

# UNA PROPUESTA DE EDUCACION EN VALORES MORALES EN EL NIVEL DE SECUNDARIA\*

JUAN ESCAMEZ SANCHEZ

## RESUMEN

En este trabajo se ofrecen las líneas directrices de un programa de educación moral en secundaria, centrado en la promoción de las habilidades lógico-argumentativas, de un clima democrático en el aula, del diálogo moral, de una actitud moral, de la reflexión moral y de la acción moral. Constituye una aportación de gran interés para la praxis de educación en valores en el ámbito escolar.

## ABSTRACT

In this paper we offer the guidelines of a moral education programme for students of secondary school. These guidelines include the promotion of logical skills of argumentation, the democratic atmosphere in the classroom, moral attitude; moral reflection and action. This paper is intended as a contribution to the educational praxis for the values education in the classroom.

## PALABRAS CLAVE

Educación moral, Habilidades lógico-morales, Clima democrático, Diálogo moral, Acción moral, Programa de Educación Moral.

## KEYWORDS

Moral education, Logical skills of argumentation, Moral atmosphere, Moral dialogue, Moral action, Moral Education Programme.

## 1. LA EDUCACION MORAL COMO PROBLEMA

Cuando se habla de educación moral entre educadores aparecen, la mayoría de las veces, varios tipos de problemas. El primero lo conforman una serie de prejuicios referidos a que este tipo de educación provoca adoctrinamiento sobre lo que deben hacer los alumnos en los asuntos de su vida; adoctrinamiento que disminuye o anula su autonomía personal en la valoración crítica de los problemas y situaciones que les afectan, y en la toma de decisiones que, sobre esas situaciones y problemas, tienen que adoptar. También es frecuente que muchos profesionales de la educación sostengan convicciones sobre que la educación moral encubre, más o menos subrepticamente, el intento de transmitir a los alumnos un modo de vivir de acuerdo a unas creencias religiosas; otras veces se piensa que la educación moral es una actividad educativa dirigida a conformar a las nuevas generaciones de alumnos según las

---

\* Este artículo es una revisión de otra publicación del autor: Orientaciones para la educación en valores morales en el nivel de educación secundaria. *Cuestiones pedagógicas*, nº 10-11, Universidad de Sevilla, 1995.

más conservadoras costumbres y tradiciones de la sociedad. Los prejuicios expuestos generan una actitud negativa hacia la educación moral.

La segunda fuente de problemas está en la multiplicidad de concepciones que han existido, y actualmente coexisten, sobre el criterio o norma para distinguir las acciones morales de las inmorales y la vida moral de la inmoral. Cada una de estas concepciones presenta una teoría moral distinta que tiene implicaciones para la educación, por lo que hay diversas, y a veces contrapuestas, teorías de la educación moral.

Sintetizando podemos decir que ha habido, en la historia de la cultura occidental, tres grandes concepciones éticas, tres grandes direcciones fundamentadoras de la moral, que aún perviven entre nosotros. La primera de ellas es la que entiende como morales aquellas acciones de la persona que le conducen a la felicidad, aunque la felicidad unos la han entendido como posesión de las excelencias o virtudes ciudadanas, otros como placer, tranquilidad del espíritu, presencia de Dios, etc. Son las denominadas *morales de la vida buena*.

La segunda gran corriente de la ética se inicia con Kant, para quien son acciones morales sólo aquellas que se hacen por respeto a la ley que está en la conciencia autónoma del sujeto; el ámbito de lo moral es la realización de la autonomía humana. Con raíces kantianas aparece en nuestro tiempo una tercera corriente que ha sido denominada ética dialógica; para sus seguidores son acciones morales aquellas que han sido legitimadas por una norma establecida intersubjetivamente a través del dialogo racional. La persona es moral cuando, en las situaciones conflictivas de la vida, está dispuesta a dar y escuchar argumentos sobre lo que debe hacer, y está dispuesta a actuar de acuerdo a la norma que, por salvaguardar mejor los intereses de todos, merece su asentimiento racional.

Los seguidores de las éticas de la vida buena propugnan una educación en aquellos contenidos morales o virtudes según los cuales los alumnos deben conducirse en su vida. Aquellos que se fundamentan en Kant y en la ética dialógica postulan no educar en contenidos morales concretos, en reglas sobre lo que debe hacerse, en virtudes, sino que promueven una educación moral procedimental, es decir, pretenden señalar un procedimiento educativo para que los alumnos sean capaces de establecer las reglas o principios morales según los que actuar.

La vigencia actual de estos planteamientos teóricos, y las implicaciones positivas y negativas de cada uno de ellos (1), origina en el profesorado una cierta perplejidad sobre cómo actuar. En otras palabras, se preguntan si es conveniente enseñar a los alumnos, por ejemplo, que no es bueno robar al compañero, ser deshonesto al realizar un examen o mentir a los demás; o por el contrario, su tarea básica, como educadores, consiste en facilitar las condiciones para que esos alumnos progresen en su modo de enjuiciar ciertos problemas con los que se enfrentan en su vida diaria como, por ejemplo, si es justo o no expulsar del colegio a un compañero que ha robado los fondos de la clase para actividades conjuntas y culpa a otro, mintiendo a profesores y alumnos. ¿Educamos en contenidos, en reglas morales sobre cómo realizar las acciones para que sean moralmente correctas y procuramos que los alumnos se ejerciten repetidamente en tales acciones hasta conseguir buenos hábitos o, por el contrario, facilitamos las condiciones para que se produzcan procesos en los que los alumnos dialoguen sobre problemas morales y así ellos mismos obtengan, si lo hacen, sus propios principios y normas morales sobre lo que deben hacer?. La autonomía o la heteronomía moral pueden estar en juego con una u otra respuesta.

