



**Revista Iberoamericana
de Educación**

Número 8 - Educación y Democracia (y 2)
Mayo-Agosto 1995

Futuras perspectivas de la educación moral

Fritz Oser

**Biblioteca Virtual de la
Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura**

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso de la OEI
Edición PDF: Joaquín Asenjo

Futuras perspectivas de la educación moral

Fritz Oser (*)

España es un país con una larga y sólida tradición en educación moral. Veamos un ejemplo: Interpreto Don Quijote de Cervantes como una obra en la que los sentimientos de justicia de Don Quijote prevalecen frente a la ética del cuidado de Sancho Panza, pero ambas perspectivas de la vida tienen sus debilidades y se definen muy bien mediante sentencias del tipo «no actuar así» (moralidad negativa). El desarrollo de la alfabetización moral mediante el estudio de personajes de historias es quizás una de las formas de educación moral practicadas en este país que mayor reto intelectual presentan. Creo que la narrativa es muy provechosa porque los personajes y sus experiencias afectan de forma directa nuestras emociones.

9

Introducción

En este artículo me gustaría discutir algunas de mis experiencias en el campo de la educación moral, a partir de las cuales deduciré los llamados «diez mandamientos» de educación moral. Estos consistirán en recomendaciones más que en reglas estrictas y absolutas acerca de las cuales todos tienen que estar de acuerdo. Aquí se incluye un resumen de reflexiones que, en su mayoría, pueden entenderse como normativas

(*) Fritz Oser, catedrático de Pedagogía y Psicología de la Educación y director del Instituto Pedagógico de la Universidad de Friburgo (Suiza). Doctor en Filosofía, trabajó en Harvard Graduate School of Education donde colaboró con Lawrence Kohlberg; actualmente becario del Institute for Advanced Study (Berlín). Doctor Honoris Causa en 1987 en Teología por la Universidad de Maguncia (Alemania). Autor de diversas publicaciones y director de proyectos de investigación sobre Desarrollo Moral y Educación en Valores, Desarrollo del Juicio religioso y desarrollo profesional de la moralidad en los profesores.

vistas desde la perspectiva de la acción profesional en situaciones de toma de decisiones. Sin embargo, aunque sean normativas, están basadas en un sólido cuerpo de investigación empírica. Evidentemente, la relación entre resultados empíricos y consecuencias normativas no es simple. Debe haber un mínimo acuerdo en cuanto a que las sociedades tienen el deber de fomentar un alto grado de responsabilidad en las generaciones futuras. A muchos profesores les gustan los consejos prefabricados; no obstante, admitir que los datos empíricos conllevan implicaciones normativas en ellos mismos significaría cometer la falacia naturalística. El tipo de reivindicaciones normativas defendido aquí es del siguiente tenor: «Si sabemos que un método determinado cambia la forma de pensar y la conducta de nuestros estudiantes de una forma determinada, y si queremos que esto suceda realmente y además somos capaces de justificarlo, entonces debemos usar el método». Y tenemos que hacerlo incluso cuando sepamos que otros métodos pueden tener el mismo efecto.

10

Empecemos estableciendo algunos objetivos generales para la educación moral sobre los cuales debemos estar de acuerdo. Con el fin de practicar una educación moral dirigida a la autonomía y a la responsabilidad, debemos: (a) estimular el nivel inmediatamente superior de desarrollo moral; (b) sensibilizar a los niños y adolescentes respecto a los temas morales, por ejemplo, temas de cuidado, de justicia, de veracidad, de tolerancia, etc.; (c) apoyar y hacer posible la conducta prosocial; y (d) establecer un clima moral positivo en el cual «la conducta moral negativa y el asumir riesgos» (necesarios para aprender, aunque no sean un objetivo en sí mismos) pueden ser experimentados, desarrollando a su vez un sistema interno de valores, combinado con conocimiento de lo malo.

Digamos que aceptamos los objetivos anteriores como una agenda mínima. ¿Cuáles serán los peligros y dificultades que aparecen al ponerlos en práctica?, ¿cómo podremos tratar de forma holística algo tan complejo y de tanta responsabilidad? Con el fin de entender estas cuestiones en relación a los diez mandamientos, empezaré el artículo con una situación de aprendizaje moral completa: un prototipo de condiciones para el cambio óptimo.

En nuestra investigación sobre la «moralidad negativa» (noción que será explicada más adelante, ver el cuarto mandamiento) se preguntó a sujetos de todas las edades sobre su primera experiencia moral central y formadora, con el fin de conocer la manera en que estas experiencias configuran la competencia moral. Una persona de 60 años nos contó la siguiente historia:

«Yo estudiaba primer curso de enseñanza primaria. Cuando la maestra se iba de clase, uno de nosotros tenía que sustituirla para vigilar. Teníamos que apuntar rayas en la pizarra por cada mala conducta. Un día me tocó a mí. Al rato de empezar, bastantes alumnos ya tenían muchas faltas, eran un fuerte contingente. Entonces un compañero se acercó y me ofreció 20 centavos si le borraba dos de sus faltas. Yo acepté. A partir de aquel momento, muchos de los alumnos me dieron dinero para que quitase sus faltas de la pizarra. Acepté todo el dinero de forma que, al final, no quedaban muchas rayas. Pero no todos los alumnos tenían dinero para pagar. Con todo lo ganado me fui a casa y se lo enseñé con orgullo a mi madre. Pero en lugar de ponerse contenta, se enfadó muchísimo. Me dijo que esa conducta no era buena sino injusta. Me explicó lo que era el soborno y me insistió que devolviera el dinero. Al día siguiente me acompañó hasta la clase para darme protección».

Afortunadamente, la profesora comprendió que esta situación presentaba un gran potencial de aprendizaje; encontró las palabras de acogida para la nueva conducta del chico e hizo de él un pequeño héroe por haber dicho la verdad. El chico pidió perdón, y su madre le ayudó a ver la parte buena en la proeza realizada.

Esta situación prototípica trata los cuatro objetivos mencionados. Existe: (a) un desequilibrio cognitivo importante desde el punto de vista evolutivo, estimulado por la reacción de la madre. Ella no acepta lo que el niño ha hecho, mientras que éste justifica su noción de haber realizado un buen trabajo mediante la cantidad de dinero ganada. La madre le enseña: (b) los aspectos morales de su conducta, potenciando la sensibilidad hacia estas cuestiones. Le explica cómo se podían haber sentido aquellos niños que no tenían dinero para pagar. (c) Existe, además, una acción colateral: la dimensión prosocial de lo que hace el niño para compensar o reparar el mal. La madre le pide al niño que devuelva el dinero y, acompañándole al colegio, le da no sólo protección, sino que actúa también de modelo de valor y conducta de principios. Y, finalmente: (d) la situación anterior presenta un amor y confianza fundamentales. El niño sabe que su madre le respalda por completo. De hecho, ella crea un clima de “me siento responsable de algo o de alguien».

Mantengamos este prototipo en la mente cuando repasemos los diez mandamientos sobre educación moral, que se presentan de forma dialéctica. Siempre hay razones que justifican por qué determinados objetivos sólo pueden conseguirse bajo ciertas condiciones. Las condiciones negativas pueden invertir las mejores intenciones y conducir al relativismo, al adoctrinamiento, al aprendizaje inválido o similar.

Primer mandamiento moral: No estimular un estadio superior de desarrollo moral sin estimular la acción moral

Cientos de estudios con intervención nos dan información sobre: (a) bajo qué condiciones la transformación de un estadio es posible; (b) cómo se hace posible el desequilibrio cognitivo; y (c) cómo se pueden entender los mecanismos de transformación. Respecto a (a), sabemos, por ejemplo, que como mejor se influye sobre los niños es cuando se les confronta no sólo con situaciones artificiales, sino con dilemas de la vida real que sean significativos para su vida, haciendo que se sientan involucrados (Walker). Sabemos que la estimulación es más efectiva en un contexto social respetuoso (ver Lind); es más efectiva en niños en fase de transformación que en niños que acaban de conseguir un nuevo estadio de razonamiento (Kohlberg, Rest); los programas de intervención funcionan de forma óptima cuando la gente se enfrenta a los dilemas durante un período de tres meses como mínimo (Schläfli, Rest & Thoma). Respecto a (b): sabemos que los estadios adyacentes en relación a dos personas discutiendo un dilema moral son los mejores para la estimulación de un desequilibrio (Turiel, Berkowitz); sabemos también que distintas formas de discusiones controvertidas ayudan (p.e. todos los pros a un lado de la clase y todos los contras al otro; discusión en parejas, discusión en panel, etc.). Respecto a (c): el mecanismo principal de transformación del estadio puede observarse en la destrucción paulatina de la estructura del estadio (crisis cognitiva), en la inclusión de nuevos elementos en la estructura anterior y en la nueva interpretación de conjunto a través de nuevos elementos.

12

Por muy útil que sea, todo este conocimiento sólo nos ayuda a promover una mayor reversibilidad en el nivel de competencia de desarrollo moral. Las prioridades de acción y las capacidades sólo son afectadas por programas de mera discusión. Mediante esta afirmación no estoy haciendo ninguna objeción a la posición cognitivo-evolutiva, porque es bien cierto que los esquemas de juicio moral son la estructura profunda de la interpretación del mundo. Sin embargo, dichas estructuras sólo juegan un papel a nivel de interpretación y justificación, y esto no es suficiente. Sabemos por la historia que la única cosa que cuenta en la vida es el acto moral. El proceso por el cual se llega al acto moral incluye una reflexión sobre distintas alternativas, una decisión, llevar a cabo el acto, y una evaluación del resultado inmediato y de las consecuencias reflexivas. Desde un punto de vista psicológico, sabemos que parece haber una relación monotónica entre juicio y acción moral. La noción de relación monotónica indica que cuanto más alto es el nivel del estadio, más sólida y consistente será la relación entre juicio y acción. Pero un análisis más detallado demuestra que esta teoría es insuficiente o incluso falsa.

