

Ética y ciudadanía en la formación del profesorado: el profesor como sujeto político y educador moral

Mercedes Oraisón¹

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar críticamente acerca del sentido de la formación ética y para la ciudadanía en la educación superior en general y en la del profesorado en particular. En relación con este ámbito se visualiza una doble implicancia que refuerza la necesidad e importancia de incorporar esta formación como un componente central de las propuestas pedagógicas orientadas a la docencia: la constitución de la subjetividad política de los maestros y profesores y la configuración de su rol como educadores morales. Finalmente se presentan, en clave de propuesta, algunos criterios para intervenir en la formación ética y para la ciudadanía de los futuros profesores.

Palabras clave: Formación de profesores – educación moral – educación para la ciudadanía

Summary

Ethics and Citizenship in teacher education: the teacher as a political subject and moral educator. Mercedes Oraisón. *The purpose of the article is to make a critical review of ethical and citizenship formation in graduate education, and in teacher education in particular. Regarding with this issue we focus a double awareness which reaffirm the necessity and importance of include this formation's area as a central component of pedagogical and teaching oriented proposals: the teacher political subjectivity and his role as moral educator. Finally, we present a set of recommendations and tasks in order to deal with ethical and citizenship education of future teachers.*

Key words: *teacher education – moral education – education for citizenship*

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios Sociales – Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Correo electrónico: mercedesoraison@hotmail.com

El sentido y la necesidad de la formación ética y para la ciudadanía

Gran parte de las sociedades contemporáneas parecen haber encontrado en la formación ética y para la ciudadanía una herramienta fundamental para la transformación socio – cultural que se quiere generar, tendiente a la instauración de un orden más justo, democrático y solidario. De ahí que esta cuestión tenga una particular proyección en las agendas político – educativas de los países de la región y sea objeto de análisis de numerosas publicaciones.

La complejidad de las sociedades actuales, abiertas y pluralistas y la necesidad de reorientar los procesos de consolidación democrática hacia modelos moralmente deseables, otorgan un especial significado social y político a la educación para la ciudadanía y obligan a pensar en extenderla y ampliarla hacia todos los ámbitos de formación, más allá de los que hasta ahora se consideraban como espacios naturales: la escolaridad primaria y media.

Ahora bien, el hecho de que en el contexto de la formación superior las acciones de educación ética y para la ciudadanía sean escasas o hasta inexistentes, hace pensar que se trata de un asunto ciertamente controvertido, un tema sobre el que no existe un consenso amplio y fuerte. Puede que se tienda a asumir que las intervenciones en este nivel no son necesarias ni aconsejables debido a cualquiera de estas consideraciones, entre otras: que los jóvenes llegan a las aulas universitarias con una moralidad madura y definida; que los aprendizajes éticos y ciudadanos no requieran acciones específicas; que tales aprendizajes no son incumbencia de los profesores universitarios, en todo caso sólo de aquellos que se dedican a la ética o a la filosofía; o que la formación ética y ciudadana es un instrumento para promover algún tipo de adoctrinamiento, de ahí que no sea un contenido legítimo en la enseñanza universitaria.

Frente a estas posibles consideraciones encontramos argumentos que plantean una contundente refutación de los supuestos arriba mencionados.

a) En primer lugar, se hace evidente que la problemática ética aumenta cada día y el individuo común, en su carácter de ciudadano, se ve acosado por un caudal cada vez mayor de informaciones y problemas que le demandan la adopción de una determinada postura moral. El aumento de las oportunidades para la actuación y compromiso cívico, que puede producirse por el propio proceso de maduración de una democracia, plantea nuevos desafíos formativos, como son: la llamada “alfabetización científica” y “ética” para una toma de decisiones responsable y justa; el desarrollo de competencias racionales y afectivas para la formación, la expresión y defensa de la propia opinión; la creación de un clima de confianza en las relaciones intersubjetivas; el fortalecimiento de la capacidad de diálogo, etc.

Al respecto, Ricardo Maliandi (2002) observa que

La “formación de profesionales” se ha convertido en uno de los problemas centrales de la educación, no porque tenga un mayor peso que la mera alfabetización, por ejemplo, sino porque del grado de excelencia, y sobre todo quizás del de sensibilidad social que se logre transmitir a los profesionales de nuestro tiempo, depende la “razonabilidad” de las soluciones que se propongan a muchos otros problemas, incluyendo el de la alfabetización. Es cierto que el poder para la toma de decisiones está en manos de los políticos (o de los empresarios) y no de los profesionales, pero ese poder se desdibuja y debilita si no cuenta con el asesoramiento de profesionales. Si la formación de estos se concentra exclusiva o prioritariamente en los aspectos técnicos, los profesionales se reducirán a simples instrumentos de un poder que puede valerse de ellos para fines injustos. Si por formación de profesionales se entiende, en cambio, un

desarrollo armonioso de las capacidades cognoscitivas, técnicas y morales, se estará contribuyendo con ella a un mejoramiento de la sociedad en general. (p. 106)

b) Por otro lado, las investigaciones han demostrado que el desarrollo del pensamiento posconvencional, el último nivel del desarrollo moral, solo puede ser alcanzado en instancias superiores del proceso de educación formal. Debido a sus limitaciones estructurales y a que sus principales propósitos están centrados en la moralidad de tipo convencional –orientada hacia el respeto a la ley y el orden-, la educación media no ofrece suficientes condiciones como para lograr este objetivo. Esta sería una de las observaciones de mayor peso para prolongar las intervenciones ético-pedagógicas² en los distintos espacios de la educación superior, debido a que la defensa de los principios democráticos presupone un comportamiento orientado por la justicia y la solidaridad y una estructura de razonamiento que permita distinguir, al margen de lo que es más conveniente para todos, aquello que también sea moralmente válido. Comportamiento y estructura de razonamiento que solo se despliegan en etapas avanzadas del desarrollo moral y que, sin un adecuado programa de educación moral que los promueva, resultan muy difíciles de alcanzar. (Rest, 1979; Oser, 1985; Rest y Narvaez, 1994; Lind, 2007, 2008 y 2009).

c) Es muy importante, además, el hecho de que las actividades específicas de las diferentes profesiones poseen un componente moral significativo. Diariamente el profesional debe adoptar decisiones éticas y ser capaz de defenderlas públicamente. Las intervenciones ético-pedagógicas pueden mejorar notablemente el desempeño profesional puesto que potencian la sensibilidad para percibir los conflictos morales que subyacen a las cuestiones de tipo estratégico, estimulan el juicio crítico para reconocer y evaluar las posibles soluciones, y promueven el razonamiento moral para construir argumentaciones significativas y éticamente relevantes.

