

DESARROLLO MORAL, EDUCACIÓN MORAL, FORMACIÓN DOCENTE MORAL DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVO-EVOLUTIVA. EL CASO DE LA ESCUELA MEDIA.

Graciela Baum

En tanto sostenemos la adecuación de las corrientes cognitivo-evolutivas para la sistematización e investigación en el campo del desarrollo moral y la educación moral, en primer y segundo lugar se recuperan los aportes de figuras representativas de esta línea teórica. En tercer lugar, y dado que pretendemos trabajar la problemática sobre un recorte del fenómeno educativo -la escuela media- creemos pertinente definir, describir y delimitar el campo recurriendo, mediante un recorte evolutivo, a una suerte de retrato psicosocial -sin que esto connote estatismo alguno- del adolescente. En cuarto lugar retomamos en mayor profundidad los aportes que exponentes referenciales de la postura cognitivo-evolutiva han hecho respecto del desarrollo del juicio moral y la educación moral en este grupo etario. Finalmente, se procede a delinear un enfoque didáctico alternativo para la formación de docentes en didácticas específicas. Se procura evidenciar la urgencia de desatomizar la formación docente, de sacarla de su solapado reduccionismo lingüístico-formal, de desaprender las tradiciones reproductoras que la han recetizado y eficientizado, y de valorativamente desneutralizar la formación docente inicial -en el escenario posmoderno- desde una perspectiva de formación moral.

Introducción

La vertiente filosófica en que inscribimos nuestro análisis es el liberalismo racional kantiano, en cuya visión puede leerse que la esencia de la moralidad consiste en la evaluación de la práctica responsable que posee, por un lado, un carácter imperativo y, por el otro, es incondicional y categóricamente válida. De este concepto se desprenden dos principios complementarios: la universalización de los principios de acción y la autonomía de la voluntad. La ética kantiana puede resumirse en la afirmación de que las personas son absolutamente valiosas, fines en sí, dotadas de dignidad y no intercambiables por un precio.

1.El desarrollo moral en la perspectiva cognitivo-evolutiva y de la ética discursiva.

En este punto articulamos nuestro trabajo con aquellas posturas teóricas que entienden el desarrollo moral como la construcción progresiva de un pensamiento moral justo y autónomo y confieren al sujeto un alto papel autoorganizador en su interacción con el medio.

1.1 Principales aportes: Piaget, Kohlberg, Habermas y Apel

J. Piaget (en Puig Rovira, 1989) parte de la revisión de la tendencia generalizada a creer que la moral está constituida por un sistema

de reglas que los individuos deben llegar a respetar, e intenta demostrar el pasaje de una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía. Sostiene que la sociedad no es homogénea sino que se dan dos morales: una basada en relaciones de coerción y otra en relaciones de cooperación. Estas dos morales se encadenan evolutivamente produciéndose un pasaje de una moral heterónoma a una autónoma.

L. Kohlberg (1989) prolonga la tradición piagetiana y propone una descripción del desarrollo del razonamiento moral. Parte de la idea de que ante la presencia de conflictos que enfrentan valores deseables debe recurrirse a una solución por medio de un juicio reflexivo basado en buenas razones. El desarrollo del juicio moral sigue una secuencia -en tres niveles con dos etapas cada uno- evolutiva y coherente, y el contenido que se estructura en cada etapa es cognitivo, formal y universal.

1) Nivel preconventional: el niño responde a reglas culturales y rótulos de bueno-malo, correcto-incorreto, en términos de la consecuencias físicas o hedonísticas de la acción, o en términos del poder físico de aquellos que enuncian las reglas.

Etapas 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia. Etapa 2: Orientación instrumental relativista.

2) Nivel convencional. Este nivel y las etapas 3 y 4 serán retomados en el apartado 4.1.

3) Nivel posconvencional: existe un claro esfuerzo por definir valores y principios que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de los grupos o personas que los sostienen.

Etapas 5: Orientación legalista del contrato social. Etapa 6: Orientación al principio ético universal.