Quizás el más duro de los problemas que tiene el profesor cuando se enfrenta con la educación moral podemos formularlo así: ¿Cómo educar moralmente en la escuela a niños y jóvenes que viven en una sociedad inmoral? ¿Cómo podemos pretender desarrollar un razonamiento moral, una perspectiva superior de justicia, en niños y jóvenes que viven situaciones injustas de marginación social o situaciones de violencia en el propio seno de la familia? ¿Cómo podemos hablar de dignidad de la persona y de igualdad ante situaciones claramente discriminatorias por razones económicas, sexo o raza? ¿Cómo promover la solidaridad dentro de la escuela cuando la sociedad fomenta comportamientos claramente insolidarios? ¿Cómo ir a contracorriente de los modelos que la televisión transmite de una forma mucho más eficaz e influyente que aquellos que transmite la escuela?

Es normal que la dificultad de dar respuestas claras y contundentes a todas estas preguntas conduzca al pesimismo, al escepticismo y a declaraciones de impotencia. Sin embargo, ¡Algo habrá que hacer!, si optamos por la consideración de las personas como fines en sí mismas y no como mercancías de uso; ya que si optamos por su dignidad, que exige un tratamiento simétrico de todos, tenemos que comprometernos con la justicia. Como ha señalado Victoria Camps (2) los logros sociales, en especial los de largo alcance, no son nunca el resultado del esfuerzo de un sólo individuo, ni siquiera de un grupo entusiasta y comprometido. Tampoco son obra exclusiva de un gobierno o una administración. Proceden, por el contrario, de la labor voluntaria y coherente de una serie de individuos que comulgan con unos objetivos comunes.

La respuesta a los problemas y conflictos sociales no debe dejarse exclusivamente en manos de la institución de turno, sino que es también obligación del ciudadano responsabilizarse de tales cuestiones. Todos somos responsables, de alguna manera, de los males de la sociedad. No sólo lo es el Estado, el gobierno, o las anónimas estructuras sociales. Es cierto que vivimos condicionados por cantidad de factores que limitan muchísimo nuestro campo de acción; pero no todo lo recibimos hecho, algunas cosas se pueden cambiar. En ese cambio todos somos corresponsables.

Es obvio que el sistema escolar, en general, y el educador en particular no tienen el poder y la influencia para establecer una sociedad moral; pensar así ciertamente es una ingenuidad. Pero también es cierto que educar es una responsabilidad pública y que hacerlo de una manera u otra tiene sus consecuencias. Al Estado y a los gobiernos les corresponden las iniciativas, los apoyos, las políticas redistributivas, pero la Escuela y el profesor son corresponsables en la construcción de una sociedad más humana, más justa, y a ello tienen que comprometerse aunque los resultados sean escasos o nulos (3). Que el resultado no depende totalmente de nosotros es algo que Kant vio con toda lucidez. ¿Qué puedo esperar si hago lo que debo? se preguntó como colofón a su sistema ético, y la respuesta fue más o menos ésta: nada más que la satisfacción de haber actuado como debía.

Aunque la respuesta kantiana tenga, algunas veces, su función personalmente apaciguadora, sin embargo la corresponsabilidad del profesor por una sociedad más humana tiene que conducirlo a un compromiso por la transformación de su sociedad; requiere de él no sólo las buenas intenciones sino también las acciones que provocan un cambio en las estructuras socialmente injustas; y esa exigencia es una nueva fuente de problemas y perplejidades: ¿A donde dirigir sus esfuerzos? ¿A la acción política revolucionaria de la sociedad establecida? ¿A la familia? ¿Al cambio de las leyes que regulan el sistema escolar? ¿A la concienciación y moralización de los alumnos?

Probablemente la respuesta, que pueda darse, no sea sencilla y quizás todas las alternativas sean dignas de consideración. Estoy convencido que la agencia más potente en la

configuración de la personalidad es la sociedad con su cultura, sobre todo con los valores que la articulan, y sus instituciones; pero igualmente estoy convencido que el liderazgo para la dinamización y acción política en la sociedad no siempre puede exigírsele a un docente. De todos es sabido que la familia es la primera transmisora de los valores y de un clima moral, pero también es conocida la dificultad real de integrar a la familia en los programas de educación que afectan a sus hijos.

Por ello no me parece un desatino la opción del profesor que se enfrenta a su corresponsabilidad en la situación ordinaria en la que ejerce su profesión, en el aula con sus alumnos. Y ello porque no podemos perder de vista que la consecución de unos mínimos de derecho y justicia en una sociedad exige la conversión del corazón de cada hombre concreto; sin su convicción sentida del propio valor y del de cualquier persona, el orden jurídico y político es impotente incluso para defender unos mínimos de dignidad (4). Y esto es lo que olvidan cuantos, deslumbrados por una espectacular promesa de cambios de estructuras, acaban practicando, más o menos conscientemente, una inevitable escisión entre la dimensión íntima y el mundo social externo, y esperan del cambio de estructuras la aparición de un hombre nuevo.

