institucional actividades diversas que favorecen la formación moral de sus miembros. A menudo, también reservan un tiempo y espacio curricular específico para trabajar valores. Además, su dinámica habitual está atravesada de un infinito número de relaciones interpersonales de importante carga formativa entre educadores y alumnos, y de éstos entre sí. De esta manera se constituyen las principales vías de educación moral en un centro educativo: la personal, la curricular y la institucional [1].

El concepto de cultura moral de los centros educativos permite concretar el nivel macro de la propuesta de educación moral de un centro, la vía institucional. Destaca así el valor de la institución educativa como agente formativo en sí mismo, capaz de contribuir en la construcción de la personalidad moral de los alumnos. Su potencia formativa no reside en la transmisión de los valores en los que confía, sino en un efecto de inmersión,

participación y vivencia a través de prácticas por parte de sus miembros.

La cultura moral de los centros educativos pretende sistematizar los elementos que componen el medio escolar, las prácticas institucionalizadas que convierten el centro en un escenario adecuado para la formación moral. Un medio que envuelve y permite vivir en primera persona el conjunto de valores por los cuales apuesta la institución educativa, favoreciendo el comportamiento de sus miembros y dando forma a sus hábitos y virtudes. La cultura moral así entendida permite concretar la idea de que los valores se aprenden por ósmosis, por el hecho de estar inmersos en una institución que apuesta por unos valores determinados. También, destaca la necesidad de que los profesionales de la educación pongan atención en el diseño y puesta en marcha de prácticas pedagógicas con valor formativo.

En este marco, el presente artículo representa una aproximación diferente y

ampliada del concepto de cultura moral referido a los centros educativos, un concepto que ni es nuevo ni siempre se ha utilizado de la misma manera. Por un lado, su caracterización debe enmarcarse en dos conceptos más amplios, el clima y la cultura en las organizaciones. Por otro lado, resulta necesario rescatar las aportaciones teórico-prácticas de algunos autores que, en los últimos tiempos, se han aproximado a este tema desde el ámbito de la educación moral. El objetivo último es presentar una definición de cultura moral de los centros educativos que permita operativizar un concepto clásicamente etéreo y difuso, ofreciendo a los profesionales de la educación posibilidades para su descripción, análisis y evaluación [2].

Clima y cultura en las organizaciones

A lo largo del último siglo, el estudio de las organizaciones ha originado, desde diferentes disciplinas, trabajos acerca de los conceptos de clima y cultura. Ambos se han convertido de esta manera en prismas complementarios a través de los cuales analizar las organizaciones. Una aproximación al concepto de cultura moral de las instituciones escolares requiere tener en cuenta el significado de estos dos términos.

Tradicionalmente, el clima en relación a los grupos humanos ha sido estudiado desde la psicología social y la psicología de las organizaciones [3]. Éste se ha identificado, habitualmente, con un constructo de carácter psicosocial basado en las percepciones compartidas de los miembros de una institución sobre la vida y los comportamientos dentro de ésta,

concretando su análisis en diferentes ámbitos de contenido. El *clima organizativo* ha analizado los elementos relacionados con la gestión de la organización y el cumplimiento de sus funciones, como las relaciones formales o los estilos de liderazgo. El *clima psicológico* ha profundizado en la percepción como un instrumento para hacer interpretaciones e inferencias sobre las situaciones que se dan y como condicionantes de las conductas de los miembros de la organización. El *clima social*, una de las aproximaciones más recurrentes, ha puesto énfasis en la manera como se dan las relaciones personales entre los miembros de una organización. Las expresiones de afecto, los gestos de apoyo o los refuerzos son algunos de los elementos esenciales del *clima emocional*, que recoge la dimensión afectiva de las relaciones como elemento fundamental para entender las organizaciones. Finalmente, el *clima intelectual o académico* se basa en el ambiente que crean las instituciones educativas en relación al estudio y la formación; los planteamientos curriculares, los programas surgidos de la dinámica escolar o las expectativas académicas pueden convertirse en verdaderos elementos de presión en el funcionamiento del centro. El concepto de clima aplicado a las instituciones de carácter educativo ha dado lugar a estudios sobre los diferentes tipos de contenido. De todas maneras, la definición más habitual del clima escolar es la de una cualidad del ambiente basada en la percepción colectiva de las conductas en las escuelas, fruto de la experiencia, vivenciada por sus participantes y con una clara influencia sobre su conducta (Hoy, Tarter, y Kottkamp, 1991, 10).

Otra dirección es la que han tomado las investigaciones sobre la cultura en las organizaciones, que cuentan con cierta tradición desde el ámbito empresarial y la psicología de la organización [4]. La cultura se considera la parte blanda, interna e inmaterial de las organizaciones, clasificando su contenido en tres niveles de mayor a menor nivel de abstracción [5]. Las *presunciones y creencias* representan los elementos más abstractos y profundos sobre los que se levanta la organización; los esquemas, ideología y teorías en uso de la organización son su epicentro. Los *valores* de la organización destacan lo que sus miembros consideran importante y significativo de forma compartida; los valores resultan elementos más conscientes y concretos. En último lugar, los *artefactos culturales y los productos* de la organización recogen las expresiones y manifestaciones externas de la cultura como rituales, normas, símbolos y lenguaje, entre otros. También en el ámbito educativo se ha aplicado el concepto de cultura en sus tres niveles de contenido. De esta manera, la idea de cultura escolar se ha utilizado para referirse al sistema de orientaciones compartidas entre los miembros de un mismo centro, los patrones de significado que son transmitidos históricamente (normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos) y compartidos por los miembros de la comunidad escolar. En definitiva, todos aquellos elementos que comparten los individuos de la organización y que dotan de identidad y sentido la vida del centro.