Por lo tanto, una educación integral que contemple todas las dimensiones, no conduce a un tratamiento deficiente de competencias específicas, por el contrario, al parecer, el abordaje integral potencia las dimensiones particulares que se implican mutuamente en cada uno de los comportamientos. Así se ha llegado a comprobar que las acciones de formación ética en practicantes de distintas profesiones produjeron cambios cualitativos que mejoraron sus estándares de rendimiento profesional (Candee, 1985).

² Una de las primeras intervenciones de este tipo fue la conducida por Elvin Balkcum (Rest, 1979, p. 207), cuyo propósito era determinar qué tipo de filosofía educativa era más beneficiosa para el desarrollo del juicio moral: si un curso basado en la estimulación del pensamiento lógico en general, o uno que abordara el juicio moral en particular promoviendo el desarrollo de los esquemas morales de comprensión y razonamiento mediante el tratamiento de temas tales como el contrato social, autoridad legitimada, la institución de la ley, el balance de reclamos morales en términos de valores jerárquicos. La hipótesis básica del estudio admitía la posibilidad de que una persona se halle muy avanzada en términos del desarrollo cognitivo general - incluso sea un genio en asuntos técnicos-, pero que al mismo tiempo resulte incapaz de desplegar pensamiento moral superior por no haber recibido los estímulos necesarios para que se produzca este progreso. Mediante la aplicación del DIT (Defining Issue Test de Rest) la hipótesis fue apoyada, ya que en un seguimiento luego de 5 meses de aplicadas las intervenciones se descubrió que los alumnos de las clases de ética alcanzaron estándares de pensamiento moral superiores a los de las clases de lógica. Este estudio, entre otros, contribuyó a fortalecer la concepción de que las intervenciones ético - educativas deliberadas y sistemáticas promueven, en forma efectiva, un avance en el desarrollo moral, contribuyendo a la adquisición de competencias de razonamiento moral más complejas.

Se asume, de esta manera, que la universidad es un ámbito específico y superlativo de formación ciudadana. En consecuencia, la misión de formar profesionales y técnicos especializados en diferentes áreas debe necesariamente complementarse con la de una educación moral que los capacite para desempeñar funciones cívicas, sociales y políticas con responsabilidad y calidad moral.

Si bien estas consideraciones se aplican en general para todas las áreas y profesiones, en el caso de la docencia, la formación ética y para la ciudadanía asume una doble implicancia: por un lado, se trata de promover el desarrollo del razonamiento y la sensibilidad moral del profesor como ciudadano, y en algunos casos, funcionario público y representante del Estado. Por otro, de capacitarlo para que éste se haga cargo con responsabilidad y solvencia de la educación moral de sus futuros alumnos.

La educación es una actividad donde la problemática ética no se halla en un trasfondo sino “a flor de piel”, es un componente fundamental e ineludible del acto pedagógico, por lo cual está indiscutiblemente relacionada con las incumbencias básicas del docente cualquiera sea su especialidad. La naturaleza misma de la enseñanza es moral. Aun sin proponérselo, todo docente enseña moralmente a través de sus actitudes, de su discurso, de la forma en que se relaciona con los alumnos. La educación moral subyace en cada práctica educativa y compromete cada una de las decisiones del docente, cada espacio de actuación del alumno. Por lo tanto, no es contenido específico de ninguna disciplina, sino una competencia propia del perfil del educador. Cada una de las decisiones que toma el docente involucra una toma de posición moral. El planteamiento del por qué enseñar y del cómo enseñar conducen siempre a la pregunta sobre la legitimidad de la educación. Las acciones educativas legítimas o válidas son aquellas que respetan la dignidad y autonomía moral de la persona a quien va dirigida nuestra intervención. Pero, ¿tenemos la certeza de que todas nuestras acciones cumplen con este requisito? El no ser capaz de tomar clara conciencia de las responsabilidades y de las implicancias éticas y políticas del ejercicio de la profesión docente puede convertir al profesor en un espectador pasivo de los procesos en los que se ve involucrado, o un sujeto que renuncia a su autonomía y se abandona al despotismo burocrático.

El profesor como sujeto político

Sin duda que los procesos de construcción de ciudadanía se dan en un campo de fuertes disputas políticas e ideológicas, e involucran profundas contradicciones. Debido a que la cuestión de la ciudadanía es interpelada hoy por profundas demandas éticas, los profesores debemos significar nuestra práctica, reconociendo y develando el arquetipo de ciudadano que opera como sustento de nuestras acciones pedagógicas, las representaciones que las orientan y las expectativas de rol que sostenemos en relación con nuestros alumnos. Deberíamos, también, examinar en esta reconstrucción cómo vivenciamos y ejercemos nuestra ciudadanía, para poder romper con las estructuras que sostienen los paternalismos, intermediaciones espurias y exclusiones que nos alejan, a unos y otros, de la oportunidad de incidir en la toma de decisiones sobre los asuntos que nos afectan.

En esta reconstrucción se reconocen algunas interpelaciones discursivas o prácticas que en el proceso de formación o de ejercicio de la docencia operan como constituyentes de representaciones, roles y posicionamientos vinculados con la subjetivación política.