Empíricamente nos enfrentamos al hecho de que en la mayoría de los trabajos experimentales referentes al juicio y a la acción moral, los estadios más altos están representados por un número muy pequeño de sujetos. Desde el punto de vista lógico, el hecho de que en los estadios superiores se comprenda la complejidad de los problemas no justifica que los sujetos en estos niveles tengan menos dificultad para actuar de acuerdo con su juicio que los sujetos de niveles inferiores (Oser). Personas del estadio superior en la Alemania nazi tuvieron las mismas dificultades para actuar coherentemente con su juicio que la gente de estadios inferiores.

Desde un punto de vista educativo, esto significa que no deberían darse discusiones ni estimulación hacia un estadio de desarrollo superior sin relacionar todo ello con la acción. Esta referencia a la acción puede tomar distintas formas. La más abstracta, (a), consiste en una reflexión y en una discusión acerca de la pregunta: «¿cómo actuaría yo realmente en esta situación?». Contestaría con el ejemplo del famoso Dilema de Heinz (en el que éste se pregunta si debería robar una medicina que salvaría la vida de su mujer), que por un lado Heinz debería robar porque la vida tiene más valor que la honestidad. Por otro lado, yo mismo nunca haría una cosa así. Estas inconsistencias nos dicen algo sobre el coraje moral. Una forma más concreta, (b), existe en los dilemas de la vida real, en los cuales, por ejemplo, el profesor pide y potencia una conducta solidaria. La forma más concreta, (c), consiste en la decisión de una comunidad completa. La comunidad vota la decisión y la impone. El enfoque de la «Comunidad Justa» para lograr una educación democrática proporciona un contexto en el que el acto es construido por todos los participantes: los alumnos y los maestros deciden acerca de las formas concretas para resolver conflictos, evaluando las consecuencias de las tomas de decisiones.

13

Como consecuencia, mi primer «mandamiento» va dirigido a inhibir aquella diferenciación cognitivo-evolutiva no integrada en la vida. Un estadio de razonamiento superior que no contemple la consideración, la evaluación y la experiencia asociada a los actos, conduce a un desajuste entre lo que somos capaces de justificar y lo que somos capaces de hacer. Esta esquizofrenia moral conduce a sentimientos infradesarrollados o incluso cínicos, y a una impotencia moral aprendida.

Segundo mandamiento moral: No a los juicios de valor sin conflicto de valores

Cuando pedimos a los alumnos que clarifiquen sus valores personales y que los ordenen jerárquicamente, observamos que la amistad aparece como primer valor en la jerarquía, la justicia como segundo, la

paz como tercero, la libertad como cuarto, etc. Por otro lado, todos los alumnos están de acuerdo con los llamados deberes de omisión, como no robar, no mentir, no hacer daño al prójimo, no hacer trampas, etc. Sin embargo, en el momento que se les presenta un dilema o incluso un conflicto contextualizado, la jerarquía de valores cambia radicalmente. De repente los alumnos puntúan la propiedad por encima de la vida, el interés propio por encima del mantenimiento de promesas, el placer por encima de la amistad. El contexto real y las estructuras de conflicto son los mejores predictores de la vida moral de los alumnos. Esto explica por qué los resultados de estudios sociológicos difieren tanto de los resultados de estudios educativos (Keller y Edelstein). Dicho de otra forma, los estudios educativos sobre estructuras de valores se realizan siempre contextualizando las estructuras. La contextualización implica ver las cosas de distinta manera a como se ven en forma abstracta. Esta es la razón por la cual una confesión deviene frágil cuando sus valores tienen que resistir el test de una situación de conflicto. De forma más concreta: en una escala referente a la acción prosocial, la mayoría de los estudiantes daría apoyo a la gente anciana satisfaciendo sus necesidades. Imaginemos, sin embargo, que estos mismos alumnos están discutiendo un dilema que los confronta con su abuelo, que en el pasado les había mantenido económicamente ayudándoles a alquilar un apartamento más grande, hasta que se puso enfermo y fue él el que necesitó la ayuda. La familia tiene que decidir si deja que el abuelo viva con ellos o bien le busca una residencia de ancianos. De acuerdo con mi experiencia, muchos niños decidirían que es mejor llevar a la residencia al anciano porque «estropearía» la vida familiar. La contextualización cambia la educación moral.

14

La discusión de valores contextualizada se basa en las reivindicaciones y necesidades relevantes en una situación concreta.

Es interesante notar que sólo los dilemas en contextos específicos y la implicación práctica tanto del maestro como de los adolescentes cambian esta diferencia. (Un ejemplo es un conflicto entre un determinado maestro y su alumno. Nunca discuten este conflicto y tienen concepciones de valores completamente distintas. Esta situación permanece invariable hasta que el conflicto se intensifica y entonces se discute y resuelve en el contexto real).

Tercer mandamiento moral: No juzgar el fracaso moral de otras personas sin aplicarlo y moderarlo en el mundo propio

Empecemos este apartado con un ejemplo. En una clase de 8º de Educación General Básica, el profesor discutió problemas como el «apartheid», la discriminación de los americanos de origen africano en los

EE.UU., etc. La reacción emocional de los alumnos fue clara: todos ellos se mostraron en contra del «apartheid» y de la discriminación. En la siguiente lección los alumnos tuvieron que distribuir las tareas de clase. La mayoría discriminó sistemáticamente a los compañeros turcos sin darles la parte que les correspondía, privándoles de la participación en el ambiente de la clase.

La educación moral abstracta puede conducir a la hipocresía. Juzgar al prójimo sin ser «cazado en la trampa» conduce a generalizaciones simplificadas del tipo «los americanos son injustos», «los serbios son criminales», etc. El objetivo de la educación moral no es cambiar a los demás (este sería un objetivo político), sino cambiarse a sí mismo. Esto puede aplicarse a la perspectiva del modelo moral. Un modelo moral es una persona con coraje moral, que en algún momento ha actuado de acuerdo con estándares en situaciones críticas o incluso amenazantes. Sin embargo, hablar de tales «héroes morales» puede conducir a una simplificación de la situación y a una mitificación de esa persona.

Tal es la razón por la cual el libro «Some do Care» de Colby y Damon es tan sugerente. En él los modelos morales hablan de sus temores, de sus experiencias de rendición y de los momentos de insatisfacción en sus vidas. Ello les da una faceta moral humana en lugar de mítica. El enfoque de Puka también incluye los modelos morales. Sin embargo, en lugar de hablar simplemente de ellos, Puka invita a colegios y a universidades a que contraten alumnos para que trabajen en contextos sociales interesantes. Por otro lado, enfrentarse a un «héroe moral» agudiza la percepción de las propias debilidades y las luchas internas, pero también proporciona fe y amplía puntos de vista. Además, comprometerse con el modelo ayuda a los estudiantes a eliminar sus falsos puntos de vista. Nos guste o no, aprender a ser moral es una empresa dolorosa e imposible sin la experiencia del desequilibrio.

Evitar que los alumnos dividan el mundo en buenos (ellos mismos) y malos (los demás) es una contribución a la virtud moral de veracidad y fiabilidad. La educación moral debe ir acompañada de una conducta autorreflexiva y autocrítica. Esta es la fuerza del enfoque de la Comunidad Justa. Según dicha concepción educativa, se confronta a los alumnos de forma continuada con el significado y con las consecuencias de la propia conducta, ya sea ésta acertada o errónea. En una Comunidad Justa decidimos sobre nuestros problemas, nuestros fracasos, nuestras tensiones y nuestras conductas débiles. Es sólo en los contextos instructivos en los que se oye hablar de las acciones erróneas de los demás (discriminación, «apartheid», criminalidad, etc.), pudiendo relacionar éstas con nuestra propia conducta y con nuestra forma de pensar.