## **2. DELIMITACION DE UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACION MORAL**

Los sistemas configurativos más definitorios de cada persona son, como hemos mencionado antes, la cultura en la que vive y las instituciones sociales concretas que tal cultura articula (5), así como la familia y los microcontextos reales y diversos con los que la persona interactúa a lo largo de su vida, definiendo de este modo el perfil de su biografía. Igualmente el sistema escolar, como un subsistema especializado de la sociedad, está condicionado por los valores, instituciones y leyes generales de esa sociedad, así como por las normativas específicas sobre estructura, contenidos y procedimientos que la política educativa de un país asigna a tal sistema escolar.

Y esas realidades, sobre las que nos hablan las diversas ciencias sociales, no pueden ser minusvaloradas cuando pretendemos la educación moral de las nuevas generaciones ya sea en las virtudes o excelencias admitidas por nuestra sociedad, ya sea desarrollando su juicio moral para enfrentarse a las situaciones de la vida. Si pretendemos la educación moral en contextos desmoralizados, sean culturales, sociales o familiares, entonces las probabilidades de éxito de tal dimensión educativa son muy pocas. A pesar de ello, el sistema escolar, como subsistema social, y el profesor como agente cualificado del sistema poseen cierta autonomía de innovación de lo recibido y anticipación del futuro deseable (6). Quizás sean éstas las nuevas funciones que hayan de asignarse a un sistema educativo a la altura de nuestro tiempo en el que la educación moral se muestra como una necesidad (7).

Si bien parece evidente que cualquier programa de educación, que quiera incrementar su eficacia, tiene que intervenir en los contextos en los que viven los alumnos para cambiar las condiciones que son desfavorables a las metas que se pretendan conseguir con ellos, también nos dice la experiencia que esa intervención, con más frecuencia de la deseable, no es posible.

Cuando un programa de educación moral no pueda estar dirigido, en una de sus fases, a promover condiciones favorables al mismo en instituciones sociales y familias, quizás lo más conveniente sea dirigirlo al sistema total de una escuela y a todos sus miembros. Es el

planteamiento que inició en 1974 Kohlberg y el Centro para la Educación Moral de la Universidad de Harvard con una experiencia-investigación sobre un modelo educativo-organizativo basado en su teoría del desarrollo moral. La experiencia que comenzó en Cambridge (Massachusetts), se extendió a otros lugares como Brookline (Massachusetts), Scardale (New York) y el Bronx (New York). Fue lo que Kohlberg llamó "Escuela como Comunidad Justa" (8), que tiene, como uno de sus pilares fundamentales, la convicción sobre que la acción moral tiene lugar normalmente en un contexto social y grupal, y tal contexto usualmente tiene una profunda influencia en la toma de decisiones morales de los individuos. Las decisiones morales de la vida real son siempre tomadas en el contexto de normas grupales o procesos de toma de decisiones grupales. Es más, la acción moral individual es a menudo función de esas normas o procesos. De ahí la importancia que le asignó a la "atmósfera moral" de la escuela.

Lo que sucede en la práctica, la mayoría de la veces, es que la sensibilidad y preocupación por la educación moral de los alumnos no es compartida por la totalidad del profesorado ni por la Dirección del centro educativo, y entonces un profesor se encuentra en la situación de tener que asumir la opción de limitar el programa a su aula o nada hacer en esa dimensión educativa. Si bien esta situación no es deseable, quizás sea la más frecuente.

Para casos así presentaré una propuesta sobre como proceder en la aplicación de un programa de educación moral en el aula. Conviene, sin embargo, concretar el sentido de esa declaración. En primer lugar, es *una propuesta*, es decir, una proposición o idea que les manifiesto y ofrezco con la finalidad de compartir con Vds. una alternativa de educación moral, entre otras posibles a las que anteriormente he hecho referencia. En segundo lugar, es una propuesta procedimental ya que expondré las etapas o pasos que han de ser tenidos en cuenta en un proceso de educación moral; es, por lo tanto, un procedimiento metodológico de cómo conducirse en esta actividad educativa. En tercer lugar, es un procedimiento que pretende orientar la práctica educativa en la interacción del profesor con los alumnos y de los alumnos entre sí en el ámbito de lo moral. En cuarto lugar, es una propuesta para desarrollar en el aula; existen propuestas y programas de educación moral para ser aplicados en contextos más amplios como son los referidos a la sociedad y a la familia así como a la escuela como sistema total.

Probablemente tengamos que hacer dos matizaciones más: el programa de educación moral, que a continuación se presenta, está especialmente adaptado a la edad de los alumnos que cursan secundaria obligatoria y bachillerato; y la segunda que, apoyado en supuestos filosóficos y psicológicos, los intereses, los propósitos y la estructura del programa son estrictamente pedagógicos, ya que busca orientar la práctica educativa de los docentes en el ámbito de la educación moral. El discurso pedagógico se caracteriza, frente a otros, por centrarse en guiar las acciones educativas con el propósito de producir cambios de estado en los sujetos afectados por tales acciones.