Es a partir de la transferencia del concepto de cultura al ámbito educativo que algunos autores dedicados a la educación

moral han utilizado términos afines a los expuestos y han aportado ideas para el desarrollo del concepto de cultura moral. Durkheim fue uno de los primeros en utilizar el concepto de cultura moral como el conjunto de contenidos morales de una sociedad determinada. Entendiendo la sociedad como un grupo de personas que comparten valores, sentimientos y responsabilidades, a través de su propuesta se incide en la importancia del medio escolar. Éste representa el espacio en el que los alumnos viven, entrenan y practican esta vida en común que ha de permitirles integrarse en la sociedad (Durkheim, 1925/1973). Otros autores más actuales como Kohlberg; Jackson, Boostrom y Hansen; y Lickona también se han aproximado al concepto de cultura moral. En las siguientes páginas, la revisión de su obra permite profundizar en las aportaciones que fundamentan el concepto de cultura moral que aquí se defiende.

Kohlberg: comunidad justa y cultura moral

La construcción del concepto de cultura moral obliga a aproximarse al trabajo de Kohlberg, uno de los teóricos más relevantes de la pedagogía contemporánea. La aplicación práctica del enfoque de comunidad justa y el concepto de cultura moral de la escuela que utilizó y convirtió en objeto de análisis y evaluación, lo convierten en un referente fundamental en este trabajo (Kohlberg, 1997). Para entender ambas aportaciones, resulta necesario sintetizar su trabajo en el ámbito de la educación moral.

Kohlberg inició su trabajo a partir de las teorías psicológicas del desarrollo cog-

nitivo para elaborar una teoría del desarrollo del juicio moral (capacidad para argumentar sobre la corrección o incorrección de los comportamientos humanos) como elemento central de la moralidad del individuo. La teoría del desarrollo del juicio moral entiende que éste es un crecimiento natural que permite avanzar en las etapas del juicio moral en el que las fases superiores son más deseables que las inferiores. A partir del uso de los dilemas morales, Kohlberg delimitó seis estadios consecutivos y organizados en tres niveles cada vez más maduros (preconvencional, convencional y postconvencional), a través de los cuales la persona desarrolla progresivamente el juicio moral. Posteriormente, su método de investigación se convirtió en una propuesta pedagógica en la que la educación moral persigue el máximo desarrollo de las capacidades del juicio moral.

La lectura de autores como Durkheim (1925/1973), Dreeben (1976), Jackson (1963) y Dewey (1960) puso de manifiesto las limitaciones del enfoque elaborado hasta el momento; no se habían tenido en cuenta los problemas del contexto planteados por el currículum oculto. También hizo posible el paso de las discusiones morales al gobierno democrático como propuesta educativa para el desarrollo moral. Kohlberg recuperó de Durkheim el valor del colectivo y del currículum oculto y la atribución de sentido moral a las normas y reglas del aula, enfatizando el valor de cómo se desarrollan y se cumplen las normas de conducta cotidianas dentro de un grupo. El autor pretendía convertir el currículum oculto en un currículum de justicia, en un centro en el que se trata-

ran cuestiones de justicia, y en el que alumnos participaran para hacer, de la suya, una escuela más justa.

Hasta ese momento, la construcción de la idea de comunidad democrática sólo era teórica. Kohlberg había podido comprobar que las discusiones morales fundamentan el juicio moral individual, pero ignoraba si en la práctica era posible establecer comunidades que funcionaran democráticamente y permitiesen el desarrollo del juicio y la acción morales. El estudio de experiencias de vida comunitaria (los kibutz israelíes y el proyecto de la prisión) le sirvieron para perfilar la idea de democracia educacional. Con ésta se ponía de manifiesto que el enfoque podía ser beneficioso para todos los miembros de la comunidad, incluida la población más joven, y que hacía posible un cierto traslado del juicio a la acción moral. Fue de esta manera como se pudo integrar la idea de democracia educacional con el paradigma evolutivo que se había desarrollado, el enfoque de comunidad justa. Éste pretendía introducir la democracia en la dinámica escolar como motor del desarrollo moral de los alumnos. La idea era equilibrar los valores de *justicia* y *comunidad* a través de un sistema de participación del alumnado con el que hacer frente a situaciones conflictivas, probando de conjugar derechos individuales y el valor del colectivo en el crecimiento moral de los adolescentes.

Fue en la Escuela del Cluster de Cambridge (Massachusetts), donde se aplicó por primera vez el enfoque de comunidad justa como “escuela dentro de una escuela”. A éste, le siguieron otros es-

tudios en la Escuela Secundaria Alternativa de Scarsdale y EDE de Brookline. Su aplicación sirvió para analizar la gestión de conflictos y los procesos conjuntos de toma de decisiones en el centro. En la Escuela Cluster, el trabajo permitió estudiar los efectos del enfoque de comunidad justa a través de las principales instancias democráticas en que se desarrolla la calidad de la vida comunitaria en una comunidad justa. La *reunión del grupo asesor* tenía como objetivo el análisis de las propuestas de los temas previstos en la agenda antes de la toma de decisiones. La *reunión de la comunidad* ponía en práctica el sistema democrático participativo entre profesores, estudiantes e investigadores del centro para discutir y tomar decisiones respecto a los temas conflictivos que requerían una resolución conjunta. Finalmente, la *Comisión de Disciplina* tenía las funciones de asesorar a los alumnos con problemas de disciplina, mediar en conflictos entre diferentes individuos de la comunidad y adjudicar castigos justos. Las diferentes experiencias sirvieron para demostrar el desarrollo de una comunidad justa a lo largo del tiempo en referencia a temas cotidianos del centro educativo. Kohlberg destaca el papel que tienen la comunidad y el sentimiento de pertenencia al grupo en el desarrollo moral de los alumnos en la propia institución educativa. Para el autor, una comunidad de carácter democrático es aquella que contempla la participación directa de sus miembros en la discusión y toma de decisiones sobre temas que afectan directamente al colectivo y en la elaboración de normas compartidas. La construcción de una comunidad significa crear un espacio democrático en el que se elaboran normas

cada vez más fundamentadas en el valor de justicia y sentido de comunidad.