J. Habermas (1990), por su parte, sostiene que una sociedad funciona por mecanismos ideológicos cuando es incapaz de distinguir entre las normas que están simplemente vigentes y las que son verdaderamente legítimas. En este sentido desarrolla su teoría de la acción comunicativa y construye con *Apel* la ética del discurso. Se trata de una ética racional que exige que demos razón de nuestras opciones morales, por lo menos de aquellas que afectan a los mínimos de justicia. Según la ética dialógica, la moralidad de las personas reside en su capacidad de razón comunicativa y en la práctica de la comunicación argumentada.

2. La educación moral en la perspectiva cognitivo-evolutiva y de la ética discursiva.

Según A. Cortina (1996) "No hay ningún saber humano en el que no introduzcamos valoraciones." Así, puede decirse que todo es moral y tiene relación con la educación moral; sin embargo la educación no es reductible a la educación moral aunque podamos afirmar que la educación es *también* siempre educación moral.

2.1. Educación moral y socialización

Al referirnos a la transmisión socialmente consensuada e impuesta de valores o a la adquisición de normas culturales dadas donde el sujeto ejerce un rol adaptativo, es preferible hablar de socialización antes que de educación moral. Esta última trasciende la adaptación a criterios sociales regularizados. La socialización comporta un proceso educativo en el que ciertas prácticas rutinizadas permiten mecanizar comportamientos sociales, prever ciertas conductas, y garantizar la convivencia básica.

2.2. Conflicto y educación moral

La educación moral pretende desarrollar en los individuos las capacidades de pensamiento necesarias para desenvolverse en ámbitos que suponen un conflicto de valores. Sin embargo no todos los conflictos son morales a menos que afecten en algo relevante a la vida humana, manifiesten el enfrentamiento entre alternativas de valor deseables, e involucren para su dilucidación el juicio y comportamiento autónomos y responsables del individuo. La educación moral supone aprender a

guiarse autónomamente respecto de situaciones conflictivas en cuyo grado propio de incerteza es posible elaborar soluciones siempre mejores y más justas.

2.3. Un modelo

Han cambiado los modelos de educación moral, pero lo que ha permanecido constante es la aplicación –implícita o explícita– de alguno de ellos: modelos basados en valores absolutos que engendran prácticas educativas de transmisión vertical y dogmática de valores y normas; modelos de educación moral relativista que en el ámbito pedagógico promueven los decisionismos subjetivos –lindantes con el irracionalismo– conduciendo a la aceptación prácticamente acrítica de los valores sociales imperantes. Evidentemente, lo que aparece como decisivo es la existencia de un criterio universalizable, que se distancia del absolutismo y el relativismo, y que en el ámbito educativo, se traduce en una educación moral de mínimos, una postura moral de carácter cognitivo, formal, universal y procedimental que actúa como horizonte normativo.

2.4. Ethos dialógico

En el modelo de educación moral descripto las normas deben construirse discursivamente y determinarse deductivamente mediante un proceso de diálogo en el que los conflictos de valor pueden discutirse entre todos los afectados y dilucidarse racionalmente. En el contexto de la educación moral difícilmente se cumplan todas las condiciones de un diálogo ideal, por lo cual el ideal será acercarse tanto como sea posible a ellas reconociendo las contradicciones que atraviesan esta realidad y el papel positivo de las controversias.

3. La adolescencia.

"En ningún otro estadio del ciclo vital la promesa de encontrarse a sí mismo y la amenaza de perderse a sí mismo se hallan tan íntimamente aliadas." (E. Erikson, 1968)