El profesor como intelectual de segundo orden o como intelectual transformativo

Diversos autores que estudian la conformación de la identidad docente y sus estrategias de formación (Beillerot, 1996, Alliaud y Duschatzky, 1998, Alliaud, 2007 y 2009) advierten que a lo largo de la historia, las ideologías dominantes, desde el normalismo hasta el modelo tecnocrático, se caracterizan por haber colocado a los profesores en un lugar dentro de la estructura de producción del conocimiento que los convierte en intelectuales de segundo orden. Alejados de los ámbitos de producción científica y fundamental de los saberes, se les encarga la transmisión de conocimientos elaborados por instancias superiores. En algunos casos, estos conocimientos vienen “enlatados”, de tal manera que su labor se restringe a presentar, siguiendo ciertos protocolos estandarizados, contenidos pedagógicos de los que ellos no han participado en su construcción teórica, ni en su operacionalización didáctica.

Para Giroux (1990) la categoría de intelectual resulta útil para caracterizar el rol y la identidad del profesor porque, en primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, porque aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. Finalmente, en tercer lugar, porque contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

En tal sentido, la amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de los jóvenes y por ignorar el papel que aquellos desempeñan en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos. Estas reformas, como lo muestra Giroux, los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula.

El actual énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos de la vida escolar se basa esencialmente en una serie de importantes postulados pedagógicos. Entre ellos hay que incluir: la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo; y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas. Este tipo de racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros profesores en la que prima una visión de la enseñanza como una “ciencia aplicada” y una visión del profesor como, ante todo, un “ejecutor” de las leyes y principios del aprendizaje efectivo, como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación³.

De esta manera, a los expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples ejecutores de esos pensamientos. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios.

³ Los cambios curriculares operados en algunas carreras de formación del profesorado de universidades argentinas, dan cuenta de este proceso. Estos cambios se orientaron a eliminar del plan de estudio casi todas las materias filosóficas, incluso la Ética, para sumar horas de formación en materias técnicas e instrumentales.

En relación con la ciudadanía, este posicionamiento los coloca como actores subordinados, marginados de la posibilidad de incidir sobre políticas y programas públicos. Por lo tanto, tal como concluye Giroux, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos y contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores mismos que ellos legitiman en su enseñanza.

La tensión entre la igualdad y la desigualdad

Es interesante el planteamiento de Rancière (2007) respecto de esta tensión que recorre el discurso pedagógico de la modernidad, que posiciona políticamente a los profesores y que se transfiere a modelos de relación entre el Estado y los ciudadanos. Para este autor la institución pedagógica es el lugar material y simbólico “donde el ejercicio de la autoridad y la sumisión de los sujetos no tiene otro objetivo que el de la progresión de esos sujetos hasta el alcanzar límite de su capacidad: el conocimiento de las materias del programa para la mayoría; la capacidad para convertirse, llegado el momento, en maestros, para los mejores.” (p.7). La escuela fue pensada para instaurar la sociedad del orden progresivo: el orden idéntico de la autoridad de aquellos que saben por quienes ignoran, el orden dedicado a reducir tanto como se pueda la separación entre los primeros y los segundos.

En este orden, el maestro es el encargado de hacer pasar los conocimientos que él posee al cerebro de quienes los ignoran, es el agente práctico de la entrada del pueblo en la sociedad moderna. Su tarea es reducir tanto como sea posible la desigualdad social, angostando la brecha entre los ignorantes y el saber, sin advertir que al intentar reducir esta distancia, la reproducen sin cesar. “Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria, la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes.” (p. 8)

Esto no es una cuestión de método, es un asunto filosófico y eminentemente político: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro – la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o desigualdad. Se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que reducir o una igualdad que verificar.

La perspectiva crítica de la sociología educativa ha vinculado la desigualdad escolar con la violencia simbólica impuesta por las reglas tácitas de la transmisión cultural que asegura la reproducción de los “herederos” y la autoeliminación de los niños de los sectores populares. De este fuerte cuestionamiento a la escuela moderna surge un programa que apunta a disminuir la desigualdad mediante la explicitación de los criterios de legitimidad de los saberes, y a la adaptación de los contenidos a las formas de aprendizajes y sociabilidad de las clases más desfavorecidas, lo que termina confirmando la desigualdad en nombre de la igualdad por venir.

Para Rancière fue la ideología republicana en Francia la que advirtió que esta adaptación o adecuación de la enseñanza para pobres hunde a los dominados en una situación de la que pretende hacerlos salir. En consecuencia propuso una distribución igualitaria de saberes universales a costa de la desvinculación de la escuela de su comunidad. Pero la transmisión neutra del saber no ha podido escapar del círculo vicioso de la sociedad pedagogizada que toma la igualdad como objetivo asumiendo la desigualdad como punto de partida.

El discurso pedagógico que parte de la desigualdad, enfrenta a los maestros y profesores a una perversa alternativa: o adaptarse por medio de una buena pedagogía comunicativa a las inteligencias modestas y a los problemas cotidianos de los menos dotados, o administrar desde la distancia social los saberes sin tener en cuenta los intereses de la comunidad. En términos de

construcción de ciudadanía, la de los propios maestros- ya que ellos han sido en primer lugar sujetos de formación- y la de sus alumnos, este dilema se expresa en un paternalismo asistencialista o un formalismo indiferente a las necesidades contextuales.

En este punto encontramos fuertes contactos con la propuesta de Paulo Freire, quién nos da una pista sobre cómo poder salirse de la tensión. Para Freire (1985, p. 74) las asimetrías creadas por el saber experto del docente obturan los procesos de apropiación y producción propios de los alumnos, y al hacerlo refuerzan y condenan a los sujetos a la dominación evidenciando que la naturaleza de la relación no es solo pedagógica, sino fundamentalmente política. En este proceso “bancario” suceden una serie de cosas: a) el que “no sabe” renuncia a sus saberes, que son fruto de su práctica social y reconoce como válidos solo aquellos que le son transmitidos; b) el que “no sabe” renuncia a su capacidad de construir saber, que se construye en otra parte, esto es, por un grupo social específico y lejos de la práctica social del pueblo; c) el que “sabe” renuncia a la capacidad de aprender y recuperar la experiencia social del que “no sabe”; y d) el que “sabe” es quien educa, piensa, habla, disciplina, autoriza, escoge, actúa.

La educación para la ciudadanía debe verificarse, pues, en un diálogo entre personas diferentes, no antagónicas, que se relacionan para proyectar una sociedad mejor. Profesor y alumno deberían poder visualizarse en este proceso, como partes de una misma realidad que oprime y condiciona de modos diferentes. La educación se plantea, así, en términos de cooperación -y no de imposición- .

