

## EDUCACIÓN EN VALORES E FAMILIA

---

*Agustín Dosil Maceira*

Universidade de Santiago de Compostela

### 1. A FAMILIA, ESPACIO PSICOEDUCATIVO PRIVILEGIADO DE VALORES

---

Existe evidencia científica de que a familia en xeral e os pais en particular son o axente máis universal e decisivo na conformación da personalidade do ser humano e na socialización inicial, tanto desde o punto de vista cronolóxico coma da permanencia da súa acción educadora. En consecuencia, a familia preséntase como un ámbito privilexiado para a educación de valores.

Agora ben, dáse na sociedade actual unha diversidade de tipos e situacións familiares que haberá que ter en conta se queremos facer propostas sobre a educación en valores válidas para todas elas (Del Campo, 1991).

Cinguíndonos ás sociedades da Unión Europea e nunha aproximación descritiva ás agrupacións familiares, pódense distinguir (en resumo):

- Familias con parentela ampla e familias nucleares.

- Familias con matrimonio e unións familiares sen matrimonio.

- Familias conxugais e familias monoparentais.

Se nos baseamos na estrutura interna das agrupacións familiares, poden darse:

- Familias baseadas nas dúas relacións constitutivas tradicionais (alianza e filiación), con ou sen presenza de crenzas relixiosas,

- familias baseadas na emotividade e na achega-recepción das gratificacións esperadas (menos estables xeralmente cás anteriores),

- posibles familias con disociación entre o lazo biolóxico e o lazo social cos fillos (procreación asistida, cun pai biolóxico distinto do social, nais de alugueiro, etc.).

Atopámonos, pois, con todo un abano de tipos de estrutura familiar

que permite comprender as diferenzas existentes no proceso educativo dos valores; tanto os valores que favorece ou exclúe cada tipo de agrupación familiar, como as dificultades que poden darse nalgúns das formas ou tipos indicados para a transmisión de determinados valores.

Así mesmo, esta diversidade véese acrecentada en función da situación económica e social da familia:

- Familias en situación económica e social favorecida e estable.

- Familias en situación económica e social inestable.

- Familias coas persoas activas en paro e/ou pobreza.

- Familias que viven nun ambiente hostil (por xenofobia, nacionalismo exacerbado, rexeitamento da diversidade cultural, etc.).

A nosa reflexión deberá permitirnos propoñer algunhas ideas e criterios sobre a educación en valores no ámbito familiar, con pretensións de validez total ou parcial para todas elas.

## 2. A SOCIALIZACIÓN COMO EIXE FUNDAMENTAL DA VIDA FAMILIAR

---

A socialización é, sen dúbida nunha, o eixe fundamental da vida

familiar, e arredor desta función distribúense os valores familiares e delimitáanse as expectativas e mailas condutas paterno-filiais. Así mesmo, é unha das principais dimensións de artellamento da intervención intrafamiliar e do contexto sociocultural no que se inscribe a institución familiar.

Os estudos céntranse na análise das variables relevantes no proceso de socialización, no que poden distinguirse:

- a) O contido; isto é, o que se transmite ou propón.

- b) A forma, cómo se propón ou transmite.

### 2.1. CONTIDO DA SOCIALIZACIÓN: O QUE SE TRANSMITE OU PROPÓN

---

O contido refírese ós valores, principios orientadores de carácter xeral que condicionan o sistema de crenzas e a conduta do suxeito.

Todos sabemos que o desenvolvemento da personalidade se realiza na medida en que interaccionamos co mundo, coa realidade, e que esta interacción vai depender de tres tipos de referentes:

- Cognitivos (entende-la realidade, apreñdela...).

- Afectivos (a gratificación que disto deriva...).

- Axiolóxicos (en canto que a xulgo, valoro...).

Neste sentido, a educación consiste na construción de referentes de interpretación da realidade para que poidan interactuar con ela.

¿Que valores deben propoñerse na familia?

Tendo en conta que ten valor aquilo que ten capacidade de satisfacer as necesidades das persoas, a resposta á interrogante que nos formulamos terá de vencellarse ás necesidades do ser humano.

Sen entrarmos a nos ocupar nin da obxectividade nin da subxectividade radical dos valores, entendemos que valor é unha calidade que ten un ben en relación coa capacidade de percepción dese valor por parte do suxeito. Daquela, ¿cal é o sistema de necesidades e cales son os bens que se corresponden con esas necesidades?