3.1. El adolescente de Erikson

En su visión, la adolescencia es una crisis normativa, esto es, una fase normal con mayor cantidad de conflictos, con una fluctuación aparente de la fuerza del yo, y un elevado potencial de crecimiento. En su búsqueda de un nuevo sentido de continuidad y mismidad –identidad– que ahora debe incluir la madurez sexual, el adolescente busca instalar ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final. El extrañamiento de este estadio es la confusión de identidad: aturdido por la incapacidad para asumir un rol, el adolescente se evade de distintas maneras. Ante la crisis, se

sobreidentifican y cohesionan mediante una fidelidad a veces ciega, hasta el punto en que parecen perder por completo su individualidad. Según este autor, es mediante su ideología como los sistemas sociales penetran en la próxima generación y encuentran en la adolescencia un regenerador vital en el proceso de la evolución social: "ya no son sólo los viejos los que enseñan a los jóvenes el significado de la vida; son los jóvenes quienes, con sus respuestas y acciones, dicen a los viejos si la vida tal como está representada por ellos tiene alguna promesa vital, y son los jóvenes los que llevan con ellos el poder para confirmar a aquellos que los confirman, para renovar y regenerar, para repudiar lo que está corrompido, para reformar y rebelarse". "En la adolescencia la historia de vida hace una intersección con la historia." (Erikson, 1968)

3.2. El adolescente de E. Aberastury

Para Aberastury, el adolescente debe superar tres duelos para convertirse en adulto. El duelo por el cuerpo infantil que sufre cambios rápidos e importantes a veces percibidos como ajenos y que lo ubican en un rol de observador más que de actor. El duelo por el rol y la identidad infantiles, que le obliga a renunciar a la dependencia y a aceptar responsabilidades. Esta identidad debe reemplazarse por una identidad adulta, lo que genera angustia por la falta de una identidad clara entre una y otra. Finalmente, el duelo por los padres de la infancia, que significa renunciar a su protección, a sus figuras idealizadas, a aceptar sus debilidades y envejecimiento.

3.3. El adolescente posmoderno

La posmodernidad —sostiene G. Obiols (1998)— propone a la adolescencia como modelo social y a partir de eso se *adolescentiza* la sociedad misma. Aparece socialmente un modelo adolescente —a través de los medios masivos y la publicidad— que supone que hay que llegar a la adolescencia para instalarse en ella; configura una estética en la cual es bello lo muy joven y hay que hacerlo perdurar. Así, la adolescencia tiende a prolongarse en el tiempo en tanto ha sido institucionalizada y glorificada. En cuanto a su límite superior F. Dolto (1996) describe un fenómeno de postadolescencia que no permite fijarlo con precisión.

En la actualidad posmoderna aparece un modelo social general del hedonista permanente en un adolescente menos conflictuado, provocador y angustiado, lo cual refleja un cambio fundamental en el modo de ser adolescente. Según Dolto "los jóvenes se han colectivizado, sienten colectivamente". Esta pérdida de la individualidad es la que retoma Jameson (en

Obiols, 1998) al hablar -respecto de la sociedad posmoderna en general- de pastiche. El concepto de pastiche, de plagio, llevado al ámbito de la adolescencia -entendida como definitoria en la concreción de la identidad-, la vacía de trascendencia al tornarla imitación directa, sin elaboración ni estilo propios. Dolto también se refiere a la pérdida de la brecha generacional, a una hostilidad y rebeldía que abandona los lazos familiares, reemplazando al amor y al odio por indiferencia e incomunicación, y neutralizando las relaciones.

Obiols, respecto de los duelos de la adolescencia, sostiene que es difícil hablar de un duelo por el cuerpo perdido cuando el cuerpo adolescente se ha idealizado socialmente como modelo de perfección. El duelo por los padres de la infancia se obstaculiza de igual modo cuando estos padres *adolescentizados* desdibujan el modelo de adulto transformándose en pares. En cuanto al duelo por el rol y la identidad infantiles, si la sociedad no mantiene los valores del ideal del yo y en cambio idealiza los valores del yo ideal, entonces no se abandonan los valores primitivos de la infancia y con esto ningún rol de esta etapa. En cuanto a la identidad infantil, al llegar a la adolescencia el pastiche posmoderno suplanta la revolución por el plagio. Según Dolto, "(...) Si ya no hay niños, tampoco hay adultos." Los adolescentes se ven obligados a ser padres de sí mismos pero carecen de reglas de autopaternalización.