La realidad social de las personas involucradas debe ser, pues, punto de partida y de llegada de los procesos educativos. Esto supone reconocer y valorar los saberes y experiencias previas. De esta manera podrán quebrarse las asimetrías creadas por el saber experto del docente que suele obturar los procesos de apropiación y producción propios de los alumnos.

La educación debe ser asumida por los profesores como una estrategia de emancipación, propia y de sus alumnos. Por ello debe favorecer recurrentemente la reflexión sobre el contexto auto-referencial de los actores educativos, a fin de que éstos puedan insertarse críticamente en su propia historia y puedan, mediante el reconocimiento racional de sus limitaciones y posibilidades, intentar ensayos acotados y realistas, de transformación y cambio de aquellos aspectos que conspiran contra su plena humanización.

La despolitización: participación instrumental y racionalidad tecnocrática

Otra cuestión que condiciona la subjetivación política de los profesores y alumnos, es el hecho de que la escuela parece haberse transformado, en algunos casos, en una institución burocrática más al servicio de intereses externos, del Estado o del mercado, donde los docentes se limitan – cuando las tareas asistenciales lo permitan- a cumplir en su mínima expresión los programas diseñados por organismos técnicos, los directivos a resolver prioritaria y exclusivamente cuestiones administrativas, los alumnos a asistir por obligación y los padres a delegar y ser espectadores pasivos –o beligerantes- de procesos que no los involucran. En estos escenarios no parece haber un proyecto, ni sentido de comunidad, no hay praxis constructora de ciudadanía. Hay escuelas que parecen haber perdido el sentido político con que la imaginaron los educadores progresistas.

De nuestro contacto con algunas instituciones educativas (Oraisón y Pérez, 2006) puede advertirse que gran parte de las mismas parecen moverse en un terreno de límites difusos, de roles indefinidos, de metas poco claras. En contextos de fuerte intensificación del trabajo docente y de malas condiciones laborales, las propuestas de educación para la ciudadanía son asumidas como una tarea más de la larga lista que el profesor carga sobre sus espaldas. De esta manera, pocos profesores pueden significar su trabajo en términos de construcción de

ciudadanía, discernir cómo la educación se imbrica con dicho procesos, visualizar el potencial de la escuela y confiar en el alcance e impacto de sus acciones.

La dificultad de algunos profesores y maestros de comprender su práctica en términos políticos, impide interpretar al proceso pedagógico con un sentido liberador como la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad y las condiciones de vida y desarrollo de los más vulnerables. Pero, precisamente, es en este sentido donde se visualiza la inseparable articulación de la educación con lo político y con lo público, en tanto la acción pedagógica, convertida en praxis política, define y delimita el espacio de lo público, incorporando a los hasta entonces no reconocidos, permitiendo oír sus voces y reivindicaciones (Beltrán Llavador, 2000, p. 109).

La falta de oportunidades de algunos profesores para asumir un rol político activo se verifica particularmente en el tipo de participación que el sistema escolar habilita. Mientras que desde la letra escrita se reconocen ciertas posibilidades para la intervención de los docentes en los procesos de gestión, en la práctica esto no logra materializarse.

Estudios realizados sobre los procesos participativos en las escuelas (Oraisón y Pérez, 2009; Oraisón, 2009 y Nuñez, 2008) dan cuenta de que los profesores reconocen ciertos espacios de participación propuestos desde la normativa escolar, la que habla de gestión, de participación, de autonomía, de transferencia, de relaciones con la comunidad, de apertura, pero admiten que en la realidad la participación es reducida y discontinua.

Los factores que inciden en este desfasaje entre normativa y práctica deberían asociarse a un conjunto de obstáculos que marcan huella en la dinámica de la institución: por un lado, las condiciones de trabajo de los docentes de las que se deriva la dificultad de generar sentimientos de pertenencia a la institución, y la multiplicidad de cargos docentes que desempeñan los profesores en distintas escuelas. Y por el otro, se destaca la propia lógica imperante en el sistema educativo que ha limitado la construcción de una cultura de la participación en el ámbito escolar debido a su matriz burocrática y jerárquica que los desanima en la presentación de iniciativas.

Los profesores señalan que están muy presionados, muy limitados y controlados, y eso les resta libertad para participar o para tomar decisiones. Controlados en el sentido de tener que pedir permiso y autorización para todo lo que hacen, es muy poco el grado de autonomía y de gestión que tienen y eso los limita bastante.

Uno de los resultados que surge de los estudios mencionados es la brecha entre dos tipos situaciones: la de las relaciones establecidas entre la escuela como institución y la comunidad – sea de padres o en general- como actor externo, y la de la incorporación de los docentes en la dinámica institucional, en tanto actores internos. En la primera se ha configurado un espacio que ha ido creciendo con el tiempo y abriendo posibilidades ciertas de participación. Pero en la segunda aparecen una serie de obstáculos que perturban y restringen la participación plena y activa. Es decir, la escuela se encontraría más cerca de habilitar y reconocer la autonomía de los sujetos en relación con la comunidad, es decir los padres, que la de sus propios agentes educativos. Las restricciones y clausuras que se plantean en este caso pueden asociarse a lo que Habermas (2002) llama los avances de la racionalidad tecnocrática. A partir de esta racionalidad las instituciones sociales, como la escuela, despliegan un conjunto de mecanismos que le permiten auto-regularse en función del mercado, del sistema económico o del poder político - administrativo. Estos mecanismos, entre los que aparecen la verticalidad de los mensajes y la burocratización de los procedimientos, configuran un escenario en el que la participación se

asocia a la convalidación y ejecución de líneas de acción elaboradas en instancias superiores, y en el que el profesor, tal como se ha planteado en el punto anterior, es interpelado como técnico – ejecutor de políticas, circunscribiendo sus procesos de toma de decisiones a aspectos estratégicos no fundamentales.