Posteriormente, la investigación fue avanzando hacia la evaluación del proceso democrático. Fue así como Kohlberg profundizó en el núcleo de la democracia escolar y su influencia en lo que denominó cultura moral de la escuela, entendida como la calidad de la vida comunitaria que se gesta en su interior y directamente relacionada con cómo sus miembros comparten y otorgan sentido a los principios de justicia y comunidad. El análisis de la cultura moral era posible a partir de dos aspectos. Por un lado, los *niveles de valoración institucional* presentan la manera en la que la escuela es valorada como institución por parte de sus miembros. Kohlberg distingue cinco niveles: rechazo, extrínseca-instrumental, identificación entusiasta, comunidad espontánea y comunidad normativa. El primero supone la nula valoración de la institución por parte de sus miembros. En el extremo opuesto, la escuela como comunidad es valorada por sí misma. Por otro lado, *los grados de colectividad de las normas* apuntan el carácter de las normas compartidas por la comunidad, directamente relacionado con el sentido de pertenencia al grupo. En este caso, el autor señala diferentes tipos de normas que se concretan en tres grados de colectividad cada vez más elevados. Las normas individuales se caracterizan por desarrollarse sobre la base de un sentimiento de pertenencia nula o ambigua. En las normas de autoridad, el grupo se rige por una autoridad, que acostumbra a ser el profesor; y se tiende a actuar de acuerdo a las normas globales del grupo al que se pertenece aunque, en ocasiones, no se está

de acuerdo como individuo. Finalmente, en las normas colectivas el sentimiento de pertenencia al grupo es el motivo por el que los miembros actúan y velan por el cumplimiento de las normas del y para el colectivo. En definitiva, la promoción del valor otorgado a la institución y el carácter compartido de las normas resultaban ser las variables que habían de permitir el desarrollo de una comunidad hacia una etapa moral superior (Kolhberg, Power y Higgins, 1997, 136-141).

El enfoque práctico de comunidad justa y la investigación sobre la cultura moral de la escuela desembocó en tres grandes hipótesis y líneas de investigación. En primer lugar, *un método de evaluación de la cultura moral* basado en el análisis de entrevistas sobre dilemas morales en los que se planteaban situaciones de ayuda, restitución, robo y consumo de droga. En segundo lugar, *la comparación de las culturas morales de las escuelas alternativas y tradicionales en las que estaban inmersas las primeras* puso de relieve como las escuelas democráticas dotaban a profesores y alumnos de la oportunidad de trabajar juntos y realizar valores y normas compartidas. Finalmente, en relación al *desarrollo del juicio y acción morales individuales del alumno como consecuencia de la educación democrática y el compromiso de los docentes*. En este sentido, los resultados también fueron satisfactorios: el profesorado ampliaba su rol en la educación de personas completas y el alumnado mostraba resultados positivos en cuanto a las medidas de juicio práctico y orientación hacia la responsabilidad.

La trayectoria investigadora de Kolhberg y su equipo demostró que el desarrollo moral de los jóvenes era posible y que éste requería de un sistema educativo que contase con la participación de todos sus miembros en la resolución de conflictos que se dan en su interior. Se proponía una reforma educativa que, promoviendo el desarrollo del juicio moral, llenase los centros educativos de valores como justicia, democracia y comunidad. La idea era invitar a los estudiantes a hacer suyos estos valores y a practicarlos en el día a día de la vida de la institución. El enfoque de la comunidad justa representaba un formato de medio escolar idóneo para conseguirlo. En este marco, Kolhberg utilizó la idea de cultura moral aplicada desde una concepción clásica. Para él, la cultura moral está directamente relacionada con los principios compartidos de justicia y comunidad. Si bien destaca instancias de toma de decisiones comunitarias como concreciones de los mismos, su propuesta no permite abordar la detección de otros valores propios de las instituciones educativas, tampoco concretar todas las prácticas que los cristalizan en el complejo entramado del funcionamiento y dinámica escolar.

Jackson, Boostrom y Hansen: la complejidad de la vida moral

El análisis de la variedad y complejidad de elementos que intervienen en la educación moral en las escuelas ha sido el núcleo de trabajo para Jackson, Boostrom y Hansen en *The Moral Life of Schools Project* (1993). Su desarrollo parte del trabajo de Jackson en *Life in Classroom* (1968) y ha supuesto una revisión del papel del profesorado en el desarrollo moral

de alumnos, y un claro esfuerzo por destacar la importancia de crear y mantener un ambiente moral adecuado en los centros educativos. A continuación, se destacan los aspectos más relevantes en relación a este trabajo: el análisis de la significación y complejidad moral de la vida en las escuelas a través de la guía de observación; y algunos aspectos metodológicos que permiten cultivar la conciencia expresiva.

Al iniciar su trabajo, Jackson, Boostrom y Hansen no contaban con un guión para estudiar de qué manera se manifiesta la vida moral en una escuela. Para avanzar, tenían claro que era necesario sumergirse en la realidad y dejarse sorprender por lo que allí estaba sucediendo. Fue de esta forma como se determinó el carácter etnográfico de la investigación, observando un total de dieciocho clases de seis escuelas diferentes. Fruto de la etnografía, los autores construyeron una guía

de observación que permite categorizar los principales elementos con carga moral que influyen en la formación de los alumnos. Además, un conjunto de secuencias de observación sirven para ejemplificar algunas de las categorías propuestas. Su trabajo representa una aproximación reflexiva sobre el sentido moral de las interacciones extraídas de la realidad educativa.

La guía de observación resultante consta de ocho categorías de elementos que, de manera más o menos visible, contienen carga moral para la formación de los alumnos. Las categorías se clasifican en dos grandes bloques. La *instrucción moral* incluye los aspectos institucionales pensados deliberadamente para trabajar temas de carácter moral. La *práctica moral* contiene actividades que cristalizan elementos morales en su manera de ser o de hacer (Jackson, Boostrom y Hansen, 1993, 3-45).