### 3. SUPUESTOS SOBRE LOS QUE SE BASA EL PROGRAMA

Todo programa, como conjunto de acciones humanas organizadas para producir un efecto, tiene a la base unos supuestos que lo definen y caracterizan. El que se presenta asume algunos planteamientos éticos, de psicología moral y de pedagogía propios de nuestro tiempo. Entre los planteamientos éticos, se adoptan aquellos característicos de la ética dialógica (9) concretados así: a) el ámbito moral se sitúa preferentemente en el de la solución de conflictos entre personas, por lo que dice referencia a la justicia. Los valores

morales básicamente son valores de justicia; b) la decisión moral ha de tomarse racionalmente, después de haber participado en un diálogo con todos los afectados por una situación, en condiciones de simetría, y de acuerdo a los mejores argumentos sobre lo que debe ser hecho para salvaguardar los intereses generales; c) todos los afectados tienen derecho a exponer sus intereses y puntos de vista, en igualdad de condiciones, sobre la situación problemática planteada, así como estar dispuestos a exponer sus argumentos y escuchar los de los demás; d) cuando una persona se siente invitada a dar su asentimiento, porque le han convencido plenamente las razones aducidas, está obligada moralmente a actuar de acuerdo a ese convencimiento. El diálogo y la decisión personal última son el lugar en que se concilian universalidad y diferencias, comunidad humana e irrepetibilidad personal.

Los supuestos psicopedagógicos son los de la teoría cognitivo-evolutiva desarrollada por Kohlberg (10), y que podríamos concretar así: a) Existen estadios de desarrollo moral entendidos como modos estructurales de procesar la información y tomar decisiones. Cada estadio se caracteriza por un modo concreto de estructurar los derechos y deberes, las relaciones de justicia, y por un modo específico de perspectiva social; b) Los estadios son universales e invariantes subsumiendo jerárquicamente el estadio superior a los anteriores; c) El paso de un estadio a otro superior es debido al conflicto cognitivo que se produce en el sujeto, es decir, que el modo de perspectiva social que adoptaba y las razones que aducía sobre derechos y deberes le son claramente insatisfactorios; d) El medio para producir conflicto cognitivo moral es el diálogo sobre dilemas morales.

Como supuestos pedagógicos se asumen los siguientes: a) La educación moral es conceptuada como desarrollo del juicio moral y de la actitud moral entendida como predisposición a dialogar con los demás sobre lo que sea más correcto hacer en las situaciones moralmente conflictivas; b) La educación moral ha de generar una actitud favorable a buscar satisfacer intereses generalizables y sólo dejarse vencer por la fuerza de los mejores argumentos; c) La educación moral tiene que promover el compromiso y la responsabilidad para actuar de acuerdo a la norma moral, que se haya alcanzado como más adecuada para la solución del conflicto planteado.

Los tres tipos de supuestos no se contraponen entre sí, sino que son complementarios y se fundamentan en la convicción que toda persona humana es racional, autónoma, igual en dignidad y que, viviendo en un mundo social, debe hallar soluciones justas a los inevitables conflictos de intereses que la convivencia con los demás genera.

Considero que el aula puede ser un contexto situacional concreto en el que se promueva una educación moral de acuerdo a esos supuestos. Para ello, siguiendo a Oser (11), se presentará ese contexto descompuesto en elementos para ilustrar cómo profesores y estudiantes pueden introducirse en el ámbito de lo moral; y se orientará a los educadores en el dominio del discurso pedagógico, que se opone al currículum oculto, a la inculcación de normas morales y al adoctrinamiento.

#### **4. LINEAS DE ACTUACION PARA LA EDUCACION MORAL EN EL AULA**

Dos son, a mi juicio, los prerequisites que hacen posible la educación moral en el aula; el primero de ellos es el dominio básico, por parte de sus miembros, de las habilidades lógicas para procesar la información que se recibe en la interacción con los demás. Como es obvio, si partimos del supuesto de que la corrección de la norma moral tiene que establecerse

intersubjetivamente, a partir de los mejores argumentos, sobre lo que debe ser hecho, cada uno de los participantes tienen que poseer la habilidad para justificar argumentativamente su punto de vista. Aunque partamos del supuesto filosófico básico de que toda persona virtualmente es competente para tal argumentación, nos podemos encontrar con el hecho de no haber desarrollado tal habilidad.

El segundo prerrequisito es la creación de un clima adecuado en el aula que posibilite el diálogo moral. Tal clima requiere fundamentalmente que cada uno de los miembros sea considerado como persona con iguales derechos a defender su punto de vista sobre las cuestiones que le afectan; tiene que ser un clima democrático en el que los conflictos se aborden desde la perspectiva moral, es decir, desde la perspectiva de lo que sea justo hacer para una solución equitativa de los mismos.

De ahí que los dos primeros núcleos en los que es imprescindible centrar la actividad educativa, para posibilitar la educación moral, sean la adquisición, por parte de los alumnos, de las habilidades lógicas necesarias y el establecimiento de un clima o atmósfera moral adecuado.