El compromiso político y ciudadano de los profesores y profesoras podría patentizarse en espacios configurados por otro tipo de racionalidad, por ejemplo: participando de debates que permitan reinstalar las cuestiones prácticas en el espacio público – político; articulando acciones de promoción social y comunitaria; generando espacios multi- actorales de construcción de conocimientos socialmente relevantes; liderando o acompañando proyectos de intervención social. Se trata, en definitiva, de que los profesores se involucren en la reactivación de lo público, la recuperación de lo político y el aprendizaje de la ciudadanía, y en la configuración de nuevas prácticas y formas de relación y fundamentalmente de nuevos sentidos en la relación de la escuela con su comunidad, para poder pensarla como un espacio que propicie la constitución de una subjetividad moral, ética y política a partir de su permanente retroalimentación con la praxis social.

El profesor como educador y dialogante moral

La vinculación indisoluble de la constitución de la subjetivación política y los aprendizajes morales con la práctica, da cuenta de que del lugar que ocupen los actores en los procesos políticos y del modo en que se resuelvan los conflictos y temas social y moralmente controvertidos, dependerá la construcción de la ciudadanía, tanto del profesor, como la de sus alumnos.

El profesor como educador moral puede incidir en estas cuestiones a partir de la creación y expansión de oportunidades de adopción de roles y la generación de escenarios discursivos simétricos e inclusivos.

La creación de oportunidades de adopción de roles

Para Del Águila (1993)

Los ciudadanos serán juiciosos, responsables y solidarios, únicamente si se les da la oportunidad de serlo mediante su implicación en diversos foros políticos de deliberación y decisión. Y cuanto más ciudadanos estén implicados en ese proceso, mayor será la fortaleza de la democracia, mejor funcionará el sistema, mayor será su legitimidad, e igualmente, mayor será su capacidad para controlar al gobierno e impedir abusos. La participación creará mejores ciudadanos y quizá simplemente mejores individuos...

... la participación ahora se contempla desde el punto de vista de sus efectos beneficiosos en la creación de mutuo respeto, de comunalidad, de confianza interpersonal, de experiencia en la negociación, de desarrollo de valores dialógicos, de habilidades cognitivas y de juicio; en definitiva, de autodesarrollo personal en la multiplicidad de esferas públicas que la democracia pone al alcance de los ciudadanos. De hecho, el autodesarrollo personal es descrito aquí, en buena medida, en términos de autodesarrollo moral. (p. 36 y 37)

Conforme con este pensamiento, el medio o contexto social sería de por sí el educador moral y cívico por excelencia. No habría necesidad de recurrir a otro tipo de estimulación, bastaría con

que el sujeto reciba experiencias ricas y se le garantice un mínimo de oportunidades de participación. Indudablemente, lo que hasta ahora hemos venido señalando, conduce a una afirmación de este tipo. Esta sería, también, la perspectiva de J. Dewey, compartida por Kohlberg, quien la ha respaldado no sólo en los presupuestos de su teoría del desarrollo moral, sino en sus investigaciones empíricas en torno a este tema. Éstas le han permitido afirmar que la participación en los procesos de toma de decisiones y en la adopción de roles sociales es uno de los estímulos más importantes para el desarrollo moral.

Respecto a cómo la teoría cognitiva - evolutiva interpreta la estimulación ambiental del desarrollo moral, Kohlberg (1989) sostiene lo siguiente:

El desarrollo moral depende de unos estímulos definidos en términos cognitivo-estructurales, pero estos estímulos deben ser también sociales, resultante de la interacción social y de la toma de decisiones morales, el diálogo moral y la interacción moral. Los estímulos cognitivos puros son una base necesaria para el desarrollo moral, pero no lo engendran directamente... la ausencia de los estímulos cognitivos necesarios para desarrollar el pensamiento lógico formal puede ser importante para explicar los topes del nivel moral...

Más importantes que los factores relacionados con la estimulación del estadio cognitivo son los factores de la experiencia y la estimulación social en general, que nosotros llamamos oportunidades de adopción de roles...comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar. Cuando se hace hincapié en el aspecto emocional de la adopción de roles, se suele hablar de "empatía"... El término 'adopción de roles', acuñado por G.H. Mead ..., es preferible, sin embargo porque: 1) subraya tanto el aspecto cognitivo como el afectivo, 2) implica una relación estructural organizada entre el sujeto y los otros, 3) hace hincapié en que el proceso implica una comprensión de todos los roles en la sociedad de que el sujeto forma parte y una relación entre los mismos y 4) hace hincapié en que la adopción de roles se produce en todas las interacciones sociales y en todas las situaciones en que hay una comunicación, y no solo en aquellas en que suscitan emociones de simpatía o empatía. ... El nivel de la adopción de roles es, pues, un puente entre el nivel lógico o cognitivo y el nivel moral: es el nivel de cognición social del sujeto. (p. 94 y 95)

De esta manera, cuanto mayores sean las experiencias de participación que tenga un sujeto, mayores serán sus oportunidades de adopción de roles, y recibirá una mayor estimulación para desarrollar su razonamiento moral. Pero, como estas experiencias y oportunidades dependen de diversos factores - las relaciones familiares, el origen socio - económico, el lugar que se ocupa dentro del grupo de pares, la cultura de la que forma parte y en la que se socializa, el género, etc. -, no todos los sujetos reciben las mismas oportunidades ni están expuestos a los mismos estímulos. De ahí que Kohlberg haya considerado necesario controlar estos factores mediante programas e instituciones específicas de educación moral. La estimulación del razonamiento moral a través de desafiantes dilemas morales y la creación de espacios y oportunidades para la participación en la toma de decisiones sobre asuntos comunitarios fueron las dos estrategias de

intervención sobre las cuales se estructuró el programa ético - pedagógico de las *Just Communities*⁴.

La participación en ensayos pedagógicos de comunidades de deliberación y argumentación, parece ser, pues, un instrumento para promover mejores resultados, cualitativos y cuantitativos, respecto a la actuación de los ciudadanos en sociedades civiles y políticas más amplias. Estas micro-experiencias cuentan con mayores ventajas para asegurar las condiciones ideales del discurso que favorecerán el desarrollo de las competencias ético - políticas.