TABLA 1: Guía de observación

Instrucción moral	Instrucción moral como parte del currículum formal
	Instrucción moral dentro del currículum
	Rituales y ceremonias
	Representaciones con contenido moral
	Manifestaciones espontáneas de comentarios morales dentro de la actividad escolar
Práctica moral	Normas y reglas de clase
	Moralidad de la subestructura curricular
	Expresión de la moralidad dentro de la clase

En el bloque de instrucción moral, los autores destacan cinco categorías. La *instrucción moral como parte del currículum*

formal incluye espacios y contenidos concebidos conscientemente dentro del currículum para trabajar temas de carácter

moral, como las lecciones de religión. La *instrucción moral dentro del currículum* hace referencia a aquellos aspectos con carga moral que se introducen en el transcurso de otras materias como literatura o ciencias sociales. La categoría de *rituales y ceremonias* recoge actividades que permiten celebrar y vivir directamente los valores como las asambleas de clase, las jornadas deportivas o las obras de teatro con referencias morales. Las *representaciones con contenido moral* se refieren a muestras visuales con alto contenido moral, como la decoración del aula con murales y otros mensajes. La última categoría, las *manifestaciones espontáneas de comentarios morales dentro de la actividad escolar*, destaca todos aquellos espacios y momentos en los que se detiene la dinámica de clase para tratar de resolver cuestiones que implican valores importantes para el grupo.

Ya en el bloque de práctica moral, los autores establecen tres categorías. La primera son las *normas y reglas de clase* que gobiernan las interacciones entre profesores y alumnos como elementos fundamentales para el correcto funcionamiento y convivencia del grupo; pensar, vivir y construir normas para el grupo son actividades en las que se pone en marcha la vida moral del centro. La *moralidad de la subestructura curricular* supone la elección, secuenciación y manera de presentar los contenidos en base a unas creencias y valores compartidos que permiten unas concreciones determinadas. Bajo estas decisiones existe un conjunto de mensajes y contenidos morales que se transmiten paralelamente al currículum. En último lugar, la *expresión de la moralidad*

dentro de la clase señala la importancia de todos aquellos aspectos que hacen referencia al lenguaje no verbal del profesor y que también intervienen en el desarrollo de la clase y la formación moral de los alumnos.

Para Jackson, Boostrom y Hansen el trabajo realizado en las escuelas, también supuso una reflexión sobre la manera de investigar en educación moral y cultivar la conciencia expresiva. Sin la intención de elaborar un manual sobre la técnica de observación, desarrollaron una reflexión metodológica que destaca algunos elementos a tener en cuenta para el análisis de situaciones educativas desde el ámbito de la educación moral. Éstos aspectos resultan interesantes para investigadores, pero sobretodo para maestros o profesionales de la educación motivados por reconocer el significado moral de lo que sucede en la institución educativa.

La reflexión metodológica de Jackson, Boostrom y Hansen apunta hacia un procedimiento basado en la *etnografía* como base para capturar y tomar conciencia del sentido moral de todos los atributos de la vida de la clase partiendo de la realidad. Cualquier detalle puede llegar a convertirse en un verdadero símbolo expresivo de intensa carga moral. Son precisamente estos los que construyen el clima o la atmósfera de una escuela en concreto. En el procedimiento se distinguen dos momentos interrelacionados entre sí. Por un lado, la *observación*, la necesidad de sumergirse en la realidad, mirar y escuchar e intentar captar con detenimiento todo lo que tiene lugar en una situación educativa. Por otro lado, la *reflexión* se con-

vierte en el eje vertebrador de todo el proceso. La actitud que se espera de él no es la de observador pasivo sino que ha de caracterizarse por la continua interrogación y la mirada crítica ante aquello que observa. A pesar de tratarse de dos momentos claramente diferenciados, observación y reflexión comparten aspectos en común: la necesidad de mantener una actitud abierta ante la realidad que se estudia y de mostrarse atento ante las percepciones y sensaciones que genera cada situación en el momento de la observación. Los autores proponen que se procure encontrar un *equilibrio entre una actitud de alerta y una actitud suficientemente relajada*, para no perder ningún detalle mientras uno continua dejándose sorprender por lo que sucede a su alrededor. Finalmente, los autores también se encargan de destacar el valor de la *inclinación positiva*. Con ello se refieren a la necesidad de extraer lo más valioso de cada segmento de observación y destacar los rasgos más positivos de cada profesional, contrariamente a lo que ocurre de forma habitual. En definitiva, el trabajo de Jackson, Boostrom y Hansen pretende activar la conciencia expresiva de todo aquello que sucede en una clase o escuela.

Jackson, Boostrom y Hansen pretendían subrayar el significado moral de las escuelas que se concreta en sus aspectos físicos y la acción humana que en ellas tienen lugar. A lo largo del trabajo, consiguieron dar un paso más construyendo una nueva perspectiva conceptual y metodológica a través de la cual analizar la realidad educativa en relación a la educación moral en los centros educativos. Esta nueva mirada supone tomar conciencia de

la significación expresiva y moral de los diferentes atributos de una clase y atender a la amplitud y complejidad de la vida moral de las escuelas, con el objetivo de mejorarla. El análisis de las transcripciones y segmentos de observación derivó en una perspectiva cada vez más microscópica de la educación moral, profundizando en las interacciones entre profesores y alumnos, sin abordar directamente la cultura ni las prácticas que el centro lleva a cabo a nivel institucional. Por el contrario, su estudio se acercó a la idea que la formación moral tiene que ver con la vivencia y el ambiente e, incluso el clima de la institución.

Lickona: aproximación comprensiva a la educación del carácter

En las últimas décadas, se ha observado una revitalización de la educación del carácter; Lickona se ha convertido en una de las figuras más representativas en este ámbito. Su trabajo parte de la revisión de *la crisis nacional del carácter*, para hacer un recorrido por esta línea de trabajo y elaborar una propuesta propia. A continuación se destacan algunas de las principales aportaciones de su equipo en relación al tema que aquí se trata: la aproximación comprensiva a la educación del carácter, la definición de cultura moral que incluye su propuesta y la evaluación de la efectividad de los programas de educación del carácter (Lickona, 1983).