4. El desarrollo moral del adolescente y la educación moral en la enseñanza media.

4.1. Retomando a Piaget y a Kohlberg

En primer lugar retomamos los aportes piagetianos donde se traza un paralelismo entre estructuras cognitivas y sistemas afectivos contemporáneos en cuanto a su desarrollo. Dado el foco de este análisis, nos centraremos en los sentimientos interindividuales y, dentro de ellos y secuencialmente, los afectos normativos (estadio 5) y los sentimientos ideológicos (estadio 6). El quinto estadio se da en la preadolescencia y se orienta hacia la voluntad y los sentimientos morales autónomos con una nueva actitud: la reciprocidad moral, normativa, reflejada en el respeto mutuo. En el sexto estadio —de los sentimientos ideales y la formación de la personalidad— es indispensable el pensamiento formal para la inserción del adolescente en la sociedad adulta, la cual exige un instrumento afectivo y uno intelectual. En lo afectivo, aparecen sentimientos que tienen ideales como objetivo -las personas pasan a mediatizar los valores ideales -a través de los cuales se constituirá la personalidad durante la

inserción en la vida social y, en consecuencia, supone una descentración y una subordinación al ideal colectivo. Esto, trasladado al ámbito de la educación moral resulta en reforzar la idea de potenciar el desarrollo intelectual, dadas las analogías propuestas por Piaget. Igualmente se deriva la necesidad de promover una vida social activa y cooperativa, donde prevalezca el espíritu crítico y el descubrimiento sobre la imposición y donde puedan realizarse experiencias socio-morales.

En el modelo kohlberiano las etapas correspondientes a la adolescencia son aproximadamente la 3 y 4. En la tercera las normas son relacionales y obligatorias e implican un acuerdo social sobre lo que constituye un rol pro-social con intenciones propias. La persona se preocupa por mantener la confianza interpersonal y la aprobación social, y las operaciones de justicia se representan por la Regla de Oro. En la cuarta etapa –de la moralidad del sistema social– se concibe el sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros. Las normas promueven la contribución social y regulan los desacuerdos y el desorden. (Kohlberg, 1984).

A fines de la década de 1960 Kohlberg se focaliza en la aplicación de su teoría a la práctica educativa desde una ideología evolutiva según la cual el objetivo de la enseñanza de valores es promover el desarrollo cognitivo, social, moral y emocional, y ello a través de los valores primordiales de la justicia ya que permiten a la escuela transmitir los valores consensuales de la sociedad –no como imposición sino como sentido innato a desarrollar.

4.2. Dilemas hipotéticos y el “efecto Blatt”

M. Blatt (1989) articula la teoría de Kohlberg con la práctica educativa. Plantea la hipótesis de que si a los estudiantes se les presenta sistemáticamente un razonamiento moral de una etapa inmediatamente superior a la propia, se estimulará el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral. Supone que el medio apropiado es la discusión grupal de dilemas morales hipotéticos en la que sus miembros –pertenecientes a distintas etapas– escuchan las soluciones de otros. Demuestra tres puntos esenciales: 1) que el desarrollo del juicio moral responde a la intervención educativa y puede darse concentradamente; 2) que el desarrollo estimulado es tan duradero como el natural y también transferible; 3) que el desarrollo estimulado necesita de oportunidades para el conflicto cognitivo, la conciencia moral y la asunción de roles.

4.3. Kohlberg: del Sujeto al Colectivo

Kohlberg encuentra que la principal limitación del enfoque de Blatt y de su propia teoría es el foco en el desarrollo individual y sostiene que el valor social de un enfoque evolutivo está más allá de su efecto sobre la conducta individual. Manifiesta que la enseñanza de la justicia se da en el contexto de un aula y una escuela lo que tiene un efecto modelador sobre lo que los alumnos aprenden de lo que enseña el profesor. Esta conceptualización de la escuela como contexto de aprendizaje marca su pasaje de la teoría evolutiva a la sociología y da cuenta de aquello que extrae de las lecturas de Ph. Jackson, Dreeben y E. Durkheim: los problemas de contexto planteados por el currículum oculto.