Tales prerrequisitos son condición necesaria, pero no suficiente para la educación moral. Esta consiste en el proceso de desarrollo del juicio moral que consiguen los sujetos a través de diálogos sobre conflictos morales. ¿Qué es lo que dinamiza el proceso de desarrollo del juicio moral?. El conflicto cognitivo-moral generado por el diálogo entre los participantes, en el que cada uno confronta su punto de vista con el de los demás buscando intersubjetivamente la norma correcta sobre lo que debe ser hecho (12). De ahí que la actividad educativa tenga que centrarse en la promoción de diálogos morales y en la génesis de perspectivas sociales que permitan ver los problemas y conflictos desde la perspectiva de los otros al mismo tiempo que desde el punto de vista personal. Así quedan establecidas la tercera y cuarta etapa del procedimiento metodológico.

La educación moral lo que pretende en definitiva es un cambio en el modo de enjuiciar las situaciones desde el punto de vista de la justicia y un compromiso para comportarse moralmente en esas situaciones. A ello dedicaremos el quinto y sexto momento del procedimiento pedagógico para educar moralmente en el aula. Procedimiento que queda estructurado e integrado en la siguiente secuencia de líneas de actividades educativas dirigidas: a) a la promoción de las habilidades lógico-argumentativas; b) a la promoción de un clima democrático en el aula; c) a la promoción del diálogo moral; d) a la promoción de una actitud moral; e) a la promoción de la autorreflexión de los alumnos sobre sus planteamientos morales; d) y finalmente, a la promoción de acciones morales.

Las decisiones técnico-pedagógicas, que he adoptado, sobre la secuencia lógica y temporal de las líneas de actuación así como sobre las reglas y normas que han de ser seguidas en cada línea, y que expondré a continuación, se justifican tanto por los supuestos teóricos asumidos como por el hecho de centrar el proceso de intervención en la educación moral de los alumnos de nivel secundaria (13). Tales decisiones, sobre estructura de programa y reglas de actuación, serían otras si la educación moral la hubiéramos conceptualizado como aprendizaje de virtudes o el programa estuviera diseñado para su aplicación a los alumnos de nivel infantil, por ejemplo.

#### **4.1. La actividad educativa estará dirigida a la promoción de las habilidades lógico argumentativas**

Parece ser que ya desde Piaget (14), la psicología evolutiva distingue dos funciones esenciales de la inteligencia: la de inventar soluciones y la de verificarlas, y sólo esta última es propiamente lógica. ¿Cómo nace la necesidad de verificación?. Posiblemente el choque del pensamiento del niño con el de los demás es lo que produce la necesidad de probar. Por lo tanto en la necesidad social de compartir el pensamiento de los demás, de comunicar el suyo y de convencer está el origen de la necesidad de verificación y la aparición del pensamiento lógico-discursivo. Este carácter público de la razón argumentativa es lo que la hace irreconciliable con el egocentrismo y la arbitrariedad.

La habilidad argumentativa parece ser que no se desarrolla naturalmente en las mentes de los niños cuando nacen; probablemente sucede lo contrario, es decir, se da una tendencia, no solamente en los niños sino en todas las personas, a creer lo que quieren creer y a aceptar la opinión aprobada por el grupo. Para la promoción de las habilidades lógico-argumentativas se proponen dos tipos de actividades a ejercitar en el aula como primera etapa del proceso de la educación moral.

Para desarrollar un pensamiento propio en los participantes en un diálogo moral es conveniente despertar la curiosidad de los alumnos por encontrar sus propias soluciones; deben realizar siempre una búsqueda del ejemplo contrario y hacer intentos explícitos y conscientes para demostrar la falsedad de los supuestos de los demás, porque sólo así podrán desarrollar con más seguridad sus propios supuestos y reglas (15). Algunas culturas, en las tareas educativas con los niños, perpetúan la arbitrariedad y por lo tanto no favorecen la mente que interroga.

Además es conveniente desarrollar un código lingüístico elaborado que permita el uso frecuente de generalizaciones, la apelación a unos principios y el desarrollo de una crítica; un código tal es reflejo de una situación social en la cual las ideas son discutidas, las proposiciones debatidas y las ortodoxias puestas en tela de juicio. Si no se posee un código que posibilite explicar, describir, preguntar, establecer hipótesis, analizar, comparar y deducir difícilmente se puede alcanzar la autonomía moral.

Así el individuo, que está acostumbrado a razonar de esta forma desarrollada, es el que ha introducido un crítico dentro de su conciencia, cuya mente está estructurada mediante los procedimientos de una tradición pública. Una persona con estas habilidades lógico-argumentativas es la que está dispuesta a discutir los problemas, a mirar una situación imparcialmente desde los puntos de vista de los otros además del suyo propio.

#### **4.2. La actividad educativa estará dirigida a la promoción de un clima democrático en el aula**

El conjunto de características del aula, tal como son percibidas por los que la habitan, determina el clima social de la misma. Entre esas características merecen destacarse las organizacionales y las relacionadas con el tipo de interacción que se da entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí. Atendiendo a las modalidades como esas características se manifiestan y estructuran, Moss (16) obtuvo seis tipos de clima social de aula: aulas orientadas a la innovación, a la relación estructurada, al rendimiento académico con apoyo



del profesor, a la colaboración solidaria, a la competición individual desmesurada y al control.

Aquellos climas sociales de aula en los que se produzca la participación de todos los miembros, la innovación y la claridad en las normas de relación son los más adecuados para la educación moral (17). Con el propósito de generar un clima tal, los investigadores han ideado desde pequeñas técnicas sobre la disposición de los asientos hasta modelos de organización como la Escuela Justa.