La propuesta de educación del carácter de Lickona parte de la idea que son diversos los factores sociales que permiten constatar, actualmente, la crisis del “buen carácter”. En este marco, la educa-

ción del carácter representa un esfuerzo deliberado por ayudar a las personas, especialmente jóvenes, a actuar y velar por valores éticos fundamentales como el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la justicia. El autor considera que corresponde a escuela, familia y comunidad la educación del carácter, la tarea de promover los valores fundamentales entre los más jóvenes. Para él estos no dependen de preferencias subjetivas, sino que han

de ser objetivos universales y reconocidos por las diferentes culturas y tradiciones religiosas. Se trata de aquellos valores sin los cuales la sociedad no funcionaría de manera efectiva, ni las personas podrían adquirir verdaderamente la felicidad. Velar por estos valores, comprometerse con la educación del carácter, supone partir de once principios básicos (Lickona, en http://www.cortland.edu/character/article/s/prin_iii.htm).

TABLA 2: *Los once principios para la educación del carácter*

1. La educación del carácter promueve valores éticos fundamentales como base del buen carácter
2. El carácter tiene que ser visto de forma amplia, incluyendo manera de pensar, sentimientos y comportamiento
3. Una educación eficaz del carácter requiere un enfoque deliberado, anticipatorio y completo, que promueva los valores básicos en todas las fases de la escolaridad
4. La escuela tiene que ser una organización que se preocupa por la educación del carácter
5. Para desarrollar el carácter, los alumnos necesitan oportunidades de comportamiento moral
6. Una educación eficaz del carácter incluye un programa de estudios académicos significativo y estimulante, que respete a todos los que lo están siguiendo, y los ayude a tener éxito
7. La educación del carácter debe intentar desarrollar la motivación personal del alumno
8. El personal de la escuela tiene que llegar a ser un grupo moral que está aprendiendo, en el que todos contribuyen y son responsables de la educación del carácter, y tratan de respetar los mismos valores básicos que orientan la educación de los alumnos
9. La educación del carácter requiere liderazgo moral tanto de los alumnos, como del profesorado
10. La escuela tiene que atraer a padres y otros miembros de la comunidad como aliados en el esfuerzo de formación del carácter
11. La evaluación de la educación del carácter debe valorar el carácter de la escuela, el funcionamiento del personal escolar como educadores del carácter y hasta qué punto los estudiantes revelan buen carácter

Esta es la base para una aproximación comprensiva a la educación del carácter que debe atender paralelamente a tres dimensiones: la cognitiva, la emocional y la comportamental. A nivel práctico, queda recogida en los doce

puntos que configuran la aproximación amplia de la educación del carácter: las estrategias de clase y las estrategias de centro (Lickona, en <http://www.cortland.edu/character/12pts.asp>).

TABLA 3: *Estrategias de clase*

Estrategias de clase	El profesor como modelo y mentor ético
	La clase como una comunidad que cuida a sus miembros
	Disciplina moral
	Un ambiente democrático en la clase
	Valores a través del currículum
	La conciencia o responsabilidad en el trabajo
	La reflexión ética
	Resolver conflictos
	El profesor como modelo y mentor ético

El autor presenta nueve estrategias de clase a tener en cuenta en la formación del carácter. Entender *al profesor como modelo y mentor ético* destaca una figura que, desde el respeto y amor, debe corregir a los alumnos en sus errores o conductas incorrectas y alentarles en sus aciertos o comportamientos positivos. En segundo lugar, *la clase como una comunidad que cuida a sus miembros* representa la creación de un espacio para que los alumnos se respeten y se sientan partícipes del grupo del que forman parte. La *disciplina moral* subraya la construcción y utilización de las normas para trabajar el razonamiento moral, el respeto a los otros y el autocontrol. En cuarto lugar, crear *un ambiente democrático en la clase* representa implicar a los diferentes miembros del grupo en la discusión y toma de decisiones para la mejora del funcionamiento del grupo. Quinto, enseñar *valores a través del currí-*

culum representa incluir un contenido ético en las materias escolares, convirtiendo el currículum en un vehículo para la formación en valores. El *aprendizaje cooperativo* permite el desarrollo de habilidades para trabajar con los otros y aprender a apreciarlos. Ya en séptimo lugar, *la conciencia o responsabilidad en el trabajo* incide en que los alumnos desarrollen el hábito de trabajar, tomando al profesor como modelo y enfrentándose a responsabilidades educativas de manera habitual. A continuación, promover *la reflexión ética*, se traduce de manera práctica en crear espacios para la lectura, investigación, escritura y discusión que permitan el desarrollo de la parte cognitiva del carácter. Finalmente, enseñar a *resolver conflictos* de manera pacífica y justa implica planificar un currículum en el que se entrenen habilidades y se afronten situaciones conflictivas.

TABLA 4: *Estrategias de centro*

Estrategias de centro	Trabajar más allá del aula
	La colaboración entre familias y comunidad educativa en la tarea de la educación del carácter
	La creación de una cultura moral positiva en la escuela

Después destacan tres estrategias que el centro escolar debe desarrollar globalmente en relación a la educación del carácter. El hecho de *trabajar más allá del aula* pone de relieve la importancia de establecer oportunidades para los alumnos en el servicio a la escuela y a la comunidad a través de modelos que inspiren conductas altruistas. Por otro lado, velar por *la colaboración entre familias y comunidad educativa en la tarea de la educación del carácter* significa unificar esfuerzos en la construcción del buen carácter de los alumnos, a través de una comunicación fluida y espacios de participación para todos los agentes educativos. En último lugar, *la creación de una cultura moral positiva en la escuela* hace referencia a la importancia de desarrollar una comunidad que promueva y mantenga los valores fundamentales en la vida escolar.