Un dos autores que estudou máis e mellor as necesidades do ser humano foi Maslow, quen establece unha xerarquía das mesmas:

As necesidades de nivel inferior (de **supervivencia** e **seguridade**) son as máis importantes e manteñen un control sobre a conducta cando non se satisfacen. Pero se estas necesidades están minimamente satisfeitas, as persoas sentiranse estimuladas para satis-

faceren necesidades de nivel lixeiramente superior, é dicir, necesidades sociais de **pertenza** e de **autoestima**. Logo de satisfeitas máis ou menos estas necesidades, as persoas oriéntanse a outras de **logros intelectuais** dun nivel superior, á **apreciación estética** e finalmente á **autorrealización** (transformación en feitos do potencial dunha persoa).

As catro necesidades inferiores (supervivencia, seguridade, pertenza e autoestima) son denominadas **necesidades de deficiencia**, mentres que as tres necesidades de nivel superior (logro intelectual, apreciación estética e autorrealización) son denominadas **necesidades de ser**. A diferenza entre as primeiras e as segundas estriba no feito de que cando as necesidades de deficiencia non son atendidas, se incrementa a motivación para atopar formas de satisfacerlas, e cando son satisfeitas diminúe a motivación para se concentrar nelas. Mentres que nas necesidades de ser non cesa a motivación dunha persoa para cubrilas, senón que se incrementa para logra-la súa futura satisfacción; polo tanto, a diferenza das necesidades de deficiencia, as de ser nunca poden quedar totalmente cubertas, anovándose incesantemente a motivación para satisfacerlas. Así, canto máis fomenta estea unha persoa máis se esforzará por atopar comida e, unha vez satisfeita esta necesidade, cesará no seu empeño; pola contra, canto máis éxito acadada unha persoa

nos seus esforzos por saber e entender, máis devecera por incrementa-los seus coñecementos e a súa comprensión.

Para simplificar, agrupamos en tres o conxunto de necesidades e, conseguintemente, os bens que se corresponden con elas (Gregorio García, 1992, 1996):

a) **Necesidades biolóxicas ou vitais**, que apuntan a bens de natureza biolóxica ou vital:

Cando temos fame percibímo-la comida como un ben e valorámola máis canto máis precisamos comer. Polo tanto, o valor está na necesidade que temos e na intensidade desa necesidade.

b) **Necesidades psicolóxicas** (cognitivas e afectivo-sociais):

Temos necesidades de coñecer, de sermos aceptados, de sermos valorados, etc. Estas necesidades tenden a uns bens, e nós percibimos como un ben -e conseguintemente dámoslle valor a aquilo que satisface estas necesidades-: o saber, a amizade, a familia, etc.

c) **Necesidades de sentido**:

Temos tendencia e necesidade de encontrarlle sentido ó que facemos, á nosa vida. Cando percibimos que o que estamos a facer carece de sentido, sentímonos mal. Daquela, consideramos

como un ben e dámoslle valor a todo aquilo que lle dá sentido ó noso proceder, á nosa vida.

Só deste xeito e atendendo a estas tres dimensións pode desenvolver a familia a súa función no proceso de personalización dos seus fillos, que implica, como acabamos de ver, dar perspectivas desde as cales o ser que traemos ó mundo poida encontrar sentido á súa existencia.

Así pois, a familia debe facer propostas de valores nestas tres dimensións necesarias e complementarias: valores de dimensión biolóxica, psicolóxica e de sentido.

Naturalmente, o xeito de facer isto dependerá, ó cabo, de cales sexan os propios valores da familia e das propias cosmovisións dos pais.

## 2.2. A FORMA DA SOCIALIZACIÓN: VARIABLES PRESENTES NA TRANSMISIÓN-PROPOSTA DE VALORES

Logo de ver cales son os valores que debe transmitir-propoñer a familia, é necesario preguntarnos polas condicións favorecedoras do encontro dos nosos fillos con determinados valores; isto é, polos aspectos formais que deberán terse en conta na socialización; polas estratexias e mecanismos que deberemos ter presentes os pais, e mais polas variables que inciden na transmisión-proposta de valores.