Lo que se pretende es crear las condiciones que posibiliten que una persona, un alumno, muestre sus preferencias de valor en una situación problemática, es decir, muestre a los demás sus pensamientos y sentimientos más íntimos y esté dispuesto a argumentar en torno a ellos. Conseguir un clima tal no es fácil.

La primera meta que se ha de intentar, para conseguir ese clima, es reducir la posible agresividad entre los miembros del aula creando una atmósfera positiva. Para ello quizás sea lo más conveniente la búsqueda de un clima moral comunitario, es decir, tratar que todos los miembros del aula se identifiquen con las normas que entre todos se den, y que cada uno acepte la responsabilidad que le compete en que el aula funcione (18). La idea fundamental es crear una comunidad basada en la justicia y la democracia participativa.

Para ello parece ser un procedimiento adecuado que las normas por las que se regule el aula sean elaboradas por los estudiantes y el profesor. Cualquier sujeto del aula tiene que ser aceptado como capaz de proponer normas siempre que esté dispuesto a argumentar sobre la conveniencia de las mismas para la generalidad de los miembros; el propósito que se persigue es que tomada una decisión sobre la validez de una norma exista el convencimiento, en cada uno de los miembros, sobre que merece su asentimiento por ser la que defiende mejor los intereses de todos, y que esa norma garantiza que será tratado de forma semejante a los demás ante las situaciones conflictivas que se puedan presentar. De esta manera se crea un clima participativo para la búsqueda de lo correcto moralmente, a partir de la mutua verdad y de la confianza.

Una vez que la norma es aceptada por los miembros del aula, y merece su asentimiento, pasa a formar parte del comportamiento de cada sujeto. Así se impulsa la responsabilidad personal por el funcionamiento de todo el grupo; para lo que es conveniente, como criterio pedagógico, explicitar las sanciones a cada tipo de transgresiones. De esta forma se establece el conjunto de reglas morales para el grupo así como el conjunto de sanciones a su vulneración; se establece, en definitiva, una comunidad moral.

Como las situaciones son cambiantes y pueden presentar indicios para nuevos argumentos es conveniente que el sistema total de reglas se someta periódicamente a revisión. Siguiendo este procedimiento los alumnos toman conciencia de su autonomía moral, puesto que pueden generar nuevas normas o revisar las anteriores al mismo tiempo que adquieren conciencia de su relación con el sistema total del aula.

Es básico en el planteamiento pedagógico que se está haciendo ser conscientes que buscamos generar en los alumnos un triple convencimiento: que las normas consensuadas han de ser respetadas; que en caso de ser conflictivas con nuevos principios morales, tanto de él como de cualquier compañero, esas normas pueden ser replanteadas desde nuevos argumentos; que sólo puede exigírsele responsabilidad moral sobre aquellas normas que

merezcan su asentimiento porque son las que están apoyadas en mejores argumentos y, por lo tanto, son las adecuadas a los intereses de todo el grupo.

### **4.3. La actividad educativa estará dirigida a la promoción del diálogo moral**

Partiendo del supuesto de que la persona es autónoma moralmente y que, en aquello que debe ser hecho ante una situación, puede entrar en conflicto con los valores e intereses de los demás, se impone un procedimiento, que respetando la autonomía, la conciencia y la responsabilidad de cada sujeto, también respete los intereses y derechos de los otros; se impone un procedimiento intersubjetivo que atienda a los valores, intereses y puntos de vista de todos aquellos que puedan ser afectados por el problema en cuestión. Este procedimiento es el diálogo moral ya que es un criterio respetuoso para con los individuos y para la colectividad, así como un criterio adecuado para orientar la reflexión moral, de modo justo y solidario, en las sociedades plurales (19).

El diálogo es considerado como el principio procedimental más relevante de la filosofía moral de nuestro tiempo y de la educación moral que tiene como base a tal filosofía. La razón estriba en que sólo el diálogo permite conocer los puntos de vista de todos los afectados, y la confrontación de la fundamentación moral de cada uno de los puntos de vista tras la búsqueda de la norma moral que sea la más adecuada para el respeto de los derechos de todos y cada uno. En la educación moral se ha considerado como el elemento central para provocar el conflicto cognitivo que conduzca al alumno de un estadio moral a otro superior, es decir, para el desarrollo moral.

El tipo de diálogo que más posibilidades ofrece para el progreso moral es el transactivo, entendido como la discusión dialéctica entre el razonamiento de un sujeto confrontándose con el razonamiento de otro sujeto en un dinámica y constructiva interrelación (20). Para conseguir tal diálogo es conveniente tener en cuenta algunas orientaciones.

Es necesario, en primer lugar, presentar una situación en donde se produzca un conflicto entre dos valores morales y que tal conflicto sea percibido por los alumnos. A esto se le ha llamado dilema moral porque ofrece posibles alternativas, en la valoración de lo que sea justo hacer, a los que intervienen en el diálogo. Las situaciones que tengan referencia con la vida ordinaria de los alumnos son las más fructíferas para provocar la discusión.

En segundo lugar, se ha de constatar que los alumnos han comprendido el núcleo central del conflicto entre valores morales, en dónde está el problema moral; con ello se evitarán las digresiones o el planteamiento de puntos de vista que no tengan relación con lo moral, con lo que deba ser hecho.