Resulta interesante subrayar de forma específica el sentido que toma este último elemento, la cultura moral, en la aproximación comprensiva del carácter de Lickona. Según el autor, "la cultura moral de la escuela está definida por los valores operativos, aquellos que quedan reflejados en las prácticas y el comportamiento actuales de los miembros de un centro escolar" (Lickona, en <http://www.cortland.edu/character/wheel/3.htm>). Es decir, la cultura moral se concreta en formas de conducta que sustentan y dan forma a los valores de una comunidad escolar. Es de esta manera como se pretende superar la abstracción que tradicionalmente ha caracterizado a los valores que comparten los miembros de una institución. La propuesta destaca seis como los elementos que configuran la cultura

moral positiva en un centro: el liderazgo moral, la disciplina escolar, el sentimiento de pertenencia a la comunidad, la participación directa de los estudiantes en el funcionamiento del centro, un clima moral de mutuo respeto y cooperación y, por último, el hecho de reservar un tiempo determinado para abordar temas de carácter moral. Todos ellos cumplen la misión de dar relieve a los valores fundamentales de una escuela. Para Lickona y su equipo de investigación, una cultura moral entendida de manera debe basarse en los mismos valores que enfatiza el movimiento de educación del carácter y, en especial, el respeto y la responsabilidad. Desde esta perspectiva, la cultura moral de una escuela es un elemento a promover ya que tiene un poderoso efecto sobre la conducta moral de sus miembros y el desarrollo de su carácter.

Para terminar, también cabe destacar el valor que desde la propuesta se ha otorgado a la evaluación de la efectividad de los programas de educación del carácter. A partir de las aportaciones teórico-prácticas realizadas, Lickona y su equipo han desarrollado diferentes criterios e instrumentos para evaluar los programas de educación del carácter. En todos los casos, su objetivo ha sido hacer conscientes y valorar los puntos fuertes y débiles del programa de educación del carácter de los centros educativos. Sin duda, los resultados obtenidos a través de estos instrumentos pueden llegar a convertirse en datos de gran utilidad para la toma de conciencia, reflexión y optimización de la práctica pedagógica de los profesionales de la educación.

Queda claro que las aportaciones de Thomas Lickona y su equipo, desde el enfoque de la educación del carácter, representan un avance respecto al sentido práctico de los valores compartidos en una comunidad escolar. La aproximación comprensiva de la educación del carácter, y en especial, su definición de cultura moral como valores operativos se convierten, de esta manera, en un claro referente de la propuesta en el concepto que se propone a continuación. Su esfuerzo por analizar aquello que pasa en un centro en su conjunto y dar consistencia a la idea de cultura moral en maneras de hacer determinadas le sitúa claramente cerca de la aproximación que aquí se defiende.

La cultura moral como sistema de prácticas

El análisis de los diferentes autores destaca la idea de que la educación moral en una institución educativa pasa por constatar el efecto formativo de los medios y las organizaciones en sí mismas. También apunta la necesidad de concretar cómo toman forma los significados compartidos que configuran estos medios, cuáles son las prácticas que encarnan estos valores y de qué manera se conjugan en el funcionamiento y dinámica del centro. El concepto de cultura moral de los centros educativos que aquí se presenta pretende ser una aproximación que concreta los valores de un colectivo, a la vez que contribuye a comprender la complejidad de los medios escolares en relación a la formación moral.

La cultura moral es un sistema de prácticas morales que las instituciones educativas construyen, diseñan y/o adop-

tan, cuya calidad influye en la formación de la personalidad moral de los alumnos.

Afirmar que la cultura es un sistema supone entenderla como un “complejo de componentes interactuantes” (Bertalanffy, 1976, 94). Un conjunto de elementos de naturaleza diversa, que se relacionan entre ellos y se influyen mutuamente. Es en esta relación donde el sistema se constituye como una entidad nueva, diferente a la simple suma de sus partes. Al decir que el sistema es una entidad propia nos referimos a que sus cualidades trascienden las de los elementos que la configuran separadamente. Además, estos componentes, por el hecho de formar parte del sistema, adquieren más valor. Los sistemas se caracterizan por la ambigüedad de la complementariedad que exigen. Es cierto que la composición de un sistema requiere un cierto nivel de complementariedad entre los elementos que lo configuran. Pero de la misma manera, resulta necesario que estos sean diferentes entre ellos para que se pueda conseguir cierto grado de riqueza sistémica (Puig, 1987, 94).

Los elementos que constituyen la cultura moral de un centro educativo son las prácticas morales, actuaciones que alumnos y/o educadores hacen conjuntamente con un sentido educativo y moral. Acciones que permiten tomar conciencia de cómo cristalizan los valores en el día a día de la escuela [6]. Una práctica moral se caracteriza por ser un conjunto de acciones humanas ordenadas con un sentido que implican la participación directa de diferentes personas, muestran una dirección y predisponen a su seguimiento. Son cursos de acontecimientos sistematizados

que suponen una importante carga educativa, tanto a nivel formal como informal [7]. Las prácticas morales permiten enfrentarse a situaciones de carácter moral asumiendo pautas de conducta, a la vez que reflexionando de manera activa al respecto. Por un lado, su vertiente humana destaca la acción de los individuos que da vida a las prácticas en el proceso de crearlas o reproducirlas. De otro lado, su vertiente comunitaria las define como acciones delimitadas socio-culturalmente que suponen la acción concertada de los participantes. En definitiva, las prácticas son acciones colectivas que ponen en contacto y hacen participar de manera conjunta a diversos actores (MacIntyre, 1987, 226-251). Pero quizás uno de los rasgos que dotan de mayor sentido la idea de práctica moral es el hecho que se caracterizan por perseguir objetivos y cristalizar valores. No siempre han de haber sido diseñadas de manera consciente para trabajarlos. Además, su realización puede suponer valores que no se habían tenido en cuenta en un inicio pero que acaban por tener tanta importancia como los objetivos para los que fue diseñada. Por ello resulta necesario que los educadores sean conscientes y sepan diferenciar los objetivos de una práctica y los valores que encarna. De otra manera, ésta podría desvirtuarse o perder su potencial en la formación de los alumnos.