Variables presentes na transmisión-proposta de valores

Non hai demasiados estudos que analicen o problema da transmisión de valores, nin entendida como transmisión-*inculcación*, nin entendida como transmisión-*proposta*. Pola súa vez, os traballos empíricos existentes véñenos dicir que a correlación entre os valores de pais e fillos non é en xeral alta, o que obriga a abandonar-la simplificación dunha “*influencia directa*”, que corrobora a nosa formulación de transmisión-*proposta* de valores.

Whitbeck e Gecas (1988) identificaron catro variables que inflúen no proceso de transmisión de valores:

a) A natureza e os tipos de valores que se consideran:

A socialización de valores instrumentais ou terminais pode ter resultados diferentes.

b) As percepcións e atribucións que os fillos fan respecto ós valores dos seus pais:

Parece que as actitudes que os adolescentes atribúen a seus pais son mellores predictores das actitudes que eles mesmos van desenvolver cás actitudes reais daqueles. Igualmente, a influencia dos valores e das actitudes parentais nos valores dos fillos aumenta substancialmente cando os fillos perciben con exactitude os valores e actitudes dos pais.

c) O desenvolvemento mental do fillo, pola súa incidencia directa na formación de valores.

d) A calidade das interaccións paterno-filiais, pola súa incidencia no grao de identificación do neno/a cos seus pais.

Ímonos deter nestas dúas últimas variables, comezando pola calidade das interaccións paterno-filiais.

#### 2.2.1. A CALIDADE DAS INTERACCIÓNS PATERNO-FILIAIS: O APOIO PARENTAL E O CONTROL PARENTAL

---

Na medida en que o fillo se identifica cos seus pais, é máis probable que interiorice os valores destes.

A identificación cos pais vai depender de:

- As calidades e características dos mesmos, tales como recoñecemento, prestixio, poder.

- A conducta parental co fillo, particularmente nas dimensións de apoio e control.

#### A) O APOIO PARENTAL

Foi un dos factores máis estudados pola súa importancia na autoestima do neno.

Defínese como “la conducta exhibida o manifestada por el padre/ma-

dre cara a su hijo/a, que hace que éste/a se sienta cómodo/a en presencia de uno de sus padres o de los dos, confirmándole esto que es aceptado y aprobado como persona" (Musitu y Molpeceres, 1992).

É coñecida tamén por outros nomes, como aceptación, afecto, rexeitamento, calor, indiferencia, etc. En calquera caso, ten consecuencias directas para a autoestima do fillo. Sen embargo, ha terse en conta que a relación entre apoio parental e autoestima é bidireccional e recíproca; é dicir, os fillos con alta autoestima teñen probabilidades de conceder máis importancia ás condutas de apoio dos seus pais e menos probabilidades de seren influenciados polas condutas de rexeitamento.

Así mesmo, o apoio parental é multidimensional con diversos compoñentes que teñen distinto peso específico. Diferéncianse seis tipos de condutas ou dimensións que se inclúen no concepto de apoio parental:

- Frecuencia de loanza.
- Frecuencia de crítica.
- Frecuencia de castigo.
- Frecuencia de manifestacións físicas de afecto.
- Percepción de se se pode comunicar cos seus pais (se os seus pais o escoitan).

- Percepción de ser favorecido ou desfavorecido na relación cos seus irmáns.

Só a frecuencia do castigo parece non se relacionar coa autoestima do fillo. Probablemente co castigo se relacione máis a outra dimensión, a do control parental.

#### B) O CONTROL PARENTAL

É unha dimensión máis complexa e difícil de definir có apoio.

Diferénciase do "poder paterno", que se define como "o potencial que un pai ten para obrigar a actuar a un fillo segundo os seus desexos". Pola súa parte, o "control" ou intento de "control paterno", refírese ó "grao de esforzo que o pai realiza para influír no seu fillo", aínda máis có grao de control realmente logrado.

Non están claros os efectos do control paterno na autoestima do fillo, pois parece depender fundamentalmente de como este interpreta as condutas de control en termos de aceptación ou rexeitamento.

Máis clara é a relación entre a propia estima parental e as condutas de control. En xeral, acéptase que canto menor é a autoestima dos pais, máis probable é que sexan controladores, que permitan menor autonomía ós seus fillos e que empreguen a coacción

para controlaren o que se considera conducta hostil daqueles.