Tal como nos mostrara Kohlberg, la moralidad precisa, para crecer y consolidarse, enfrentar constantes desafíos provenientes de la interacción con el medio, de la participación en procesos de toma de decisiones y de la adopción de roles sociales de responsabilidad. El profesor debe impulsar estos procesos de aprendizaje autónomo y activo asumiendo un rol de coordinador y estimulador de las propias construcciones cognitivas de sus alumnos. Esto supone que la cátedra deje de ser un espacio de transmisión de contenidos científicos y culturales, y pase a ser una comunidad de indagación donde la opinión de los alumnos sea aceptada, pero para luego ser cuestionada, analizada, discutida, y finalmente, apoyada o modificada en función de argumentos racionales y consistentes. El profesor debe concebir a sus alumnos como auténticos filósofos morales, por lo que deberá incentivar en ellos procesos de balance de roles y perspectivas, de razonamientos intersubjetivos y de construcción de discursos argumentativos.

Racionalidad y actitud comunicativa

En los procesos de interacción y de comunicación entre profesor y alumno se ponen en juego diferentes lógicas y dimensiones que modifican las perspectivas y lugares de los actores implicados en la relación. Cuando prima la racionalidad técnica, ya sea porque los contenidos no plantean mayores controversias éticas y morales, o porque al profesor o a los alumnos no le es posible advertirlas y visibilizarlas, la relación pedagógica mantiene su carácter asimétrico, sustentado en la autoridad científica y docente del profesor. Pero cuando la reflexión y la discusión gira en torno a cuestiones éticas y morales, la relación debería transformarse y tender hacia la simetría, la horizontalidad y la paridad en los roles.

En tal caso la actitud de los actores debería ser la misma que la de los participantes en un discurso práctico⁵. Este procedimiento propuesto por Habermas (1985) funciona como un "principio regulativo" de los ejercicios de deliberación y construcción de normas postulando una situación ideal de habla en la que todos los participantes intervienen en total equidad y reciprocidad y se ven obligados a incluir en el diálogo a todos los involucrados (reales o virtuales), a aceptar como igualmente válidas todas las opiniones y a analizar imparcialmente todos los puntos de vista.

⁴ Las *Just Communities* son escuelas pilotos creadas para promover el desarrollo moral y la formación ciudadana, basadas en la teoría kohlbergiana. Son escuelas democráticas en la que los alumnos participan del gobierno en igualdad de condiciones que los profesores y directivos.

⁵ El término de "discurso práctico" alude a que el proceso para construir normas consensuadas de convivencia debe basarse en una serie de reglas⁵ que aseguran óptimas condiciones para la comunicación y la argumentación; es por eso discursivo. Lo práctico está dado, por un lado, por el carácter "situacional" de las normas que se consensuan, es decir son normas de acción, más allá de que la fundamentación se apoye en principios o postulados éticos abstractos, y por otro, porque la universalidad, uno de los fundamentos éticos que otorga validez a la norma, tiene un sentido más concreto, basado en someter dicha norma al consenso de todos los afectados.

Esta transformación comunicativa de la relación pedagógica solo es posible, por un lado, si se supera la creencia en la neutralidad axiológica de las ciencias y, por otro, si se asume la reflexión y la deliberación ética con un carácter reconstructivo.

El no reconocer que la ciencia y la tecnología, por ser un producto social, están atravesadas por intereses políticos, posturas ideológicas y juicios de valor, se plantea como un obstáculo casi insalvable que impide abrir el diálogo moral, anclando el vínculo pedagógico en un contexto de racionalidad instrumental que condiciona las posibilidades de crecimiento moral propio y de sus alumnos. Del mismo modo, el estar abierto al tratamiento discursivo de cuestiones sociales, éticas y morales, pero sin abandonar la posición jerárquica de experto, obtura los procesos de reflexión intersubjetiva y de argumentación crítica, donde el balance de roles debe sostenerse necesariamente en el equilibrio en las relaciones entre poder y saber⁶.

En tal sentido se postula que en los discursos prácticos o en situaciones de diálogo moral, nadie puede participar desde una perspectiva de autoridad epistémica, ya que lo que se intenta es explicitar los criterios que orientan y fundan las discusiones prácticas de los agentes morales. Se trata, pues, de la reconstrucción de un saber que todos tenemos en tanto sujetos sociales, participantes de distintas comunidades de lenguaje. Como se dijo, la reflexión, la deliberación y la discusión en torno a cuestiones éticas y morales exigen una posición de cooperación entre los interlocutores en términos de igualdad en todos los planos. La reconstrucción que se da en este entorno pretende develar la existencia de elementos universales constitutivos del diálogo que establecen la forma de intersubjetividad entre cualesquiera hablantes competentes capaces de entenderse mutuamente (Habermas, 1987, p. 369). De ahí que se conciba que profesor y alumno, "... son participantes de una *joint venture* para la explicación, lo más adecuada posible de un esfera de intuiciones morales a las cuales ellos tienen acceso bajo condiciones sociocognitivas básicamente iguales⁷..." (Habermas, 1991, p. 179).

Este escenario que postula la simetría como requisito indispensable para transformar la relación pedagógica en ámbito de aprendizaje ético y moral, no diluye en absoluto el protagonismo del profesor. Por el contrario, le otorga un rol clave para potenciar la sensibilidad moral, conducir las discusiones, profundizar las reflexiones y consolidar las argumentaciones desde una posición no adoctrinante, autoritaria, o partenalista.⁸

El modelo de docencia y de relación pedagógica que se configura a partir de estas consideraciones plantea un perfil ideal cuya aproximación supone fuertes rupturas en la cultura y los imaginarios del profesor y el alumno. La transición hacia este modelo ideal exigiría del profesor actitudes discursivas participativas, mientras que del alumno autonomía y responsabilidad.

En relación con tales actitudes, Oser (1995) reconoce cinco tipos posicionamiento que podría adoptar el profesor frente a situaciones moralmente conflictivas. Entre las primeras aparecen la "evitación" y la "delegación". Para Oser, evitar el conflicto moral podría relacionarse con un sentimiento de incompetencia o de indefensión, de temor de ser culpado o de perder el tiempo, o

⁶ Esta relación que configura el vínculo pedagógico ha sido bien descrita por Freire en su concepción de la "educación bancaria", a la que nos referimos en páginas anteriores.