Cuarto mandamiento moral: No aprender lo que hay que hacer sin aprender lo que no hay que hacer (funcionamiento moral negativo)

Un niño cruza la calle cuando el semáforo está verde, ya que sabe que cuando esto ocurre puede pasar rápidamente al otro lado de la calle. Éste es un sencillo conocimiento positivo. ¿Cómo es el correspondiente conocimiento negativo? El niño ha aprendido (experimentado) que cruzar la calle con el semáforo en rojo es peligroso, que puede haber accidentes; por tanto, una calle es, en general, un lugar peligroso en el que se debería evitar que los niños pequeños corrieran de un lado al otro ella. En las lecciones sobre circulación vial el niño ha aprendido que no debe hacerlo y que no debe cometer errores. Quizás el policía que enseña estas lecciones ha mostrado alguna película o ha explicado alguna historia sobre alguien que, al cruzar la calle con el semáforo en rojo, ha tenido un accidente quedando gravemente herido. De esta forma los niños adquieren el conocimiento negativo sobre las consecuencias de los errores en las calles. Es una forma de protegerse de una posible conducta errónea. Aunque esto no garantice una conducta correcta, ayuda a evitar las erradas. Ahora bien, la protección es sólo una cara de la teoría; la otra hace referencia a la construcción del esquema «no está permitido hacer». Esto se consigue mediante un proceso de aprendizaje específico que hace referencia a cómo aprender de los propios errores. Estos no sólo requieren corregir la conducta errónea, sino también tomar conciencia de no repetirla. En general, los profesores tratan de inhibir los errores: p.e. ayudando a los alumnos a evitarlos, de forma que el proceso de aprendizaje resulta incompleto. Sólo se potencia el lado positivo de la conducta, sin preocuparse de los peligros de su lado negativo. La toma de conciencia sobre las equivocaciones significa también la de sus consecuencias negativas. Por esa razón utilizo el término «conocimiento negativo», que puede parecer poco claro o incluso incorrecto. Sin embargo, esta expresión sugiere que la conciencia de los propios errores con sus respectivas consecuencias es tan importante para actuar correctamente -la forma de actuar interna (operaciones) y la toma de decisiones-, como el «conocimiento correcto» referido a conducta correcta. Los sistemas de simulación para los pilotos de avión son entornos de aprendizaje típicos para la construcción de un conocimiento negativo. Podríamos decir que la mitad de su competencia profesional se construye sobre el conocimiento negativo, ya que comprende lo que no se debe hacer. Especialmente en situaciones de peligro, el piloto debe ser capaz de actuar sin ningún fallo, por pequeño que éste sea. El conocimiento protector es saber lo que no se debe hacer, de forma que la acción correcta no se pone en peligro. Aquél que exige esta protección conoce los obstáculos y riesgos que ponen en peligro un determinado movimiento, y deben saber cómo

sortearlos. Por tanto, este conocimiento protector se refiere a lo que afecta a los humanos tanto física como psicológicamente, y, al mismo tiempo, a lo que resulta apropiado para la prevención. Aquél que no desarrolle este conocimiento negativo no dispondrá de protección para sus acciones.

La cuestión consiste en saber si todo esto también es aplicable a las cuestiones morales.

El famoso médico y educador Janusz Korczak defiende que el niño dispone del «derecho a su propia muerte». Esta afirmación tan sorprendente ha impactado a mucha gente; sin embargo, significa que los niños deberían tener la posibilidad de vivir experiencias negativas en lugar de estar superprotegidos, permitiéndoseles que sufrieran «heridas». En situaciones en las que caen, en las que fracasan, ven el otro lado de la vida. Incluso al describir su famoso orfanato, Korczak establece que un niño que no haya robado, ni mentido, ni hecho trampas, ni sido traicionado al menos una vez en su vida, no puede llegar a ser una persona moral. Pero, ¿qué hay respecto a matar?, ¿qué ocurre si el niño no aprende de los errores?, ¿qué pasa si las acciones negativas se viven como positivas?, ¿qué sucede con la moralidad universal y con la exigencia de no hacer trampas, no robar, no mentir, etc.? Las respuestas a todas estas preguntas forman parte de un programa de investigación que esbozaré un poco más adelante. Para poder estar moralmente preparado para la realidad, un rico conjunto de experiencias internalizadas sobre acciones moralmente negativas, sobre errores con sus intenciones contextuales y sus consecuencias pragmáticas, deben ir acompañados por la reflexión o por lo que nosotros denominamos la «imagen especular». Por «imagen especular» yo entiendo la noción de las acciones positivas complementarias o «moralmente buenas». La «imagen especular» es la mirada desde el lado positivo de la historia. De hecho, las historias o narraciones nos muestran los dos lados de lo que es importante. Antes de dar un ejemplo de dichas narraciones, me gustaría introducir un elemento más de nuestra teoría: la defensa de los documentos morales históricos (los cuentos de hadas pueden ser considerados documentos de este tipo). Hablamos de maldad no tanto porque nos guste la maldad como tal, sino para prevenir que volvamos a actuar de cierta forma. «Holocausto» es un buen ejemplo: películas sobre estos hechos, gente hablando de su sufrimiento en entrevistas y documentos sobre la vida en los campos de concentración, son necesarios para recordar y entender realmente la promesa de que «no se volverá a repetir». Ocho mil años de guerras, crímenes, sufrimiento de inocentes, se documentan en historias, en novelas y en textos religiosos. El conocimiento negativo se presenta, así, como un sustituto para la experiencia personal. La experiencia mediatizada nos afecta por lo que captamos emocionalmente. Bajo ciertas condiciones, la literatura

o los informes históricos sobre errores humanos pueden tener la misma influencia educativa que estar personalmente involucrado en un contexto real. A menudo, ejemplos negativos del tipo citado se utilizan para evitar que las personas cometan determinados errores, tales como los que se dan en las escuelas de conducción, en las películas sobre fallos médicos, en casos de prevención de drogas. Otra parte importante de la teoría de la moralidad negativa se refiere a las reacciones sociales o educativas respecto a la transgresión de las reglas. De forma habitual, las «historias morales» tienen un final en el que la conducta positiva se ve reforzada, mientras que la conducta negativa tiene muchas consecuencias adversas. Sin embargo, en la vida real, p.e. en las escuelas, hay muchas relaciones rotas y muchas formas de no aprender a partir de la conducta moral negativa. Por tanto, las escuelas deberían desarrollar una «cultura de los errores» en la cual se usaran las transgresiones morales para cambiar la estructura de pensamiento y las tendencias de la conducta. Todavía no sabemos por qué ciertas personas, bajo determinadas condiciones, cambian su conducta y aprenden de sus errores, y en cambio otras no. Es evidente que las condiciones de ayuda deben favorecerse y que los niños deben ser estimulados a trabajar con conductas moralmente negativas.

Quinto mandamiento moral: No crear un clima moral sin algún tipo de «Comunidad Justa» y de «Ética del Cuidado»

Muchos investigadores conciben el clima moral de una escuela de forma análoga al clima social que hay en otras instituciones. De hecho, es posible medir y describir el clima moral analizando las actividades relevantes que se realizan en el aula y en la escuela en general. Lackson y col. lo han hecho con virtuosismo en su libro «La vida moral en la clase». Sin embargo, educativamente nunca podemos cambiar este clima moral sin un cambio estructural. Una posibilidad de cambio de este tipo es la que ofrece la perspectiva de la «Comunidad Justa».

¿Cuál es el marco general de dicho proyecto? Tal como hemos indicado, la Comunidad Justa es una perspectiva que proporciona a los alumnos la posibilidad de regular la vida interior de la escuela mediante un proceso de toma de decisiones democrático, aprendiendo los aspectos morales y sociales de este proceso. Los métodos utilizados para establecer la Comunidad Justa generan las condiciones para que se dé una cultura moral completa en la escuela, basada en un vivo interés por la capacidad de razonamiento de cada miembro de la comunidad (Power, Higgins y Kohlberg).

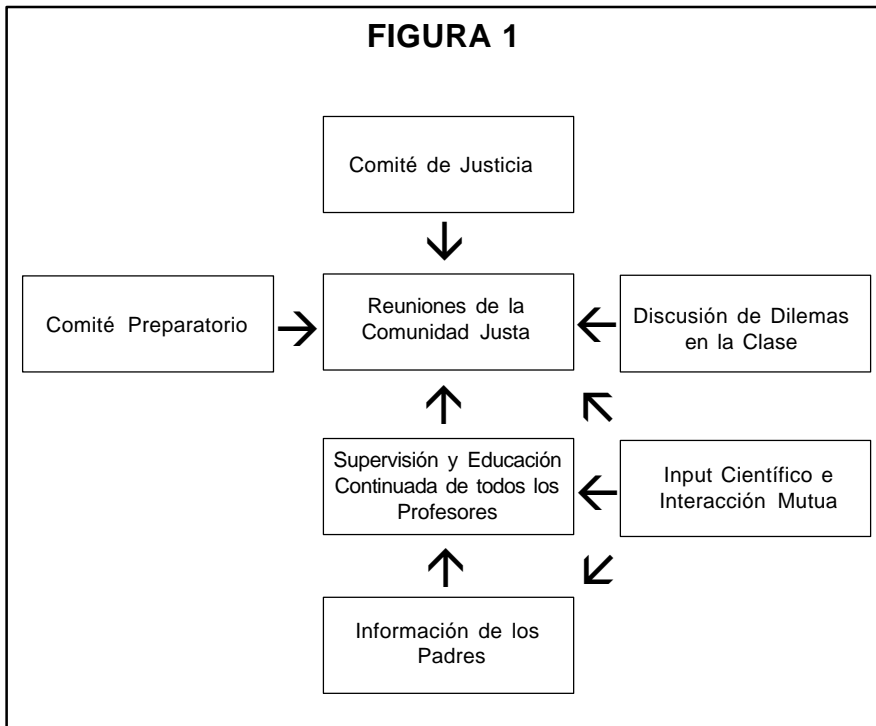
La perspectiva de la Comunidad Justa establece cuatro objetivos fundamentales conectados estrechamente entre sí. Estos objetivos son:

- La creación y adaptación de reglas justificadas y compartidas por todos los participantes (solidaridad);
- La estimulación de la competencia sobre el juicio moral;
- El mantenimiento de la congruencia entre juicio moral y acción moral;
- La formación en la empatía moral y la potenciación del compromiso prosocial;
- El desarrollo de un sistema de valores basado en la tolerancia y en la amplitud de miras (Power y col.; Lempert; Oser y Althof).