Existe unha estreita relación entre ámbalas dimensións, e así a supresión das condutas de apoio emprégase como estratexia de control, ou ben a ausencia de control se interpreta como falta de afecto; en definitiva, os efectos do control parental dependen moito de como se interprete este en termos de aceptación e afecto. Haberá que se enmarcar na normativa cultural sobre os roles e obrigas mutuas entre pais e fillos e mais na definición social de apoio parental.

a) Estilos educativos parentais e estrutura do medio ambiente familiar

Dispónse de moitos traballos científicos que analizan a maneira en que as prácticas de socialización se integran e configuran para formaren estilos parentais, estilos educativos parentais. E mesmo recoñecendo que toda tipoloxía é unha simplificación da realidade e que non se dan tipos puros, hai consenso en afirmar que un dos compoñentes críticos do estilo parental é a maneira ou estratexia que os pais empregan para controlalos seus fillos (Becker, 1964; Kelly e Goodwin, 1983).

Así, no traballo xa clásico de Baumrind (1978), diferéncianse tres tipos de estilos parentais:

**Autoritario**, cando os pais valoran a obediencia e cren na restricción da autonomía do fillo.

**Permisivo**, cando os pais proporcionan toda a autonomía posible, sempre que non se poña en perigo a supervivencia física do fillo.

**Autorizativo**, cando os pais procuran defini-las actividades do fillo de maneira racional e orientado ó problema.

Outros autores, como é o caso de Lautrey, utilizan outras denominacións, pero todos eles teñen moito en común, o que leva a pensar que tales dimensións poden ter unha considerable xeneralidade transcultural; é dicir, que os pais empregan tácticas de socialización equiparables nas diferentes culturas.

b) A estrutura do medio ambiente familiar (EMAF) e a súa influencia sobre o desenvolvemento cognitivo

Un dos investigadores que máis ten contribuído neste campo é Lautrey, quen parte da concepción piagetiana para elaboralas súas hipóteses respecto da influencia da "estructuración do medio ambiente familiar" (EMAF) sobre o desenvolvemento cognitivo. Lembremos que, segundo esta concepción, o perfeccionamento dos esquemas mentais require a presenza de perturbacións e a existencia de regularidades no medio. Un medio será

máis favorable para o desenvolvemento cognitivo se é orixe de perturbacións, é dicir, se ofrece resistencia ós esquemas de asimilación do suxeito e, asemade, ofrece a suficiente regularidade para permitir reequilibracións.

### *Tipos de medios*

En función da presenza ou ausencia de perturbacións e regularidades, pódese pensar en catro tipos de medios: un, no que se dean perturbacións e regularidades; outro, no que se dean só regularidades e a penas perturbacións; un terceiro, no que non existan regularidades e si perturbacións; e, por último, un no que non se dean perturbacións nin regularidades. Ó primeiro, Lautrey denomíno medio "Flexible", ó segundo "Ríxido", ó terceiro "Débil", mentres que a cuarta posibilidade se desestima pola súa inviabilidade no mundo real.

Estes factores tamén están presentes na interacción do suxeito co seu medio ambiente familiar. Neste existen regras e hábitos que constitúen a regularidade necesaria para interiorizar as relacións co medio; regras de comportamento e hábitos poden ser considerados como os organizadores elementais do medio ambiente familiar (Lautrey, 1984). Do mesmo xeito, tamén no medio ambiente familiar se poden dar, en grao variable, perturbacións que requiren un proceso de reequilibración por parte do suxeito.

### *Estructuras*

De igual maneira, a EMAF pode ser flexible, ríxida ou débil. Unha estruturación flexible proporciona ó suxeito perturbacións e regularidades que lle permiten descubri-las regras da interacción familiar pero considerando, ademais, que estas poden ser moduladas por circunstancias que inciden nun momento determinado. Unha estruturación ríxida caracterízase, en cambio, polo dominio das regularidades nas relacións que se dan no medio ambiente familiar con independencia das circunstancias; neste ambiente non hai ocasión para os desequilibrios, o neno sabe o que se debe facer ou o que debe esperar en cada situación, calquera que sexa a circunstancia. Por último, unha estruturación débil, na que dominan as perturbacións e a penas existen regularidades, proporciona un ambiente escasamente estruturado ou aleatorio no que o suxeito é incapaz de atopar as regras que presiden as relacións cotiás entre os sucesos, debido a que non dispón das regras ou hábitos que organicen as súas actividades. Entre as tres formas pódense dar, obviamente, moitas situacións intermedias.