⁷ Indudablemente esto sería relativizado en ámbitos de formación en los que los alumnos no alcanzan aún cierta madurez y desarrollo moral necesario para ser considerados sujetos moralmente autónomos.

⁸ En tanto el profesor sea consciente, se apropie de este rol y lo ponga en práctica deliberada y sistemáticamente en sus clases, estará promoviendo un modo de educación moral basado en los procedimientos, y no en lo conceptual, centrado en la promoción de los procesos de crecimiento socio – moral de los alumnos. Solo tal tipo de intervención podría ser considerada legítima o éticamente admisible en los ámbitos de formación universitarios

bien a una desconfianza en la capacidad del alumno para responsabilizarse de sus actos. En la delegación, el profesor, ante el conflicto moral, tiende a desviar la responsabilidad de afrontar la toma de decisiones hacia alguna otra instancia, que podría ser tanto hacia un recurso jerárquico superior, o bien, dejándola al arbitrio de las conciencias individuales de los sujetos involucrados.

El tercer tipo de actitud, “*toma de decisiones unilateral*”, se manifiesta en quienes 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. Para Oser este comportamiento se funda en el intento de minimizar los disturbios en la clase, el temor al fracaso profesional y, en la creencia en la necesidad de liderazgo del profesor. En este sentido, tal actitud puede vincularse con cierta tendencia hacia el paternalismo y tutelaje que forma parte de la cultura docente e institucional de algunas unidades académicas universitarias.

La cuarta alternativa se presenta bajo la forma del “*discurso incompleto*”. 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 incompleto 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, se asume que es responsabilidad del profesor tomar la decisión y es quien finalmente tiene la última palabra.

En el nivel superior de la discursividad, que Oser llama “*discurso completo*”, el profesor no sólo presupone buena voluntad, racionalidad y autonomía en todas las personas involucradas, sino que se centra en la participación real. 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 el profesor) pueda sentirse completamente aceptado como una persona y como alguien que puede proponer un punto de vista.

El esquema de Oser permite reconstruir la forma de la relación pedagógica que se desarrolla en distintos casos en un contexto de conflictividad moral. Las actitudes del profesor, tanto de aquel que no se compromete en el tratamiento de cuestiones éticas y morales conflictivas, como del que las resuelve de manera unilateral y sin justificaciones ad hoc, generan distancia e instalan la arbitrariedad profundizando la asimetría. Las actitudes del profesor que enfrenta los conflictos y disputas ético – morales y hace participar a sus alumnos en las deliberaciones y toma de decisiones tendientes a su resolución, por el contrario, construye una relación más simétrica, igualitaria y estimulante. Al reconocer a los alumnos como interlocutores válidos e intérpretes autorizados a dirimir sobre las cuestiones prácticas que afectan su mundo de la vida, potencia significativamente sus competencias y genera en ellos empoderamiento, sentando las bases para un ejercicio crítico de la ciudadanía.

La condición de simetría que supone la racionalidad discursiva desmonta la tensión planteada por Rancière en páginas anteriores al asumir la igualdad formal y fáctica de todos los participantes en la educación comunicativa.

En el caso del alumno, el acercamiento a un modelo comunicativo de relación pedagógica plantea el desafío de salirse del molde de sujeto heterónimo y escolarizado que sólo produce respuestas “correctas” acordes a los parámetros impuestos por el profesor; respuestas que, en muchos casos, resultan carentes de sentido y alejadas de la cultura de los alumnos.

La fuerte normatividad del discurso pedagógico, su uniformidad y homogeneidad con base en un sistema de expectativas idénticas para todos los alumnos⁹, pueden clausurar las competencias comunicativas del alumno, encasillándolo en posiciones acrílicas y pasivas. La ruptura de tales posiciones es posible sustentarla en la recuperación de la concepción freireana de educación como “práctica de la libertad” (Freire, 2004) en la que los procesos de enseñanza – aprendizaje se subordinan a la práctica transformadora y emancipadora de los sujetos. La realidad social de las personas involucradas debe ser, pues, punto de partida y de llegada de los procesos educativos. El educador como dialogante moral, refuerza el carácter político de la relación y del vínculo solidario entre profesor y alumno al que aludíamos en párrafos anteriores.

Un lugar para la ética y la ciudadanía en la formación del profesorado: criterios de legitimidad y pertinencia

La propuesta de Oser nos permite introducirnos en nuestra concepción de la formación ética y para la ciudadanía en la educación superior, y particularmente en la formación de profesores y maestros, la que se estructura partiendo de tres supuestos o condiciones fundamentales que garantizan su legitimidad:

Primero, que los estudiantes a los que va dirigida son sujetos moralmente autónomos, racionales y responsables.

Segundo, en tanto personas adultas, concebimos, a la vez, que estos estudiantes pueden seguir progresando en su desarrollo moral. Pero los propósitos de la educación en esta etapa claramente se encaminan a propiciar y potenciar las estructuras de pensamiento y acción posconvencionales.

Tercero, que tales competencias se vinculen directamente con el ejercicio de la ciudadanía al mismo tiempo que con la práctica profesional.