Para alcanzar los objetivos anteriores se requiere una transformación de las concepciones cognitivas y afectivas básicas sobre cómo funciona una escuela. De hecho, considerando una comprensión rutinaria de lo anterior y mediante un par de actividades específicas, se puede crear una nueva vida escolar coordinando las necesidades, las normas y las demandas de validez de todos los participantes en las situaciones críticas. Podemos hablar también de una «moralidad de procedimiento» según la cual las normas morales (del tipo «No matarás») no se cuestionan, aunque se discutan y resuelvan de acuerdo con las normas morales que emergen de los conflictos sociales y morales que necesariamente surgen cuando hay muchas personas trabajando y viviendo juntas. Por ejemplo, al crear una norma sociomoral del tipo «organicemos un fondo de ayuda económica para aquellos alumnos que no pueden pagar la excursión», hay que considerar no sólo los ingresos familiares sino también el nivel de consenso que existe ante tal acción.

He trabajado durante muchos años en un proyecto de reforma escolar alemán, en el que participaban tres escuelas que querían transformarse en Comunidades Justas. Este modelo de implementación de la Comunidad Justa incluye cuatro aspectos concretos. El primero establece que se debe poner en práctica un sistema completo de elementos de procedimiento, tal como muestra la Figura 1, en contraste con la concepción americana; en las escuelas americanas la discusión en grupo se realiza sobre un contenido escogido específicamente del currículo, mientras que en el modelo alemán la discusión moral está totalmente incluida en los currículos de historia, de literatura, de deportes, de biología, etc. En este proyecto se pedía a cada clase que realizara una o dos sesiones de discusión de dilemas por semana, dentro del currículo general. De esta forma, la discusión del dilema formaba parte sustancial del programa de la Comunidad Justa.

De acuerdo con el modelo se dedica especial atención a la formación de los profesores. Estos necesitan tener un conocimiento sólido respecto



a las teorías de desarrollo moral y social, al clima de la clase, a la conducta prosocial de los niños, y a la toma de decisiones democrática.

Los profesores y directores deben estar preparados para la transformación del concepto de autoridad. Estos cursos tienen lugar siempre después de las reuniones de la “Comunidad Justa», en las cuales se define el modelo.

¿Por qué entonces el quinto “mandamiento”? El clima moral como estado no existe; el clima moral en el sentido de la comunidad justa es un proceso, un intercambio moral activo y dinámico. Esto explica por qué es imposible cambiar estructuralmente la escuela sin intervenir en el proceso. Cuando un alumno/a participa en este proceso, él/ella aprende. Esta es la razón por la cual de tanto en tanto debe haber un nuevo comienzo de la Comunidad Justa, reemplazando la estructura existente por un nuevo esfuerzo de construir normas y perspectivas.

Sexto mandamiento moral: No a la educación moral sin un aprendizaje social

Recordemos el ejemplo paradigmático del principio. Este no consiste sólo en una discusión moral sino que comprende también el remedio;

hay una disculpa y se proporciona una gran ayuda para superar el sentimiento de culpabilidad. Ciertamente los niños deben aprender a discutir, a juzgar y a actuar moralmente, aunque lo más importante sea aprender a prevenir el peligro en los demás, a protegerlos, a disculparse y a mostrar intención de reparar el daño en caso de caer en un error moral. Estos son aspectos prosociales que deben considerarse conjuntamente con el juicio moral y con el acto moral. Según la perspectiva tradicional de la educación moral mediante dilemas, dichos aspectos no se contemplan. Un modelo educativo que cumple estos requisitos de forma clara es el proyecto de California «Child Development Project», dirigido por Eric Shaps. En las escuelas elementales se estimula el aprendizaje cooperativo y la conducta solidaria, enfatizando la responsabilidad (un alumno se hace responsable de otro), la ética del cuidado, la amistad y la comprensión mutua (Developmental Studies Center). La evaluación empírica muestra la efectividad de este programa: los alumnos conciben sus escuelas y sus clases más como una comunidad que los alumnos del grupo de control, les gusta más la escuela, muestran más respeto mutuo y más motivación intrínseca para el aprendizaje (Battistich y col.).

Séptimo mandamiento moral: No al conocimiento ético si no se aplica a la solución de problemas morales concretos

21

Esta es una afirmación normativa que concierne a los dos primeros niveles de secundaria en los países de habla alemana. Lo dicho significa que los alumnos asisten a cursos en los que aprenden modelos morales desde Platón a Habermas, desde Aristóteles a Ortega y Gasset. El problema consiste, por un lado, en la confrontación de tales sistemas de pensamiento contextualizados en una época determinada con sus correspondientes problemas, y por otro, en la utilización de estos modelos para cuestiones reales de nuestra época. Es también importante relacionar dicho conocimiento con las biografías de los mencionados escritores, a la vez que relacionarlo con su dimensión emocional (p.e. la muerte de Sócrates, las creencias de Pascal, el silencio sobre la moral de Wittgenstein, etc.). No hemos discutido todavía la relación entre conocimiento ético y noción de desarrollo moral, clarificación de valores o reflexión. Si presentamos ideas filosóficas como parte de la instrucción ética, es necesario que tomemos en consideración que: (a) estos modelos intentan legitimar la verdad o la virtud sin tener en cuenta su puesta en práctica, y (b) que la agenda de tales teorías debe ser creada. Una agenda de sugerencias prácticas, como por ejemplo la aplicación de teorías a películas, a textos históricos, políticos o religiosos, a situaciones de política contemporánea y de vida social, con el objetivo de asimilar el conocimiento y la compren-

sión, el análisis y la síntesis de un modelo de pensamiento determinado. Un buen ejemplo sería el libro de Gardner «El mundo de Sofía».

Octavo mandamiento moral: No estimular moralmente un conflicto real sin resaltar la nueva información

Empecemos este apartado con un ejemplo. Eckensberger realizó un estudio de campo sobre la polémica surgida acerca de una planta de carbón en una zona con un alto índice de población. Utilizó los resultados de su investigación para construir un juego de simulación con partes interesadas en el conflicto (directores, trabajadores, granjeros, políticos, gente de sanidad, etc.). En esta simulación, la información se fue proporcionando poco a poco. Por ejemplo, la que se refería al efecto del cierre de la planta, según la cual se perderían más de 2000 puestos de trabajo. Por otra parte, también se informó que un 25% de los niños sufrían cáncer de pulmón. Los alumnos tenían que aprender que una simple información puede cambiar una actitud global hacia el problema, sobre todo la referente a cómo los riesgos de una acción determinada influyen a largo plazo tanto en el juicio moral como en la conducta moral. Debe existir equilibrio entre las concepciones no consecuentes (deónticas) sobre la moralidad, en las cuales este tipo de información no tiene demasiada importancia, y las concepciones consecuentes (utilitaristas), según las cuales el conocimiento sobre riesgos y daños potenciales justifica moralmente el acto. Los efectos positivos no justifican todas las intenciones. Sin embargo, incluso en la tradición kantiana de la ética deontológica existe consenso en cuanto a que la moralidad basada en principios no puede ignorar ni el contexto ni las consecuencias que se derivan de aplicar dichos principios.

22

Noveno mandamiento moral: No a la discusión moral sin una clarificación de valores y virtudes. Estos constituyen el contenido de la educación moral

En un contexto de Comunidad Justa los alumnos aprenden de manera consciente un conjunto de normas de segundo nivel del tipo esperar turnos, adoptar la perspectiva del que habla, escuchar, hablar de forma clara y abierta, cumplir las reglas formales de la discusión y de la votación en reuniones. Aparte de lo anterior, cada dilema serio implica uno o dos valores importantes que son, de hecho, el contenido de la educación moral, y sea cual sea el método que usemos (discusión de dilemas orientada al desarrollo de la educación moral, clarificación moral, consideración de valores, educación de carácter), el valor debe ser un

tema que esté en la conciencia de la clase y de la escuela. Tomemos momentáneamente el ejemplo del valor de no ser objeto de prejuicios:

En un experimento reciente confrontamos en una pizarra a niños, adolescentes y adultos, con nueve fotografías de distintos hombres, cuyo aspecto era muy diferente. Iban vestidos de manera similar, llevaban el pelo de distinta forma, sus caras diferían en facciones y expresión. Uno de ellos, por ejemplo, tenía un aspecto siniestro, con el pelo largo y un cigarrillo que le colgaba del labio; otro tenía bigote y era muy delgado; uno era un hombre negro sonriente; otro un policía, otro un sacerdote; había otro que llevaba las gafas en la mano mientras hablaba, otro recordaba a Fidel Castro. Se dijo al grupo que una de esas personas era un criminal, y había que adivinar quién lo era.

Los resultados referentes a los niños más pequeños, los de 6 y 7 años, estuvieron muy bien definidos: tomaron su decisión sin preguntar nada, sin dudar. Demostraron total seguridad sobre el aspecto que tenía que tener un criminal. Veamos un extracto de una de las entrevistas:

P.: ¿Cuál crees que es el criminal?

R.: Este (señalando la fotografía nº 9).

P.: ¿Por qué crees que éste es el criminal?

R.: Porque éste es como muchos de ellos... o éste, también (señalando otra fotografía).

P.: ¿Por qué crees que podría ser el nº 4?

R.: Por mis libros. En los libros para niños o en otros sitios siempre son así.

P.: ¿Sí?

R.: Pero éste de aquí también podría serlo (señala la fotografía nº 6).

P.: ¿Y por qué crees que éste también podría ser el criminal?

R.: Porque, humm, porque tiene el pelo muy largo.

P.: Trata de explicarme lo que quieres decir.

R.: Porque parece distinto, como un ladrón.