Se ha definido la cultura moral de los centros educativos como el conjunto interrelacionado de cursos de acción que implican a diferentes personajes y cristalizan valores a través de su puesta en marcha. Lo más relevante en este sentido es que las prácticas no son tematizaciones

sino actividades, maneras de proceder. Resulta significativo el hecho de que permiten operativizar la clásica manera de entender la cultura y los valores compartidos por los miembros de una institución. Las prácticas morales son formas de actuar sistematizadas y, muchas veces, fruto del consenso y elaboración conjunta entre los diferentes miembros de un centro. Se trata de maneras de proceder, no ocasionales, que los profesionales de la institución han construido, aplicado y consolidado a lo largo de la historia de la institución. En este sentido, cabe destacar el valor de los procesos de elaboración y revisión de estas prácticas en el seno de las organizaciones escolares.

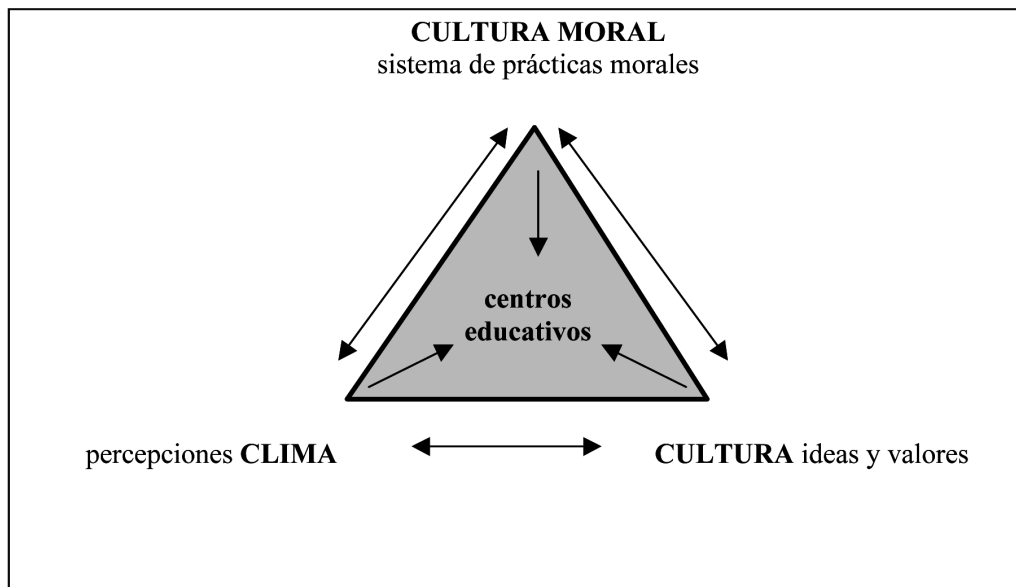
Esta nueva definición de cultura moral aporta una imagen del planteamiento institucional del centro y su práctica en relación a la educación moral. Esta imagen difiere, complementa e interactúa con otras unidades de análisis que, tal y como se señalaba al inicio, han abordado el estudio del conjunto de la institución educativa. Clima, cultura y cultura moral se convierten, de esta manera, en tres vértices de un mismo triángulo.

La cultura moral permite profundizar en la idea que los significados que comparten los miembros de una institución quedan encarnados en prácticas. No resulta suficiente con la formulación de valores como finalidades educativas de un centro; éstas toman realmente sentido cuando orientan su funcionamiento y dinámica, cristalizando en maneras de hacer determinadas. De la misma manera, la realización de estas prácticas es imposible sin el conjunto de significados, cre-

encias y valores que las sustentan. Cultura moral y cultura de una institución

representan así las dos caras de una misma moneda.

GRÁFICO 1: *Relación entre clima, cultura y cultura moral*



A su vez, la cultura como valores que comparten los miembros de una institución, supone una influencia directa sobre su clima, entendido como las percepciones y vivencias de sus miembros. Resulta evidente que el hecho que las personas que configuran un centro estén o no de acuerdo respecto a un conjunto determinado de significados determina su práctica. En sentido contrario, un buen clima de trabajo favorece la construcción de un sentimiento de identidad, núcleo de esta manera de entender la cultura de una organización.

En último lugar, la puesta en marcha de la cultura moral de un centro revierte también en su clima. La elección y aplicación por parte de un centro de ciertas

prácticas con las que sus miembros se sienten de acuerdo determina un clima positivo. Por otro lado, las percepciones de los miembros del centro influyen directamente y tienen un carácter transformador sobre la cultura moral del centro. La manera como perciben y valoran las prácticas educativas los miembros de una organización puede influir tanto en su aplicación a corto plazo, como en el planteamiento institucional de fondo, más a largo plazo.

Dirección para la correspondencia: Laura Rubio Serrano. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Paseo del Valle de Hebrón, 171, edificio de Llevant, despacho 330, 08035, Barcelona. E-mail: lrubio@ub.edu.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.XII.2010