Como tercer momento es conveniente que solicitemos de los alumnos que reflexionen privadamente sobre lo que consideran que habría de ser hecho en la situación planteada, y que piensen las razones o argumentos que justificarían tal elección. Les pediremos que manifiesten, a mano alzada, la opción elegida y formaremos pequeños grupos de la misma opción para que contrasten sus argumentos y perfilen todas aquellas razones que, a su juicio, podrían justificar la elección realizada.

Como cuarto momento abrimos un diálogo general en el que intervengan los portavoces de los grupos y después todos los voluntarios. Lo básico a tener en cuenta es que

cada uno de los miembros del aula, que lo desee, tenga la oportunidad de presentar su punto de vista personal tan completa y exhaustivamente como quiera. Es necesario garantizar que toda opción valorativa es digna de respeto y que no hay ninguna autoridad que, como observador o desde fuera, tenga que decir lo que es correcto. Sin embargo, el respeto por el otro no implica estar de acuerdo ni con la opción que haya elegido ni con los argumentos que puedan sostenerla, por lo que los estudiantes pueden intervenir de tal modo que cada uno tenga posibilidad de reaccionar, abierta y libremente, frente al punto de vista del otro.

Para que se produzca un verdadero diálogo moral tienen que cumplirse determinadas condiciones: a) que la opción que se defienda esté avalada por razones; b) que se analicen sus consecuencias para tener presente lo que de esa opción se deriva para cada uno de los afectados; c) que en ella se respeten los derechos de todos por igual; y d) que sea una opción que pueda ser aceptada por el grupo como norma general.

Como momento final solicitamos de los alumnos que reflexionen sobre el conflicto moral propuesto y sobre los argumentos que han sido dados por los diversos participantes y que, desde esa reflexión, replanteen de nuevo la acción, moralmente correcta, que habrán de realizar.

#### **4.4. La actividad educativa estará dirigida a promover una actitud moral**

Se entiende por actitud la predisposición evaluativo-afectiva hacia un objeto social dado (21); entendemos por actitud moral la predisposición de un sujeto a buscar una correcta norma moral, y por lo tanto su predisposición favorable a dar y escuchar todos los argumentos para que esa búsqueda sea efectiva (22).

La ética dialógica y la teoría cognitivo-evolutiva sobre el desarrollo moral han acentuado la dimensión intelectual, dar y recibir argumentos sobre la corrección de la norma moral ante situaciones conflictivas, pero no han insistido suficientemente en la dimensión afectiva del comportamiento humano. Para buscar sinceramente la norma correcta que respete los intereses de todos los que intervienen, si es necesario prevaleciendo sobre los intereses individualistas, es necesario que en los sujetos haya una pasión racional por la justicia. Si además tenemos presente que las acciones, que puedan derivarse de tal norma, repercuten sobre personas reales y concretas haciéndolas más felices o desgraciadas no podemos desatender el respeto, el cuidado y el compromiso personal con ellas (23); no podemos soslayar la dimensión evaluativo-afectiva ya que de lo contrario no atenderíamos a los auténticos intereses de los otros, sino que reduciríamos el diálogo moral al análisis racional de situaciones, en las que las personas son tratadas como objetos y no como sujetos vitalmente afectados por las consecuencias que se deriven.

Lo que tenemos que conseguir es que cada uno de los participantes, en el diálogo moral del aula, atienda a los resultados de su opción moral en cuanto repercute y afecta al otro. Los pronunciamientos morales no sólo tienen que estar basados en la lógica de las argumentaciones morales sino que tienen que tener presente los supuestos de los que los otros parten, su situación real concreta y las consecuencias que puedan afectarles (24). Las opciones morales de los otros tienen que ser exhaustivamente imaginadas y evaluadas para encontrar las razones últimas del porqué las sostienen.

Lo que se pretende es ensalzar la sensibilidad hacia los argumentos, sentimientos y necesidades de los otros; y para ello parece que lo más adecuado es compartir, o por lo

menos imaginar lo más vivamente posible, sus experiencias vitales desde donde surgen tales argumentos, sentimientos y necesidades.

El procedimiento para conseguirlo podríamos estructurarlo así: que la actividad del grupo se centre en invitar a los participantes en el diálogo moral a atender a las posibilidades y argumentos de los demás con el propósito de desarrollar un pensamiento significativo interpersonal, imaginándose uno mismo en la piel del otro para buscar significados morales compartidos. Ello requiere reconstruir la perspectiva del otro paso a paso, y desde esa reconstrucción revisar la propia perspectiva que se defiende. De esta manera las demandas egoístas y altruistas probablemente encuentren un equilibrio y la norma moral que se alcance salvaguarde mejor los intereses generalizables.

Situarse en la perspectiva del otro es necesario como postura intelectual, pero no es suficiente. Para ponerse realmente en la piel del otro hay que dar un paso más: comprometerse con él, prestándole ayuda y un cuidado responsable en las situaciones conflictivas morales de su vida real.

Los modelos teóricos contemporáneos sobre educación moral muestran, a mi juicio, una cierta insuficiencia porque si bien parecen ser idóneos para hacer pequeños filósofos morales, no manifiestan igual idoneidad para formar personas morales que mantengan actitudes solidarias con los demás, que en última instancia son actitudes de justicia. A esto es a lo que se ha llamado "la buena voluntad moral".