4.4. El tratamiento del currículum oculto

Ph. Jackson (1968) denomina currículum oculto al proceso que debe transitar el niño para adaptarse a la vida escolar: el aprendizaje para enfrentar “las multitudes, el elogio y el poder” que modela su moral pública. Incluye las normas y valores que regulan la disciplina y las relaciones sociales en la escuela que, según Kohlberg, deben coincidir con las normas de acción. Adhiere al manejo explícito del currículum oculto y se inclina por el modelo de *transmisión cultural* de Durkheim cuyo interés es que la escuela inicie a los alumnos en el orden moral de su sociedad partiendo de la clase y su conducta como grupo. Si bien Kohlberg difiere del concepto de moral de Durkheim, coincide con ella en que la educación moral deliberada debe develar lo que está oculto ocupándose de cómo se hacen y practican las normas de conducta cotidianas.

4.5. Un currículum de justicia y de dilemas reales

Si bien Kohlberg valora el modelo de Durkheim, no cree que estimule el desarrollo hacia etapas posconvencionales, por lo cual se plantea el problema del contexto y el currículum oculto desde la perspectiva progresivo-evolutiva. Así, se propone transformar el currículum oculto en uno de justicia reorientando el foco de las discusiones de Blatt de lo hipotético a lo real e integrando el progresismo de Dewey ya que –si el mejor aprendizaje es el que se logra haciendo– los estudiantes pueden aprender mejor la justicia practicándola en la escuela. Se trata de un proceso racional e intersubjetivo. Intersubjetividad dialógica que presupone una ética intrasubjetiva de diálogo con uno mismo.

5. Otra concepción de la moralidad: Un enfoque didáctico alternativo para didácticas específicas

Creemos necesario que la enseñanza de la didáctica específica enraice en la didáctica general para articularse en lo que A. Hargreaves (1996) llama una "certeza situada": un sistema que permita recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones necesarias, generar alternativas y reconstruir todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta ocasión para la construcción de un nuevo saber.

5.1. La formación docente inicial: ¿una formación inicial de bajo impacto?

Una "low impact enterprise" (Terhart, 1987), la formación inicial (FI) es la primera etapa del trayecto formativo docente, pero se relativiza su eficacia como instancia preparatoria por su distancia con los problemas de la práctica. Se reconocen distintos ámbitos de formación docente: 1) la trayectoria escolar previa o biografía escolar —como socializadora en el rol— que se actualiza en el rol docente como "fondo de saber" (Davini, 1995) y que desdibujaría el impacto de la FI; y 2) la socialización profesional, cuyo peso formativo se debería a la inadecuación de los contenidos adquiridos en la formación inicial, o a que la institución escolar neutralizaría la FI al imponer estilos de desempeño propios. Desde un lugar menos escéptico coincidimos con Terigi (1995) en afirmar que "una formación inicial eficaz debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella." Resistente en tanto capaz de romper con los circuitos reproductivos y permeable en tanto permita comprender la cotidianeidad de la vida escolar.

No se trata de un trayecto inicial *autosuficiente* sino de "ayudar a los futuros docentes a que interioricen ...las disposiciones y destrezas necesarias (...)" (Zeichner, 1995).

5.2. El pensamiento del profesor

Este pensamiento —en cuyo centro se debate su naturaleza más o menos explícita y por ende su comunicabilidad— subyace e informa la actividad docente. Son cuatro los tipos de saberes explícitos: sobre los contenidos de la enseñanza; sobre las condiciones de apropiación; sobre los criterios para construir estrategias de enseñanza; y sobre el contexto inmediato de actuación. Resulta crucial ingresarlos en la FI tanto como explicitar el conocimiento tácito —develar los supuestos que sostienen la acción— y convertirlos en experiencias susceptibles de análisis personal y comunicables a

otros.

5.3. Teoría y práctica: un equilibrio necesario

Como plantea F. Imbernón (1994), "es imprescindible plantear como meta de la formación inicial el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los profesores en el contexto inmediato de actuación" y cómo este contexto ingresa a la formación. Esto actualiza el problema de la relación entre teoría y práctica: ¿cuál es el balance que en la FI se establece entre ellas? En general, la lógica deductiva de los currícula de formación revela un aplicacionismo al colocar la práctica como cierre del circuito. Inversamente, de colocarla al principio, se caería en una tendencia ejemplificadora. En tanto, Ph. Perrenoud (1994) señala que es necesario favorecer una alternancia permanente que garantice la articulación entre teoría y práctica; establecer lo que K. Zeichner (1995) denomina una relación dialógica entre teoría y práctica.