P.: Has mencionado el pelo largo, ¿podrías repetirlo, por favor?

R.: Humm, con esa cara parece tan peligroso.

P.: ¿Y qué crees que han hecho estos tres hombres, qué clase de delito?

R.: Quizás han robado dinero, o... humm, (risas).

El experimento fue realizado siguiendo el diseño de un estudio de Hofstätter, que muestra que los niños de esa edad parecen tener muchos prejuicios. Normalmente tal cosa ocurre no porque existan efectos socializadores negativos, sino porque los niños carecen de reversibilidad en las categorías; sus «prejuicios» son causados por el hecho de que piensan en las apariencias, en los aspectos físicos o expresivos del fenómeno. Son incapaces de combinar la intención con la expresión, separando características internas, como los aspectos del carácter, de la apariencia externa de una persona.

Las conclusiones de la investigación anterior pueden proporcionar un fundamento para el programa educativo dirigido a reducir los prejuicios en el razonamiento social:

a) Creo que cualquier educación dirigida a reducir el prejuicio social debería relacionarse con una teoría evolutiva. Los estadios sociocognitivos bajos son más susceptibles de mostrar prejuicios que los estadios altos. Las teorías cognitivas, sociocognitivas y morales del desarrollo, pueden servir para establecer la relación anterior.

b) El fomento de acciones sin prejuicio (p.e. compartir sin tener en cuenta los factores raciales, étnicos, sociales, etc.) en los contextos educativos, puede basarse en la estimulación directa tanto de las tendencias como del crecimiento evolutivo. Desde un punto de vista evolutivo, una buena acción no debe estar precedida necesariamente de determinadas condiciones cognitivas. Por tanto, un niño puede aprender a actuar sin prejuicios, sin comprender el sentido profundo de que tenerlos no es ético, p.e., sin haber alcanzado un nivel completo de reversibilidad ética.

c) La educación para la tolerancia sólo será eficaz en contextos educativos respaldados por estándares morales que garanticen un clima social sin prejuicios. Estos estándares únicamente podrán potenciarse cultivando actitudes racionales, orientadas al discurso entre los miembros de una comunidad. Vuelve a ser un buen ejemplo el concepto de la «Comunidad Justa» sobre escolarización democrática. La moralidad y las formas de interacción moral sin prejuicios no pueden asegurarse de forma permanente mediante tomas de decisiones autoritarias y de leyes; éstas no deben imponerse mediante control social. Al contrario, debe crearse un contexto de situación intenso en el cual se estimulen los procesos de búsqueda moral, haciendo posibles las estrategias discursivas de interacción y de solución de problemas.

d) La investigación sociológica proporciona buenas sugerencias en cuanto a qué factores pueden ayudar a reducir el prejuicio social en la

sociedad (Gergen y Gergen); el contacto social intenso entre grupos ajenos, experiencias que aumenten la toma de conciencia y la transformación del conocimiento nomológico, desarrollo de la identidad sin necesidad de definirse a uno mismo o en el grupo en términos de cabeza de turco y hostilidad externa al grupo (los cuales son intentos de contrarrestar una autoestima baja o un sentimiento de inferioridad).

Décimo mandamiento moral: No a la educación moral en la escuela sin una formación intensiva de los profesores hacia el modelo de procedimiento de moralidad profesional

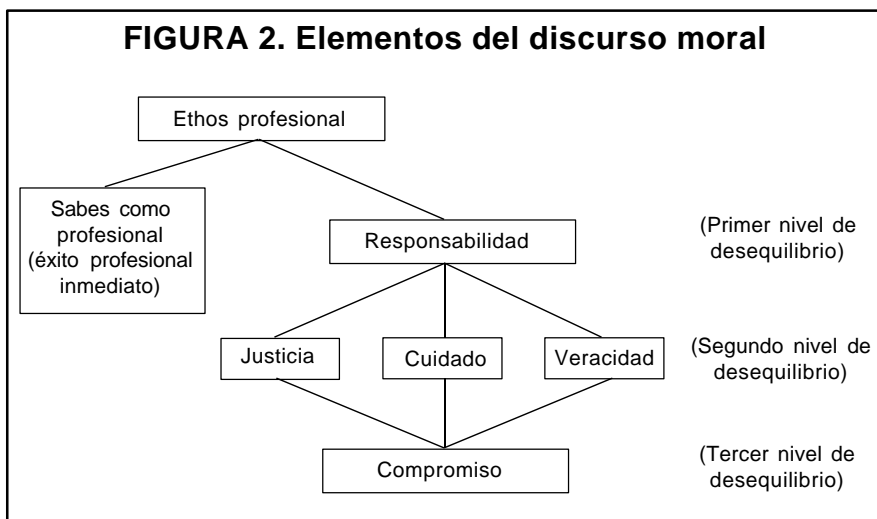
Tanto en la escuela como en la familia los conflictos interpersonales surgen de las experiencias del día a día. Algunas veces los conflictos son de tipo organizativo, aunque otras afectan a la dignidad de la persona al permitir, por ejemplo, la posibilidad de hacer daño a alguien. En estas situaciones los profesores deben estar familiarizados con lo que denominamos el «modelo de la mesa redonda» para la solución o prevención del conflicto. La idea básica consiste en que cuando varias personas están involucradas en una situación de conflicto, es necesario reunir las e intentar solucionarlo conjuntamente. A menudo esto requiere que el profesor, en primer lugar, interrumpa el flujo de sucesos y cree una situación en la cual el diálogo sea posible (discusiones entre compañeros, reuniones de clase, reuniones de la Comunidad Justa, etc.). En segundo lugar, el profesor debe guiar estas discusiones de forma que todas las afirmaciones, necesidades y vulnerabilidades puedan “ponerse sobre la mesa” realmente; p.e. hablar en un clima abierto y de confianza. Por último, el profesor debe apoyar todos los intentos de encontrar la mejor solución moral. Esto incluye la discusión y coordinación de los valores morales y considerar las acciones bajo la perspectiva de criterios morales como justicia, ética del cuidado y confianza. Veamos un ejemplo:

25

La srta. G. enseña matemáticas a 4^o curso de Educación General Básica. Dos veces al año evalúa la mejora en el rendimiento de los alumnos por comparación con los resultados de tests anteriores, en lugar de dar las notas con base a una puntuación o en relación al promedio del resto de la clase. En una ocasión, después de explicar dicho sistema de evaluación a los alumnos y a los padres, estos últimos no se mostraron muy entusiasmados con la idea, aunque no pusieron ninguna objeción. Al utilizar este procedimiento por tercera vez, Peter, cuyo rendimiento era normalmente bajo, obtuvo una buena nota, ya que cometió menos errores en el último test que en los anteriores. Por descontado que Peter quedó muy satisfecho y se lo comentó a su amigo de clase Jim. Ahora bien, Jim no compartió la alegría de Peter, puesto que siendo uno de los mejores

en matemáticas, su resultado en el test fue mucho mejor que el de Peter, y en cambio esta vez los dos obtuvieron la misma nota. Jim concibió esto como una injusticia y se quejó muy enfadado a sus padres y a su profesora, la srta. G. Otros estudiantes se unieron a la queja. Al día siguiente, uno de los padres llamó a la profesora y le pidió que cambiara el estilo de evaluación.

En esta situación hay que superar tres tipos de desequilibrio (ver Figura 2). El primero se refiere a un conflicto de intereses: en el caso de la srta. G., entre continuar el sistema de evaluación por el bien de los estudiantes o abandonarlo para satisfacer las quejas de alumnos y de padres. Cuando un profesor es consciente de su responsabilidad y la reconoce como una dimensión necesaria de la situación, aparece el segundo tipo: aquél que requiere equilibrar las tres dimensiones morales de justicia, ética del cuidado y veracidad. Una característica fundamental en la situación de conflicto moral es el hecho de que no se puede satisfacer la justicia, la ética del cuidado y la veracidad al mismo tiempo con todas las personas involucradas. En el caso de la srta. G., la justicia con los estudiantes (respecto a su demanda de ser tratados de forma igualitaria) inhibiría la ética del cuidado hacia los alumnos de bajo rendimiento, y viceversa. La aceptación abierta de los conflictos con determinados padres (veracidad), puede aceptar un buen clima de clase y con ética del cuidado. El tercero se refiere al compromiso: es el desequilibrio entre la preferencia del profesor de encontrar una solución y sus propios intereses. Por ejemplo, cuando un aspirante a profesor interrumpe una lección para llevar a cabo una discusión en forma de una mesa redonda no planeada previamente, está poniendo en peligro el éxito de la lección por el bien de la solución del conflicto y el aprendizaje social.



Una parte fundamental de mi teoría sobre la moralidad profesional del discurso es la hipótesis de formas cualitativamente distintas de coordinación de demandas de ética del cuidado, de justicia y de veracidad en la toma de decisiones interpersonales o en situaciones de solución de conflicto (Oser y otros). Mis colegas y yo hemos definido y ordenado jerárquicamente cinco tipos de coordinación. El nivel superior corresponde al «discurso completo» (la situación de mesa redonda descrita más arriba, en la cual todos los miembros participan, es un ejemplo de este nivel). El más bajo corresponde a la «evitación»; en éste, la responsabilidad sólo se encuentra de forma vaga y no se considera como algo que requiere acción urgente. La tabla que figura a continuación define los elementos que distinguen los distintos tipos de coordinación.