Notas

- [1] TRILLA, J. y PUIG J. M. (1991) L'escuela com a àmbit d'educació moral, *Perspectiva Escolar*, 157, pp. 5-13; GIJÓN, M. (2004) *Encuentros cara a cara. Relaciones interpersonales y educación en valores* (Barcelona, Graó); y DOMÉNECH, I. (2004) *Anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge en situació d'educació moral a primària i comparació amb altres àrees del currículum* (tesis doctoral dirigida por Josep Maria Puig).
- [2] El concepto de cultura que se presenta ha dado lugar a un procedimiento para la descripción, análisis y la evaluación de la cultura moral de los centros educativos. RUBIO, L. (2007) El mapes conceptuals per a la representació de la cultura moral dels centres educatius, *Temps d'Educació*, 32, pp. 249-266, y RUBIO, L. (2007) Cultura moral y perfil de valores del centro educativo, *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 19, pp. 99-115.
- [3] LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. K. (1939) Patterns of aggressive behaviour in experimental created "social climates", *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299; TAGIURI, R. y LITWIN, G. H. (eds.) (1968) *Organizational climate: exploration of a concept* (Boston, Harvard University); y ARGYRIS, CH. (1979) *El individuo dentro de la organización* (Barcelona, Herder).
- [4] PETTIGREW, A. (1979) On studing organization cultures, *Administration Science Quarterly*, 24, pp. 570-581; PETERS, T. y WATERMAN, R. (1983) *En busca de la excelencia* (Barcelona, Folio DL); OUCHI, W. G. y WILKINS, A. L. (1985) Organizational culture, *Annual Review Sociology*, pp. 129-141; DEAL, T. E. y KENNEDY, A. A. (1986) *Culturas Corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional* (México, Fondo Educativo Interamericano); y HOFSTEDE, G.; NEUIJEN, B.; OHAVY, D. D. y SANDERS, G. (1990) Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases, *Administrative Science Quarterly*, 35, pp. 286-316.
- [5] Niveles en SCHEIN, E. H. (1988) *La cultura empresarial y el liderazgo* (Barcelona, Plaza y Janés).
- [6] "Una práctica moral es un curso de acontecimientos organizados rutinarios y educativos que ayudan a enfrentarse a situaciones morales, que implican la participación de la acción humana y de la comunidad, suponen una acción concertada de los participantes, persiguen objetivos y expresan valores, exigen el dominio de virtudes y forman el conjunto de la personalidad moral"

PUIG, J. M. (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*, (Barcelona, Paidós), pp. 123-153.

- [7] Existen diferentes tipos de prácticas morales: los recursos y servicios del centro (patio, comedor); la organización de la convivencia (acogida, tutorías); la organización del trabajo (proyectos, talleres); las fiestas y celebraciones (cumpleaños, fiesta de la primavera); los actos y salidas (excursiones, finales de curso) y las prácticas de diálogo, la participación y los valores (asambleas, educación para la ciudadanía). Además, los elementos organizativos del centro también pueden favorecer una formación moral concreta.

Bibliografía

- ANDERSON, C. (1982) The search for school climate: a review of the research, *Review of educational research*, 52: 3, pp. 368-420.
- BEARE, H.; CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección* (Madrid, La Muralla).
- BERTALANFFY, L. von (1976) *Teoría General de los Sistemas* (México, F.C.E.).
- DEWEY, J. (1960) *Theory of Moral Life* (Nueva York, Holt, Rinehart and Winston).
- DREEBEN, R. (1976) The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values, *JcuricStud*, 8:2, pp. 111-124.
- DURKHEIM, E. (1925/1973) *Moral Education: a Study in the Theory and Application of the Sociology of Education* (Nueva York, Free Press).
- ERICKSON, F. (1987) Conceptions of school culture: an overview, *Educational Administration Quarterly*, 23:4, pp. 11-24.
- HALPIN, A. y CROFT, D. B. (1963) *The organizational climate of schools* (Chicago, Universidad de Chicago).
- HOY, W. K.; TARTER, C. J. y KOTTKAMP, R. B. (1991) *Open schools/Healthy schools. Measuring organizational climate* (Newbury Park, CA, Sage).
- JACKSON, P. W. (1968) *Life in the Classroom* (Nueva York, Holt, Rinehart and Winston).
- JACKSON, P.; BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (1993) *The moral life of schools* (San Francisco, Jossey-Bass).

- KOLHBERG, L.; POWER, F. G. y HIGGINS, A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (Barcelona, Gedisa).
- LICKONA, T. (1983) *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility* (Nueva York, Bantam).
- LICKONA, T. (2010) *The Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*. Ver <http://www2.cortland.edu/centers/character/> (Consultado el 14-X-2010)
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud* (Barcelona, Crítica).
- MARGALEF, R. (1980) *La biosfera. Entre la termodinámica y el juego* (Barcelona, Editorial Omega S. A).
- OWENS, R. G. (1976) *La escuela como organización. Tipos de conductas y práctica organizativa* (Madrid, Aula XXI Santillana).
- PUIG J. M. (1987) *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética* (Barcelona, PPU).
- SILVA, M. (1996) *El clima en las organizaciones* (Barcelona, EUB).
- SMIRCICH, L. (1983) Concepts of culture and organizational analysis, *Administrative Science Quarterly*, 28, pp. 339-358.
- STOLP, S. y STUART C. S. (1994) School Culture and Climate: The Role of the Leader, *OSSC Bulletin*, Eugene, Oregon School Study Council, January, 57.

Resumen:

Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos

El presente artículo representa una aportación respecto el concepto de cultura moral en los centros educativos, una idea que no es totalmente nueva ni siempre se ha utilizado de la misma manera. Su existencia debe enmarcarse en un concepto más amplio, la cultura de las organizaciones, que pretende profundizar en el conjunto de creencias, valores y normas compartidas por sus miembros. A continuación, se presenta una aproximación teórico-conceptual a la idea de cultura moral.

En primer lugar, se incluye una breve síntesis de las principales líneas de análisis sobre los conceptos de clima y cultura en las organizaciones y su aplicación en las de carácter educativo. En segundo lugar, se destacan las aportaciones de algunos de los autores que en los últimos tiempos se han aproximado a este tema desde el ámbito de la educación moral. Finalmente, se presenta se propone el concepto de cultura moral como “sistema de prácticas morales”.

Descriptores: cultura moral, prácticas morales, educación moral, educación en valores.

Summary:

Towards a new concept of moral culture in schools

This article represents a contribution on the concept of moral culture in schools, an idea that is not entirely new nor has always been used in the same way. Their existence should be seen in a broader concept, the culture of organizations that aims to deepen the set of beliefs, values and norms shared by its members. Here, we present a theoretical and conceptual approach to the idea of moral culture. First, is a brief summary of the main lines of analysis on the concepts of climate and culture in organizations and its application in educational activities. Secondly, it highlights the contributions of some of the authors who recently have approached this topic from the field of moral education. Finally, it is proposed the concept of moral culture as “system of moral practices”.

Key Words: moral culture, moral practices, moral education, values education.