A partir deste trazado, Lautrey realizou un estudio no que se pon a proba a súa hipótese, encontrando unha asociación entre a EMAF e o desenvolvemento cognitivo. Os nenos procedentes de familias flexibles presentan fases máis



avanzadas no que se refire ó estadio de pensamento operatorio e mellor rendemento en comparación con nenos de familias ríxidas ou débiles.

Este modelo e, especialmente, as relacións que este autor encontra, lémbrennos os resultados obtidos en traballos nos que se asociaba o desenvolvemento cognitivo a conceptos tales como "autoritarismo", "permisividade", "actitude democrática", "actitude autocrática", "comportamentos restrictivos" (Baumrid, 1978). Estructuración ríxida e comportamento autoritario deben estar asociados de maneira funcional, igual que están asociadas actitude democrática e tolerancia con estruturación flexible, ou aplicación inconsciente das normas con estruturación débil.

*A estruturación do medio ambiente familiar (EMAF) e os estilos cognitivos*

Todos sabemos que os estilos cognitivos supoñen a existencia de diferenzas individuais nos modos de percibir, lembrar, pensar e xulgar que están moi relacionados con diversas dimensións non cognitivas da personalidade. Diversas manifestacións mostran a influencia dos estilos cognitivos nos logros académicos e intelectuais dos suxeitos, así como nas súas habilidades.

Pódense distinguir nas persoas diversos estilos cognitivos.

Klein identificou os denominados estilos "Nivelación-Agudización". O individuo "nivelador" tende a xeneralizar sen limitacións a súa experiencia do pasado, emitindo a mesma resposta cando entra no seu campo de percepción un estímulo novo substancialmente equivalente a outro anterior. Así, o nivelador ten dificultades para xulgar a persoas e acontecementos que atopa por primeira vez, con independencia das súas similitudes con encontros anteriores.

O "agudizador", pola contra, está máis aberto ós posibles cambios, e as súas respostas adécuanse máis ás diferenzas de persoas e situacións.

Pepinsky distingue os estilos "Perceptualista-Conceptualista". O individuo perceptualista normalmente contrasta as teorías coa experiencia e sométeas a revisión a fin de rexeitar aquelas teorías que non encaixan con ela. O conceptualista, contrariamente, verifica a experiencia contrastándoa coa súa teoría, rexeitando aquelas experiencias que non están en consonancia coa teoría.

Eriksen identifica dous novos estilos que denomina "Represor-Intellectualizante". Os individuos do primeiro estilo mantéñense dentro do campo dado excluindo toda percepción ou xuízo aventurado. Os do segundo estilo, en cambio, son capaces de abandonar o campo coñecido e formar xuí-

zos audaces consonte cos obxectivos que lle impón a situación.

Witkin e colaboradores distinguen entre o estilo "dependiente-independiente de campo".

Á parte das súas diferencias perceptivas, estes dous tipos de suxeitos distínguense por unha serie de variables de personalidade, entre as que se poden cita-las seguintes:

Os dependentes tenden a ser máis pasivos, submisos e mostran menor autoestima e autoaceptación. Polo contrario, os independentes de campo tenden a ser máis conscientes das súas propias necesidades e calidades, así como das dos demais; normalmente móvense con máis flexibilidade nas situacións e manifestan maiores desexos e capacidade de esforzo na súa confrontación co medio; os seus intereses son, en xeral, máis amplos.

Neste proceso de diferenciación de estilos cognitivos, dos que só citamos algúns, a socialización familiar e, máis concretamente, a estruturación do medio ambiente familiar, xoga un papel decisivo. Dito doutro xeito, a estruturación do medio ambiente familiar e os estilos educativos van configurando pouco a pouco a nosa maneira de percibi-la realidade, de manexa-la información que nos chega e, xa que logo, condicionan a nosa forma de pensar.