ELEMENTOS DE DISCURSO EN CINCO TIPOS DE TOMA DE DECISIONES

Niveles de discurso	CARACTERÍSTICAS				
	Participación en toma de decisiones	Presupuesto de Competencia en Razonamiento	Implementación de la Solución	Compromiso con la Solución	Toma de conciencia de la necesaria responsabilidad
1. Evitación	NO	NO	NO	NO	SI
2. Búsqueda de seguridad	NO	NO	NO	SI	SI
3. Toma de decisión unilateral	NO	NO	SI	SI	SI
4. Discurso incompleto (discurso 1)	NO	SI	SI	SI	SI
5. Discurso completo (discurso 2)	SI	SI	SI	SI	SI

1. Evitación

En este tipo de discurso, nivel inferior, el profesor trata de evitar el considerar la acción como algo necesario para resolver un problema. Este fenómeno podría ser debido a un sentimiento de incompetencia o de indefensión, de temor de ser culpado o de perder el tiempo. El conflicto de responsabilidades es utilizado a menudo como argumento: «el contenido de la materia es tan importante que no puedo estar siempre interrumpiendo la lección cuando hay algún problema con los alumnos». En términos de criterio profesional considero que la razón principal de una evitación consistente es que el que actúa así no cree que los niños sean capaces de responsabilizarse, o bien que ya son personalidades morales.

2. Delegación o búsqueda de seguridad

En el segundo nivel, el profesor ve y acepta la responsabilidad de actuar en una situación determinada y cree implícitamente que debe establecerse un equilibrio entre ética del cuidado, justicia y veracidad, aunque tiende a desviar la responsabilidad de tomar la decisión final hacia alguna otra autoridad (el director, el psicólogo de la escuela o el grupo de profesores). La gente que delega a menudo tiene un sentimiento de temor al fracaso, de inexperiencia y de incompetencia, aunque creo que la mayoría de las veces el temor a perder el control juega un papel dominante. Debe tenerse en cuenta que existen muchos problemas con la disciplina y con el establecimiento de buenas interacciones. En otros casos, los profesores parece que juegan a ver quién puede más, intentando fortalecer su posición y conseguir indirectamente sus propios intereses, refiriéndose a la persona que representa a la autoridad o a la estructura jerárquica. También encontramos quien cree que un profesor tiene que enseñar en lugar de resolver los problemas interpersonales, y quien está convencido de que los especialistas y las autoridades externas a la clase existen para solucionar los problemas difíciles.

28

3. Toma de decisiones unilateral.

Este tipo de estrategia de solución de problemas incluye no sólo un compromiso de encontrar una solución sino también intentar justificar lo que se haya resuelto. La toma de decisiones unilateral significa «coger el toro por los cuernos», actuando sin ceremonias, y poniendo en práctica todas las estrategias disponibles que se crean justificadas. Este tipo de personajes que deciden, ya sea condescendiente como respetuosamente, tienden a solucionar las cuestiones de forma rápida y eficiente, con el fin de volver a la cuestión real: la materia a enseñar. Ellos creen que las decisiones intuitivas no requieren justificación. Las razones para preferir este tipo de estrategia son: el deseo de minimizar los disturbios en la clase, el supuesto de que las reglas existen para ser cumplidas, el temor al fracaso profesional y, finalmente, una especie de «síndrome»: creer en la necesidad de liderazgo y estar convencidos de que el profesor debe ser el líder.

4. Discurso incompleto (Discurso 1)

Aquellos que establecen este tipo de discurso se caracterizan por su deseo de considerar los puntos de vista de varias personas respecto a una situación problemática específica, acompañado de la aceptación de esas

personas como seres racionales. La solución de problemas y la toma de decisiones del discurso 1 incluyen escuchar a los demás y tomar en consideración su conocimiento, sus puntos de vista y sus intereses. Se presupone que los demás son merecedores de confianza y que intentan ser cooperantes y justos. Sin embargo, sigue siendo responsabilidad del profesor tomar la decisión (es por ello que las personas que adoptan esta estrategia se hacen normalmente los mártires). La razón por la cual los personajes que adoptan el discurso 1 actúan de esta forma estriba en que creen en su experiencia profesional y en la responsabilidad asociada a su función; creen también que, aunque se puede esperar mucho de los niños, estos no dejan de ser niños y, por tanto, hay que tomar decisiones por ellos; igualmente piensan que ser profesor forma parte de aquellas profesiones cuya obligación para con el bienestar de la sociedad es, sobre todo, hacerse responsable de otra gente.

5. *Discurso completo (Discurso 2)*

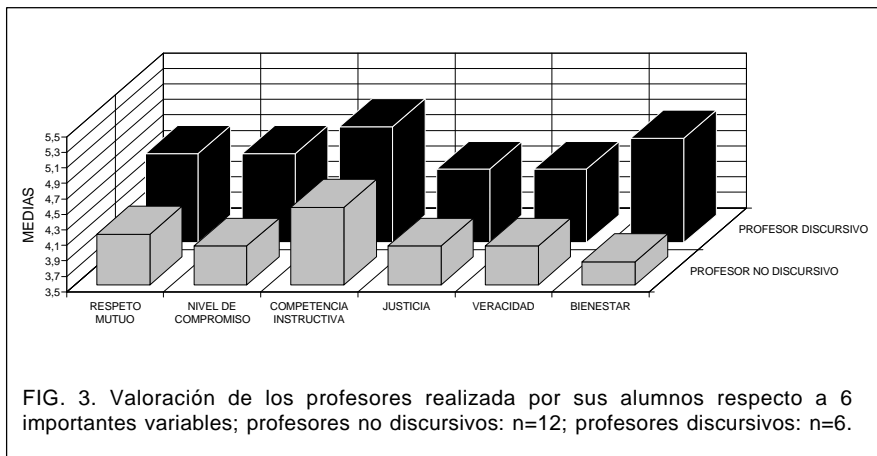
Este nivel superior de discurso es una forma de equilibrio entre la ética del cuidado, la justicia y la veracidad, en el cual el profesor no sólo presupone buena voluntad, racionalidad y autonomía en todas las personas involucradas, sino que se centra en la participación real. Los maestros que se comprometen con este nivel saben que el procedimiento de buscar la mejor solución moral es más importante que el resultado inmediato, y utilizan de forma consistente cuatro condiciones necesarias: la creación de la situación de la mesa redonda, la iniciación de una búsqueda común de la mejor solución, el presupuesto de que cada participante es capaz y que desea colaborar, y la creencia de que éste es el enfoque moral más adecuado. Ellos perciben el proceso de solución de problemas como una empresa común en la cual se deben aceptar distintos puntos de vista, y que uno debe estar abierto a cualquier decisión siempre y cuando cada participante (incluyendo al profesor) pueda sentirse completamente aceptado como una persona y como alguien que puede proponer un punto de vista. Estos maestros son más que observadores y más que instructores o formadores. Con actividades altamente dirigidas tanto al interior como al exterior y con sensibilidad, ellos controlan el proceso correcto, en lugar de concentrarse en conseguir el mejor resultado; no son los únicos capaces de crear un equilibrio entre justicia, ética del cuidado y veracidad, sino que todos los implicados lo pueden lograr cuando los que participan en la mesa redonda cooperan y trabajan hacia una decisión común.

Estos cinco tipos de toma de decisiones son formas de reconstrucción cualitativamente distintas de las dimensiones morales que se encuentran en situaciones profesionales de la vida real. Hemos determinado

que existe una clara interacción entre las personas y las situaciones. Por ejemplo, algunos maestros deciden discursivamente en algunas situaciones y unilateralmente en otras, mientras otros profesores pueden preferir más un tipo particular de toma de decisiones. También está claro que no todos los problemas de la vida escolar requieren el mismo tipo de solución discursiva. Si, por ejemplo, los alumnos están riéndose del profesor, estaría bien ignorarlo, «evitando» (nivel 1) prestar atención al incidente. En otros casos, sería un fallo no pedir la ayuda del especialista (nivel 2) para resolver un problema grave. Sin embargo, siempre que la dignidad humana esté en juego, el discurso moral completo (nivel 5) es la mejor forma de solucionar un conflicto, practicando y enseñando moralidad profesional. En una situación de mesa redonda se aprende más de lo que se pueda enseñar sobre justicia de procedimiento.

En cuanto a la formación de los profesores, percibimos como un objetivo fundamental la preparación para la toma de decisiones del «Discurso 2». Se puede demostrar empíricamente que los alumnos perciben a los profesores discursivos no sólo como los más comprometidos y respetuosos, sino también como los mejores profesores. La Figura 3 muestra los resultados correspondientes a una parte de la muestra de un estudio más extenso, la cual incluye a los profesores más discursivos y a los no discursivos. Se puede comprobar que los primeros también reciben puntuaciones más altas en variables como la competencia instructiva y el bienestar general de los alumnos en la clase.

30



Para terminar, creo que la educación moral necesita convertirse en una parte central de cualquier educación; por tanto, debemos estructurar y revisar nuestros currícula más y más hacia la integración de situaciones de tabla redonda, con elementos formales como la discusión de dilemas

y reuniones de la comunidad. No podemos tratar la educación moral como una cuestión que los profesores y los alumnos traten de forma casual. Mis «diez mandamientos» son reflexiones que pueden ayudar a que la validez y la relevancia de nuestros esfuerzos educativos devengan importantes.

En nuestra colaboración internacional se haría mucha labor si cada uno de nosotros intentara clarificar las implicaciones de uno o dos de estos mandamientos mediante la investigación. Cuando los utilizamos como base de nuestros modelos de educación moral, logramos buenos resultados.