5.4. Curriculum nulo, curriculum oculto, curriculum crítico

La FI debe contribuir a comprender que aquello que se enseña oficial y explícitamente —el curriculum expreso— no es lo único que se enseña. Es necesario también orientar la mirada hacia aquello que queda formal y deliberadamente excluido de la educación —el curriculum nulo— ya que no es un "vacío neutral" (Eisner, 1985). En la misma línea, es preciso hacer ostensibles las dimensiones ocultas del curriculum —que suelen reforzar la ideología hegemónica— para que puedan ser analizadas críticamente. Así, una educación crítica para una sociedad democrática implica que los alumnos cuestionen interpretaciones de la realidad excesivamente homogéneas encarnadas en el curriculum explícito; implica, entonces, un curriculum crítico cuyos marcos de referencia deben ser débiles (Bernstein, 1971) abriendo la posibilidad de resistencias ante aquello que no sea de interés y suponga algún grado de injusticia. Este es su potencial liberador.

5.5. Hacia un modelo socio-constructivista de FI

Una perspectiva constructivista de la formación docente supone la configuración dialéctica del futuro profesor y los contextos educativos concretos, el diálogo entre didáctica general y específica, y entre teoría y práctica. Creemos, con Diker y Terigi que es necesaria una formación pedagógica general que incluya un conjunto de esquemas conceptuales y prácticos que permita a los futuros docentes investigar, analizar y comprender la realidad educati-

va. Un marco comprensivo general constituirá un punto de referencia más adecuado para la construcción, puesta en práctica y evaluación de las estrategias didácticas apropiadas (Diker y Terigi, 1997). Esto no implica prescindir de los saberes disciplinarios sino no reducir todo a ellos. Es, de hecho, en estos contextos disciplinares en los que el futuro docente se inserta para realizar sus prácticas de enseñanza (*practicum*) las cuales son parte del proceso de construcción de la actuación y deben ser valoradas únicamente a la luz del trayecto formativo y como consecuencia de éste. En tanto forman parte del circuito formativo son instancias formativas en las que el futuro docente debe poder aprender – y enseñar legítimamente a sus alumnos- a medida que configura su desempeño.

5.6. La formación docente para la enseñanza media en el escenario posmoderno.

... "la crisis de objetivos educativos y sociales de la era posmoderna es (...) una crisis aún no resuelta." (Hargreaves, 1996). El escenario posmoderno –siguiendo a Obiols (1998)- nos obliga a reconsiderar nuestro discurso como formadores docentes:

¿Cómo realizamos y enseñamos prácticas renovadoras si en la escuela media nos encontramos con sistemas de ideas instalados en una cultura escolar como "patrones cristalizados de comportamiento" (Braslavsky y Tiramonti, 1990)?; ¿Cómo teorizamos sobre motivación y atención si el adolescente posmoderno parece tener un tipo de atención flotante-televisivo?; ¿Cómo transmitimos el valor del aprendizaje colaborativo si -toda vez que se propone- el aula se vuleve un entrecruzamiento caótico de *opiniones*?; ¿Cómo enfatizamos los beneficios de una atmósfera de respeto y diálogo cuando lo que predomina en la clase es el *ruido*? Ruido que interfiere en la comunicación de los mensajes y deconstruye el discurso docente. ¿Cómo promovemos la construcción de un rol docente democrático cuando la realidad atenta contra su tarea específica de facilitar la comprensión de la disciplina en la que se ha formado?; ¿Cómo, ante tanta oferta de pedagogía *light*, de escuela secundaria guardería, y de tendencias socio-afectivistas- formamos a docentes concientes de la función primordial de favorecer el desarrollo cognitivo?; ¿Cómo, finalmente, conciliamos formativamente dos modelos contrapuestos: el de una escuela secundaria moderna de matriz iluminista y el de un adolescente posmoderno socializado a través de los medios masivos y la lógica del consumo?