En función de tales supuestos, y a modo de conclusión, se asume que el desafío de la formación ética y ciudadana de los profesores se traduciría en:

- una adecuada estimulación del desarrollo moral, individual y comunitario; desarrollando la sensibilidad moral y competencias discursivas y argumentativas básicas para afrontar las cuestiones éticamente controvertidas.
- la instauración de un espacio para la reflexión sobre la práctica. De esta manera se favorece un tipo de racionalidad que permite aproximarnos al ejercicio de la docencia desde lo situacional y potenciando una actitud hermenéutica. La racionalidad práctica contribuye al logro, según Pendlebury (1998), de dos formas de equilibrio: el reflexivo y el perceptivo. El concepto de equilibrio reflexivo es tomado de Rawls para aludir a la reflexión que es acometida desde la distancia situacional y se guía por principios que son generales en su forma y universales en su aplicación. El concepto de equilibrio perceptivo proviene de Nussbaum y caracteriza toda reflexión realizada desde una perspectiva de inmersión situacional y se guía por el discernimiento de los detalles salientes de la situación. Es por ello que Pendlebury considera que “la buena práctica requiere visión responsable, es decir, percepción afinada o una apreciación situacional

⁹ Tal como lo ha puesto en evidencia la pedagogía crítica (Bernstein, 1994; Bourdieu, 1988), existen procesos propios de la educación en un sistema capitalista, que median y enmarcan la relación pedagógica operando como legitimadores y reforzadores de la reproducción social y cultural. Estos “marcos” operan de manera implícita e invisible reconociendo como saber, cultura y significaciones legítimas los de la clase dominante, posicionando de manera diferente y ventajosa a aquellos que han sido socializados en dicha cultura y significaciones.

que tenga debidamente en cuenta los compromisos, los principios y los bienes internos de la práctica”.

La práctica reflexiva o racionalidad práctica es una forma de racionalidad menospreciada por la filosofía y la ciencia moderna, y que confronta con la racionalidad predominante en educación, basada en un “saber hacer” que opera desde la lógica instrumental “medios – fines” (técnico), o en saber científico (la del experto). La racionalidad práctica nos hace pensar siempre en situación. Nos enseña pues a vivir y a actuar en condiciones de contingencia y la incertidumbre que caracteriza a la práctica educativa actual (Bárcena, 2006).

- la creación de oportunidades de adopción de roles mediante la ampliación de los escenarios discursivos.
- la asunción del otro (del alumno), como sujeto moralmente autónomo, hablante competente e interlocutor válido en cuestiones de moralidad y vida buena, posicionándose en una concepción comunicativa del acto educativo que configura la relación pedagógica en términos de la cooperación donde profesor y alumnos colaboran en la construcción discursiva del saber, en un proceso intersubjetivo de formación y autoformación. De este modo es posible superar, o al menos mitigar, la tensión de la que nos habla Rancière. Poner la igualdad por delante significa reconocer el potencial que tenemos todos en tanto hablantes competentes y sujetos moralmente autónomos.

Para finalizar, vale recordar la concepción innatista del bien que llevó a Sócrates a rechazar todo tipo de adoctrinamiento e inculcación. El bien, el conocimiento, no lo tiene el maestro, está implantado en el alma humana, lo único que tiene que hacer quien enseña es acompañar, activar y mantener vivo el proceso personal de descubrimiento. Por eso el maestro para Sócrates no tiene respuestas, sino preguntas.

En su optimismo pedagógico Sócrates también nos lega la idea del maestro como educador político y dialogante moral, porque en el diálogo está la clave para la construcción de conocimiento, no solo verdadero, sino legítimo, significativo y con sentido para la vida y emancipador de los sujetos.

Concebir que en todo proceso educativo se pone en juego la totalidad de la persona más allá de lo racional y cognitivo, permite dar cuenta de los procesos de construcción de la subjetividad ética, moral y política que, a un lado de la competencia profesional, se vinculan con la constitución y el ejercicio de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Alliaud A. Y Duschatzky L (comp.) (1998) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, IICE - Miño y Dávila Editores.

Alliaud, A. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza. Pedagogía y Formación*. Buenos Aires, Aique.

Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Granica.

Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós.

Beillerot, J. (1996) *La formación de formadores*. Buenos Aires: UBA/ Nov. Educativas.

Beltran LLavador, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago, LOM Ediciones.

- Bernstein, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- Bourdieu, P. (1988) *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Candee, D. (1985) "Classical Ethics and Live Patient Simulation in the Moral Education of Health Care Professionals". En: BERKOWITZ, M. & OSER, F. *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.. p. 297 - 318.
- Del Águila, R. (1993) "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 1, enero - abril.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Barcelona.
- Habermas, J. (2002) *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid, Tecnos.
- Habermas, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991a) "Justicia y Solidaridad. (Una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg)". En: APEL, K.-O. ; CORTINA, A.; DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Eds.) *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Crítica.
- Kohlberg, L. (1989) "Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo - cognitivo". En: TURIEL, E., ENESCO, I. & LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- Lind, G. (2008). "Teaching students to speak up and to listen to others: Cultivating moral democratic competencies". En: LUND D.E. & CARR P.R., Eds. *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 185-220.
- Lind, G. (2009). *Favorable learning environments for moral development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context*. Paper presented at the annual meeting of AERA in San Diego, April 13 - 17, 2009. Disponible on line en: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2009_Favorable_learning.pdf
- Lind, G., (2007) *La moral se puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México, Trillas.
- Maliandi, R. (2002) "Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 29, mayo – agosto de 2002.
- Núñez, C. (2008): "Participación comunitaria y marco normativo: el vínculo escuela-comunidad como construcción de ciudadanía". En: *IV Congreso Nacional del Problemáticas Sociales Contemporáneas*. Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad del Litoral.
- Oraisón, M. y Pérez, A. (2006) "Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 42, pp. 15 – 29.

Oraisón, Mercedes (2009) “Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política”. En: *Revista Investigación en la Escuela*, N° 68 *Educación para la participación ciudadana*, Sevilla, Diada, 2009, p. 39 – 50.

Oraisón, Mercedes y Pérez, Ana María (2009) “*The school in non-inclusive contexts: moral education, building citizenship and community development, an Argentinian example*” En: *Journal of Moral Education*, Vol. 38, N° 4, December 2009, p.513 – 532

Oser, F. & SCHÄFLI, A. (1985) “But it does move: The difficult of gradual change in moral development.” En: BERKOWITZ, M. & OSER, F. *Moral Education: Theory and Application*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Oser, F. (1995) “Futuras perspectivas de la educación moral”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 8.

Pendlebury, S. (1998) “Razón y relato en la buena práctica”. En: McEWAN, H y EGAN, K (comp) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As., Amorrortu

Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Bs. As., Libros del Zorzal.

Rest, J. & Narváez, D. (Eds). (1994) *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum.

Rest, J. (1979) *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis, University of Minnesota Press.



Artículo recibido: 25-08-2011- Aprobado: 06-09-2011