## 2.2.2. O DESENVOLVEMENTO MENTAL DO FILLO

O desenvolvemento cognitivo, a madureza mental do fillo, é importante na formación dos valores por dous motivos principais:

a) porque establece o límite inferior no que se pode da-la interiorización, e porque (ó parecer) os valores tamén se estabilizan no sistema de crenzas a medida que o neno madura, e

b) porque as diferentes categorías de valores poden socializarse mellor en distintos niveis de desenvolvemento.

Isto significa que debemos coñecer cáles son os valores positivos máis propios para aprender en cada idade, para que os nenos e xoves poidan adquirilos máis doadamente; e debemos comprender e aceptar aqueles que os nenos e xoves non consideren importantes, ou os entenden de forma distinta a como o facemos os maiores.

Deteñámonos un chisco máis nisto.

Nun valor hai fundamentalmente tres compoñentes:

- O compoñente intelectual ou cognitivo (modelos conceptuais, sistemas de crenzas, etc.)

- O compoñente afectivo (a identificación cun valor non só depende

dos coñecementos que se teñan da realidade, senón tamén de que nos produza ou non gratificación afectiva o seu encontro).

- O compoñente actitudinal, comportamental.

Estas tres dimensións danse tamén no desenvolvemento humano. E o que aquí pretendemos dicir é que o neno, o mozo, encontrárase ou non co valor, terá ou non efectividade a nosa proposta de valores en función do nivel acadado nestas áreas do desenvolvemento: cognitiva, afectiva e comportamental (liberdade).

Non é este o lugar de expoñer os distintos momentos do desenvolvemento humano, pero sírvanos de exemplo o seguinte:

Na primeira infancia, o neno está centrado no seu propio corpo, logo evolucionará interesándose polas cousas que o rodean (dimensión cognitiva), asemade é un ser egocéntrico (dimensión afectiva), e a súa conducta é fundamentalmente espontánea (dimensión conductual/liberdade). Con esta bagaxe, o feito de “ser aceptado polo grupo de iguais” xunto coa “equidade e a reciprocidade nas relacións” non son valores para esta idade, e unha proposta de valores neste sentido estaría condenada ó fracaso; en cambio, esta mesma proposta tería moitas posibilidades de éxito de facérmola ós oito, nove ou dez anos.

*¿Que condicións teñen que darse para que se conecte con valores de sentido?*

Este “encontro” pode darse cando a persoa utiliza a súa intelixencia para coñecer-la verdade (dimensión cognitiva); cando é quen de capta-lo outro como un valor de seu e se pode producir unha entrega (dimensión afectiva), e cando alcanza a liberdade en canto independencia, unha liberdade que implica compromiso (dimensión conductual).

Se observamos, estamos en niveis nos que a persoa se transcende a si mesma (de transitividade) e, daquela, está en condicións de conectar cunha proposta de valores de sentido. Se non atinxe ese nivel, por moita proposta de valores de sentido que lle fagamos, reducirá estes valores ata os niveis máis primarios por se atopar incapacitado para facer outra cousa.

*¿QUE PODE FACER A FAMILIA DIANTE DE TODO ISTO?*

Evidentemente, a mellor educación dos valores para os fillos non é a predicación dos valores; de certo, ten moita importancia o exemplo que os pais poidan dar, a coherencia do seu comportamento; pero a mellor educación dos valores é unha boa educación da intelixencia, da afectividade e da liberdade. Noutras palabras, cómpre educa-lo individuo para que estea en situación de poder desenvolver op-



Liberdade Foto ed El País/Altea  
*Enciclopedia visual de los seres vivos*

cións libres e conscientes respecto ós valores.

O ano 1996 foi o Ano Europeo da Formación Permanente (*Learning long life*) e na súa proclamación lembrábase-nos que vivimos nunha sociedade en profundos cambios, polo que cómpre educar os fillos para unha aprendizaxe ó longo de toda a vida. De aí que non



Intelixencia  
*Una flor para ti* Foto ed Mondibérica, 1986

Intelixencia, afectividade e liberdade, na antiga linguaxe das flores, están representadas pola cerdeira, o xacinto e o piñeiro respectivamente. Fermosa simboloxía para uns valores non menos fermosos.

debamos preocuparnos só dos resultados, senón tamén, e máis se cadra, dos procesos que levan a tales resultados. Non só debemos transmitir-lles moitos contidos, senón tamén ensinar-lles a pensar, a saber resolver os problemas que se lles poidan presentar no futuro; e por iso, invitánnos ós pais e máis ós educadores en xeral a participar de xeito activo na chamada “Revolución Cogni-



Afecto Xacintos, arte turca, do *Libro de los jacintos*, século XVIII, Museo Tokapu, Istanbul *Las fuentes del Arte*, Argos, 1974

# EN FAMILIA

Proxecto Educativo  
da Familia Galega



tiva", que é unha nova forma de entender-lo proceso de ensino-aprendizaxe.