En principio, reafirmando como formadores que la educación es un fin valioso en sí mismo cualquiera sea el escenario socio-histórico; pro-

poniendo una perspectiva emancipadora de la educación que no condena la realidad de alumno posmoderno sino que asume el conflicto y lo integra hacia una síntesis éticamente liberadora. También renovando nuestro compromiso con la formación de futuros docentes críticos, involucrados en su realidad sociocultural "y capaces de tensionarla hacia posiciones superadoras, tolerantes al disenso y sensibles a la diversidad." (Diker y Terigi, 1997). Ya no hay lugar para antiguas certezas y discursos monolíticos sobre el profesorado y su formación.

Conclusión.

Retomamos el título del presente artículo para arriesgar la formulación de que la educación moral debe comportar un eje pedagógico transversal, y no limitarse a –aunque sí incorporar- la educación en valores. Como dijimos, la educación moral debe anclarse en la base cognitivo-evolutiva propia de cada grupo etario para desde allí mediar la construcción de su sistema cognitivo y afectivo-moral. Debe también –atento a los rasgos identitarios del estadio evolutivo y nivel educativo que nos ocupa- colaborar en la formación de una ciudadanía crítica, responsable y autónoma. Es aquí donde la formación inicial – en el contexto de una sociedad democrática- debe redimensionar su impacto en tanto generadora en los futuros docentes de procesos reflexivos de búsqueda de identidad profesional, de marcos conceptuales y prácticos que informen decisiones, gestiones, y líneas de intervención fortalecidas, pertinentes y oportunas.

Nos resta decir que así como la reproducción acrítica e irreflexiva de modelos conforma un círculo vicioso con las prácticas educativas y sociales antidemocráticas, nuestro voto de esperanza se deposita en la construcción de una interacción virtuosa –siempre perfectible- entre la formación docente moral, la educación moral y, por ende, una sociedad mejor y más justa para todos.

Bibliografía

- Berkowitz, M. Oser, F. (ed.) (1985) *Moral Education: Theory and Application*. Lawrence Earlbaum Ass. Publishers. Hillsdale, N.J., London.
- Carr, W. (1995). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación educativa crítica*. Morata. Madrid.
- Carretero, M. (dir.) (2001) *Inteligencia y Afectividad. Jean Piaget*. Psicología Cognitiva y

Educación. Aique. Bs. As., Argentina.

-Cortina, A. (1996) *El Quehacer Etico. Guía para la Educación Moral*. Aula XXI. Santillana. Madrid, España.

-Diker, G. Terigi, F. (1997) *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Cuestiones de Educación. Paidós. Bs. As., Argentina.

-Erikson, E. (1968) *Identidad, Juventud y Crisis*. Biblioteca de Psicología Social y Sociología. Paidós y Horme (co-ed). Bs. As., Argentina.

-Husén, T. Oppen, S. (1984). *Educación Multicultural y Multilingüe*. Narcea. Madrid, España.

-Kay, W. (1997) *El Desarrollo Moral. Su estructura Psicológica desde la Niñez hasta la Adolescencia*. El Ateneo. Bs. As., Argentina.

-Kohlberg, L. Power, F. C. Higgins, A. (1989) *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Debate Socioeducativo. Gedisa. Barcelona, España..

-Obiols, G. Disegni de Obiols, S. (1998) *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. La crisis de la enseñanza media. Biblioteca de Actualización Pedagógica. Kapelusz. Bs. As., Argentina.

-Posgrado en Constructivismo y Educación. (2005) Clases consultadas: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 34. FLACSO. ARGENTINA.

-Puig Rovira, J. M. Martínez Martín, M. (1989) *Educación Moral y Democracia*. Laertes. Barcelona, España.

-Torres, J. (1991). *El Curriculum Oculto*. Morata. Madrid, España.

-Vandenberg, D. (1990). *Education as a human right. A Theory of Curriculum and Pedagogy*. Teachers College Press. New York, USA.