Por otro lado, debemos inhibir los siete pecados capitales de la educación moral: relativismo, adoctrinamiento, cinismo, conocimiento superficial, insensibilidad a las reivindicaciones morales, falta de coraje moral y escepticismo sobre la perspectiva de un mundo mejor. Incluso en la sociedad postmoderna la presuposición de que cada niño tiene la oportunidad de ser una persona moral es convincente. No nos olvidemos que el aprendizaje moral es «doloroso», como muy bien ilustraba el ejemplo del niño al principio de este artículo, que tuvo que devolver el dinero ganado. Valiéndonos de un millar de victorias pequeñas, podemos hacer que los niños puedan experimentar lo bien que se siente uno cuando es responsable y no egoísta.

Referencias bibliográficas

- ADLER, M.J. (1902). *The paideia proposal. An educational manifesto*. New York: Macmillan.
- ADORNO, T.W. (1973). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ALTHOF, W. (1993). Teachers' moral judgment and interpersonal problem solving in the classroom. In R. Olechowski & G. Svik (Eds.), *Experimental Research on Teaching and Learning*. Bern: Peter Lang, 271-291.
- APEL, K.O. (1973). *Transformation der Philosophie* (2 Bd.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- APEL, K.O. (1988). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BAETHGE, M., DENKINGER, J., & KADRITZKE, U. (1991). *Homo faber in Bedrängnis*. Paper presented at the Symposium on «Professional Morality», Max Planck Institut, Berlin.
- BANDURA, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- BANDURA, A., & MISCHEL, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698-705.

- BANDURA, A., ROSS, D., & ROSS, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- BARON, J. (1990). Thinking about consequences. *Journal of Moral Education*, 19 (2), 77-87.
- BERGEM, T. (1988). The teacher as moral agent. A Scandinavian perspective. *Journal of Moral Education*, 19 (2), 88-100.
- BERGEM, T. (1992). Teaching the art of living: Lessons learned from a study of teacher education. In F. Oser, J.-L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 349-364.
- BERLINER, D.C. (1992). Expertise in teaching. In F. Oser, J.-L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 227-248.
- BLAKENEY, C.D., & BLAKENEY, R.A. (1991). Understanding and reforming misbehavior among behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 16, 120-126.
- BLAKENEY, C.D., & BLAKENEY, R.A. (1992). Growing pains: A theory of stress and moral conflict. *Journal of Counseling and Values*, 36, 162-178.
- BLAKENEY, C.D., & BLAKENEY, R.A. (1993). A developmental approach to job training with «at risk» youth. In: M.A. Gambone (ed.), *Strengthening Programs for Youth. Promoting Adolescent Development in the JTPA System*. Washington: Public/Private Ventures - A Report to the US Department of Labor.
- BLOOM, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.
- BLOOM, B. (1974). An introduction to mastery learning theory. In J.H. Block (Ed.), *Schools, society, and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BRAUNMÜHL, E. von (1975). *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- BROOKFIELD, S.D. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CLARK, C.M. (1993). *Educating the good teacher*. Paper presented at the Education Department of the University of Fribourg, February 1993.
- CLARK, C.M., & JENSEN, L.J. (1992). Toward relational responsibility. In F. Oser, J.-L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 431-440.
- CLARK, C.M., & PETERSON, P.L. (1986). Teachers' thought process. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 255-296.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- COLBY, A. & DAMON, W. (1990). *The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment*. Paper presented at the Ringberg Conference of the Max-Planck Society.
- CORNO, L., & SNOW, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Edition). New York/London: Macmillan, 605-629.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

- DÖRING, K.W. (1990). Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. *Die Deutsche Schule*, 82, 10-16.
- DREYFUS, H.L., & DREYFUS, S.E. (1990). What is morality? A phenomenological account of the development of ethical expertise. In D. Rasmussen (Ed.), *Universalism vs. communitarianism. Contemporary debates in ethics*. Cambridge, MA: The MIT Press, 237-264.
- DWORKIN, A.H. (1987). *Teacher burnout in the public schools*. New York: State University Press.
- ELLETT, C.D., LOUP, K.S., & CHAUVIN, S.W. (1991). Development, validity and reliability of a new generation of assessments of effective teaching and learning: Future directions for the study of learning environments. *Journal of Classroom Interaction*, 26 (2), 25-36.
- FEATHER, N.T. (Ed.) (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FEINBERG, W. (1990). The moral responsibility of public schools. In J.I. Goodlad, R. Soder, & K.A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 155-185.
- FENSTERMACHER, G.D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 37-49.
- FENSTERMACHER, G.D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J.I. Goodlad, R. Soder, & K.A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 130-151.
- FISCHER, C., BERLINER, D., FILBY, N., MARLIAVE, R., CAHEN, L., & DISHAW, M. (1980). Teacher behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In C. Denham, & A. Lieberman (eds.) *Time to learn*. Washington, D.C. National Institute of Education.
- FOELSCH, G. (1979). Wieviel Autorität ist notwendig? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 31, 91-95.
- FOWLER, J.W. (1981). *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- FRASER, B.J., WALDBERG, H.J., WAYNE, W.W., & HATTIE, J.A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, Vol. II, 145-252.
- FULLER, F.F., & BOWN, O.H. (1975). Becoming a teacher, In: K. Ryan (ed.), *Teacher Education. The Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 25-52.
- GARDNER, J. (1973). The nature of teaching and effectiveness of teachers. In: D.E. Lomax (ed.), *The Education of Teachers in Britain*. London: Wiley, pp. 425-436.
- GIBBS, J.C., CLARK, P.M., JOSEPH, J.A., GREEN, J.L., GOODRICK, T.S., & MAKOWSKI, D.G. (1986). Relations between moral judgment, moral courage, and field independence. *Child Development*, 57, 185-193.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GOODLAD, J.I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

- GOODLAD, J.I. (1992). The moral dimension of schooling and teacher education. *Journal of Moral Education*, 21 (2) 87-98.
- GOODLAD, J.I., SODER, R., & SIROTNIK, A. (Eds.) (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUDJON.H. (1982). Lehrerpersönlichkeit im Aufwind: Kein Beitrag zur Verringerung der Bildungskosten. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 34, 249-252. Zitiert nach: Bibliographien zur Psychologie, Nr. 66: Lehrermerkmale im schulischen Unterricht.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Verrunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HAENISCH, H. (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und der Information über Lehrerfortbildung*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- HALL, R.T., & DAVIS, J.U. (1975). *Moral education in theory and practice*. Buffalo: Prometheus Books.
- HAVIGHURST, R.J., & TABA, H. (1949). *Adolescent character and personality*. New York: Wiley.
- HEID, H. (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung* 31 (3), 459-481.
- HELLER, A. (1990). *A philosophy of morals*. Oxford: Basil Blackwell.
- HIGGINS, A. (1992). *The relation of teachers' moral reasoning and views of education to the social-moral complexity of the job of teaching: A pilot cross-cultural study*. Fordham University: Final report.
- HIRSCH, E. D., Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- HÖFFE, O. (1992⁴). *Lexikon der Ethik*. München: Beck.
- HOUSTON W. R. (Ed.) (1990). *Handbook of research on teacher education. A project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan.
- JEHLE, P. & NORD-RÜDIGER, D. (1989). Angst des Lehrers - Eine Literaturübersicht. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 6, 193-217. Zitiert nach: Bibliographien zur Psychologie, Nr. 66: Lehrermerkmale im schulischen Unterricht.
- JONAS, H. (1984). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a/M.: Suhrkamp.
- JOSEPH, P.B., & Efon, S. (1993). Moral choices/moral conflicts: Teachers' self-perceptions. *Journal of Moral Education* (in press).
- KENNEDY, M.M. (1990). Choosing a goal for professional education. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education. A project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan, 813-825.

- KLAGHOFER, R., OSER, F., & PATRY, J.L. (1987). Der Lehrer - besser als sein Ruf. *Bericht über die Pädagogischen Rekrutenprüfungen*. Bern: EDMZ, 169-279.
- KLIPPERT, H. (1992). Von der Naturrechtsethik zur Verantwortungsethik. *Neue Sammlung*, 32, 80-97.
- KNOBLICH, R. (1981). *Persönlichkeitsmerkmale der Wiener Volksschullehrerin. Ein Betrag zur Erforschung der Persönlichkeit tätiger und angehender Lehrer*. Universität Wien, Grund-und Intergrativwissenschaftliche Fakultät (Schreibmaschinenfassung). Zitiert nach: Bibliographien zur Psychologie, Nr. 66: Lehrermerkmale im schulischen Unterricht, 28.
- KOHLBERG, L. (1980). Educating for a just society: An updated and revised statement. In B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education, and Kohlberg. Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 455-470.
- KOHLBERG, L. (1980). High School democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral Education. A first generation of research and development*. New York: Praeger, 20-57.
- KOHLBERG, L. (1980). Moral education: A response to Thomas Sobol. *Educational Leadership*, 38, 19-23.
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- KOHLBERG, L. (1984). The meaning and measurement of moral judgement. In Kohlberg, L. (Ed.), *Essays on moral development, Vol. 2. The Psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- KOHLBERG, L. (1985). The Just Community approach to moral education in theory and practice. In M.W. Berkowitz, & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KOHLBERG, L. (1986). A current statement on some theoretical issues. In S. Modgil, & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg. Consensus and controversy*. Philadelphia & London: Falmer Press, 485-546.
- KOHLBERG, L. (1986). My personal search for universal morality. *Moral Education Forum*, 11 (8), 4-10.
- KOHLBERG, L. & CANDEE, D. (1984). *The Relationship of moral judgment to moral action*. In L. Kohlberg, *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row, 498-581.
- KOHLBERG, L., & POWER, C. (1981). Moral development, religious thinking and the question of the 7th stage. In L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development, Vol. 1*, 311-372. San Francisco: Harper & Row.
- KOHLBERG, L., LIEBERMAN, M., POWER, C., HIGGINS, A., & CODDING, J. (1981). Evaluating Scarsdale's «Just Community School» and its curriculum: implications for the future. *Moral Education Forum*, 6 (4), 31-42.