O mesmo podemos dicir con respecto ó mundo dos valores, á educa-

ción dos valores. Tal vez nunha sociedade estática se podería falar máis en termos de inculcación de valores, pero nunha sociedade dinámica como a actual, na que os nosos fillos dentro

duns anos van ter que se enfrontar con realidades moi distintas ás de hoxe, e facer xuízos valorativos e tomar posicións axiolóxicas, a opción dunha educación de valores na familia é clara: debemos educar para a madureza, para que os nosos fillos poidan realizar opcións libres e conscientes no mundo dos valores.

### 3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN E ASESORAMENTO ÁS FAMILIAS PARA UNHA EDUCACIÓN INTEGRAL DOS FILLOS

Un intento de dar resposta a este reto é o Programa "En Familia" que hai algo máis de un ano se vén aplicando en Galicia, e que xa é seguido por máis de vinte mil familias.

É un programa de educación integral que nunha primeira fase está dirixido a familias con nenos menores de seis anos e que recolle o planeamento que acaba de facerse.

Conscientes de que unha boa educación dos valores debe ter en conta non só os contidos da socialización, senón tamén a forma, o método, as estratexias da mesma, as variables que poden influír positiva ou negativamente nesa transmisión -proposta e, por conseguinte, no seu encontro, proporcionáselles ós pais información- en soporte escrito, audiovisual, e en conferencias e coloquios, sobre os aspectos e dimensións máis importantes do

desenvolvemento humano, estilos educativos máis positivos, estratexias realizables, etc., ó tempo que se lles proporciona unha Escala Observacional do Desenvolvemento que lles permite facer un seguimento do nivel madurativo do fillo. Unha contribución presentada nunha linguaxe sinxela e clara, que lles permite ós pais dispor dos últimos avances nestes campos e, xa que logo, estar en condicións de asumir o seu compromiso máis importante de primeiros e principais responsables da educación dos seus fillos.

### BIBLIOGRAFÍA

- Baumrind, D., *Parental disciplinary patterns and social competence in children*, Youth and society, vol 9, 1978, pp 239-276
- Becker, W C, "Consequences of different kinds of parental discipline", en M L Hoffman e L Hoffman, *Review of child development research*, Chicago, Chicago University Press, 1964
- Del Campo, S, *La nueva familia española*, Madrid, Eudema, 1991
- Dosil Maceira, A, "*Estilos de educación familiar Problemas y consecuencias*", en Varios, *Congreso Internacional de la Familia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1994
- Dosil Maceira, A (dir) e outros, *Tutor Hércules Serie padres y educadores* Vol 1 *Prenatalidad*, Vol 2 *Infancia*, Vol 3 *Niñez*, Vol 4 *Adolescencia*, Vol 5 *Seguimiento* A Coruña, Hércules Ediciones, 1995

- Dosil Maceira, A , “Europa y la crisis de valores”, en Varios, *Europa, profecía y esperanza*, Santiago de Compostela, AUCE, 1996
- Gregorio García, A , *Educación familiar y valores de sentido*, Bilbao, Ed Deusto, 1992
- *Valores y educación*, Madrid, FERE, 1995
- Kelly, C e G Goodwin, “Adolescence perception of three styles of parental control”, *Adolescence*, vol 18, nº 71, 1983, 567-571
- Lautrey, J , *Clase social, medio familiar e inteligencia*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1984
- Musitu, G e M A Molpeceres, “Estilos de socialización, familismo y valores”, en *Infancia y sociedad*, nº 16, 1992
- Musitu, G , J M Román e M Gutiérrez, *Educación familiar y socialización de los hijos*, Barcelona, Idea Books, 1996
- Whitbeck, S B e V Gecas, “Value attributions and value transmission between parents and children”, *Jornal of marriage and the family*, vol 50, nº 3, 1988, 829-840