- KOHLI, W.R. (1992). To what ends our reform? Reclaiming the ethical in education. *Educational Researcher*, 21 (4), 32-34.
- KORTE, M. (1987). *Die Entwicklung der moralischen Atmosphäre in einem Jugendwohnheim: Eine Interventionsstudie*. Frankfurt/M. etc.: Lang.
- LEMAY, J.A., & ZALL, P.M. (1986). *Benjamin Franklin's autobiography*. New York: Norton & Company.
- LEMPERT, W. (1988). *Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- LESCHINSKY, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen. Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule*, 79, 28-43.
- LESTON, D., & ZEICHNER, K. (1987). Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Teacher Education*, 38 (6), 2-8.
- LEVIS, D.S. (1987). Teachers' personality. In: M.J. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, pp. 585-589.
- LIFTON, B. (1988). *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*. New York: Schocken Books.
- LOEVINGER, J. (1976). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 21. San Francisco: Jossey-Bass.
- LUNDGREEN, U.P. (1977). *Model analysis of pedagogical processes*. Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research.
- LYONS, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60 (21), 159-180.
- MacCALLUM, J.H. (1993). Teachers' reasoning and moral judgement in the context of student discipline situations. *Journal of Moral Education*, 27, 3-17.
- MACMILLAN, C.J.B. (1982). Curriculum choices: Why study Macbeth? *Educational Forum*, Spring-Issue, 369-378.
- MATTHEWS, J.R. (1991). The teaching of ethics and the ethics of teaching. *Teaching of Psychology*, 18 (2), 80-85.
- MOSHER, R. (1979). A democratic high school: Damn it, your feet are always in the water. In R. Mosher (Ed.), *Adolescents' development and education: A janus knot*. Berkeley: McCutchan, 497-516.
- MOSHER, R. (1990). *Democracy: If you can keep it*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Moral Education (AME) in South Bend, Indiana.
- MOSHER, R.L. (Ed.) (1980). *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger.
- MÜLLER-ARMACK, A. (1981). *Genealogie der Sozialen Marktwirtschaft. Frühschriften und weiterführende Konzepte* (2. Auflage). Bern und Stuttgart: Haupt.
- NODDINGS, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

- NUNNER-WINKLER, G. (1989). Verantwortlichkeit für andere. Das Problem der «positiven» Pflichten. In G. Lind, & Pollitt-Gerlach (eds.), *Moral in «unmoralischer» Zeit*. Heidelberg: Gsanger, 33-54.
- OJA, S.N. (1990). *Developmental theories and the professional development of teachers*. Paper presented at the Annual Congress of the American Educational Research Association (AERA) in Boston.
- OJA, S.N., & PINE, G.J. (1988). *A two year study of teachers' stages of development in relation to collaborative action research in schools*. Washington, DC: National Institute of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 248227).
- OSER, F. (1992). Der gute Kinderfilm. 7 psychologische Kriterien. In Medienstelle der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *«Das Gute muss immer gewinnen». Zur Rezeption von vier Serienfilmen bei Vor- und Grundschulkindern. Empirische, entwicklungspsychologische, medien und religionspädagogische Aspekte*. Bearbeitet von A.A. Bucher.
- OSER, F. (1992). *Die Entstehung Gottes im Kinde*. Zürich: NZN Buchverlag.
- OSER, F. (1992). Morality in professional action: A discourse approach for teaching. In Oser, F., Dick, A., & Patry, J.-L. (Eds.), *Effective and responsible teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 109-125.
- OSER, F. (1992). Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter. In D. Böhnke, K.H. Reich & L. Ridez (Hrsg.), *Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung*. Würzburg: Echter.
- OSER, F. (1992). Werte in der Erziehung - Führung und Verführung. In Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.), 3. *Symposium «Werte in der Erziehung» in Offenburg. Erziehung zur Freiheit*. Stuttgart/Bonn: Burg, 15-27.
- OSER, F. & ALTHOLF, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett.
- OSER, F. & PATRY, J.-L. (in press). Teacher responsibility. In L. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of education, 2nd edition, volume «Teacher education»*. Oxford, England: Pergamon.
- OSER, F., DICK A., & PATRY, J.-L. (Eds.) (1992). *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OSER, F., PATRY, J.-L., ZUTAVERN, M., REICHENBACH, R., KLAGHOFER, R., ALTHOF, W., & ROTHBUCHER, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrenden und Lehrern. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Freiburg (CH): Pädagogisches Institut der Universität.
- PATRY, J.-L. (1989). Contradictory goals, different expectations: Towards an explanation of cross-situational specificity in social behavior. *Psychological Reports*, 65, 1331-1339.
- PATRY, J.-L. (1990). *Zuviel des Guten? Zum Lehrerbild von Zwanzigjährigen*. Vortrag, gehalten an der Universität Landau, 18. Dezember 1990.
- PATRY, J.-L. (1991). *Transssituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Bern: Lang.

- PATRY, J.-L. (1992). A framework for the explanation of cross-situational inconsistencies in social behavior. *New Ideas in Psychology, an International Journal of Innovative Theory in Psychology*, 10, 47-62.
- PATRY, J.-L., & KLAGHOFER, R. (1988). Zuviel des Guten? Das Bild vom «idealen Lehrer». *Ergebnisse der Pädagogischen Rekrutenprüfungen. Beiträge zur Lehrerbildung*, 6, 150-164.
- PETERS, T., & WATERMAN, R.H. Jr. (1981). *In search of excellence. Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.
- PFEIFFER, K. (1986). *Der Zusammenhang der Zufriedenheit von Lehrern im Unterricht mit ihren Einstellungen und Verhaltensweisen. Eine empirische Untersuchung. Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie*. Zitiert nach: Bibliographien zur Psychologie, Nr. 66: ehremerkmale im schulischen Unterricht, 33.
- POWER, C. (1979). *The moral atmosphere of a Just Community high school: A four year longitudinal study*. Unpublished dissertation, Cambridge, MA: Harvard University.
- POWER, C., HIGGINS, A., & KOHLBERG, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- PUKA, B. (1990). *Be your own hero. Careers in commitment*. Project proposal. Troy, NY: Rensselaer Polytechnic Institute.
- RAWLS, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RAWLS, J. (1975²). The justification of civil disobedience. In J. Rachels (Ed.), *Moral problems. a collection of philosophical essays* (2nd edition), New York: Harper & Row, 181-194 (originally presented at the meetings of the American Political Association 1966).
- RAWLS, J. (1989). *The domain of the political and overlapping consensus*. New York: Law Review. 64. 233-255.
- REYNOLDS. M.C. (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- ROSENSHINE, B., & STEVENS, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 376-381.
- RULON, B. (1992). The Just Community: a method for staff development. *Journal of Moral Education*, 21 (3), 217-224.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖNEBECK, H. von (1982). *Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München: Kösel.
- SERGIOVANNI, D.J. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHULMAN, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. 3rd Edition*. New York/London: Macmillan, p. 3-36.
- SHULMAN, L.S. (1992). Research on teaching: A historical and personal perspective. In F. Oser, J.-L. Patry, & A. Dick (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 14-29 (a).

-
- SHULMAN, L.S. (1992). Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education. Paper presented at the Annual Convention of the American Educational Research Association, San Francisco (b).
- SIROTNIK, K. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 296-327.
- SKOE, E.E., & MARCIA, J.E. (1991). A measure of care-based morality and its relation to ego identity. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 289-304.
- SOLOMON, D., WATSON, M., DELUCCHI, K.L., SCHAPS, E., & BATTISTISCH, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25, 527-554.
- SOLOMON, D., WATSON, M., SCHAPS, E., BATTISTICH, V., & SOLOMON, J. (1989). Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- STRIKE, K.A. (1990). The legal and moral responsibility of Teachers. In J. Goodlad, R. Soder, & K.A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STRIKE, K.A., & SOLTIS, J.F. (1985). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- STROM, S.M. & TENNYSON, W.W. (1980). *Influencing the development of work values*. Unpublished monograph, University of Minnesota, Department of Vocational Education, St. Paul.
- TIPPINS, D.J., TOBIN, K.G., & HOOK, K. (1992). *Ethical decisions at the heart of teaching: Making sense from a constructivist perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- TOM, A.E. (1984). *Teaching as a moral craft*. White Plains, NY: Longman.
- VALLI, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. In R. Clift, W. Houston, & M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press, 39-56.
- WALKER, K. (1992). *The teacher as expert. A theoretical and historical examination*. Albany: State University of New York Press.
- WHITE, J. (1991). *Education and the good life: Autonomy, altruism and the national curriculum*. New York: Teachers College Press.
- WHITE, R.T. (1992). Raising the quality of learning: Principles from long-term action research. In F. Oser, J.-L. Patry, & A. Dick (Eds.). *Effective and responsible teaching. The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 50-65.
- ZEICHNER, K. & LESTON, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.