#### **4.5. La actividad educativa estará dirigida a promover la reflexión de los alumnos sobre sus planteamientos morales**

La autonomía moral está a la base del programa que exponemos, siendo la finalidad básica de la educación moral el desarrollo de tal autonomía cuyo significado es que cada alumno, en diálogo con los demás, decida qué norma moral ha de seguirse en las situaciones conflictivas presentadas en el aula (25). Tal autonomía es efectiva si sus decisiones son realmente suyas, o bien porque están fundamentadas en sus propios argumentos o en aquellos que, por su validez, merezcan su asentimiento. El conocimiento del fundamento de las propias decisiones requiere la reflexión sobre su propia moralidad, a lo que el profesor puede invitarle siguiendo los siguientes pasos.

En primer lugar, es conveniente que el alumno se formule la siguiente pregunta: ¿Cuál es el principio o principios morales desde los que justifico mi opción? Se trata de que analice y alcance a conocer su propio pensamiento moral, es decir, desde dónde justifica la corrección de la norma moral que orienta su decisión sobre lo que debe ser hecho; es conveniente que tome conciencia de si lo justifica desde sus intereses egoístas o desde lo que es conveniente al conjunto de los alumnos del aula, o quizás desde unos principios de más alto nivel reveladores de los estadios post-convencionales.

En un segundo momento sería conveniente invitar a los alumnos a que reflexionen y tomen conciencia de su propio estilo de argumentación, es decir, si realmente cuando exhiben sus razones adoptan el punto de vista moral buscando lo que sea justo hacer, en esta situación, para salvar los intereses de todos, y ello desde la consideración de las mejores razones, sean aportadas por cualesquiera de los participantes; o por el contrario lo que demuestra su estilo de argumentación es sólo la defensa de las propias posiciones, de los propios intereses, tratando sólo de ceder aquello que le confiera la posibilidad de obtener las

mayores ventajas. El primer estilo de argumentación busca el consenso racional que se alcanza a partir de las mejores razones, que son capaces de provocar el asentimiento de todos. El segundo estilo de argumentación no es moral porque lo que se intenta es alcanzar un acuerdo en el que todos ceden algo y todos consiguen algo; es el acuerdo estratégico tan generalizado en los pactos políticos y sociales en los que la insatisfacción por lo perdido es compensada por la satisfacción por lo conseguido. En este tipo de acuerdos, el punto de vista de lo que sea justo y la búsqueda de razones a las que todos presten su asentimiento se trueca por un acuerdo sobre lo que es "posible" atendiendo a las circunstancias y a las posiciones de fuerza o poder de los pactantes. Es, por lo tanto, muy diferente el consenso moral del consenso estratégico, a pesar de la confusión que en muchos educadores se genera. Por ello es oportuno que los alumnos reflexionen sobre su estilo de argumentación para que no confundan la brillantez argumentativa con el desarrollo o progreso moral que hayan podido alcanzar.

Además, se puede invitar a los alumnos a que reflexionen sobre si se ha producido en ellos un cambio con respecto a los principios morales que antes tenían. Que reflexionen sobre si el programa de educación moral, en el que están implicados, les ha producido cambios en sus modos de ver las cuestiones morales; en el caso de que su respuesta sea afirmativa tendrán que analizar cómo y porqué han cambiado sus propios argumentos.

Como cuarto momento podríamos invitarlos a que reflexionen sobre la incidencia que el cambio tiene en sus propias vidas. ¿Cómo era yo antes? ¿Cómo veo la transformación de mi propia personalidad? ¿Cómo acepto el cambio en el modo de plantear las cuestiones morales? ¿Cómo afecta esto a mis relaciones con los demás?.

Como postulamos una moral dialógica no proponemos una reflexión que se agote en la individualidad personal sino que, a partir de ella, los participantes en el programa moral discutirán en el aula sobre su propio cambio de valores morales, su propio proceso de transformación, su aceptación o rechazo de la crisis que ha supuesto tal cambio. Hay que volver a enfrentar la propia verdad con la percepción que los otros tienen de esa verdad. A partir de la "verdad comunicativa" se puede volver a la reflexión personal.

#### **4.6. La actividad educativa estará orientada a promover la acción moral**

Si la educación moral tiene un sentido es la formación de personas morales que conduzcan su vida según criterios de justicia. Conviene recordar que Aristóteles (26) insistía que no es lo principal el conocimiento de la virtud sino que el sujeto sea virtuoso, actúe virtuosamente; hoy diríamos, que la persona viva moralmente. Si siempre la ética, como filosofía práctica, ha tenido como tarea orientar, aunque sea medianamente, la acción, hoy parece ser que se impone un giro aplicado porque un saber práctico debe ayudar a orientar de algún modo la acción o no es tal saber práctico. El discurso pedagógico sobre la educación moral no puede tener otra finalidad que la de orientar las acciones morales de los sujetos.

Una y otra vez, se ha planteado la pregunta socrática sobre si se puede enseñar la virtud, si se puede enseñar a los hombres a que sean más morales porque, con frecuencia, se detecta que las personas que saben más de moral no son las que actúan más moralmente, ni los alumnos que dan argumentos más adecuados sobre lo que debe hacerse, ante una situación conflictiva, actúan siempre de acuerdo con esos argumentos. Parece un hecho evidente que sólo el desarrollo del pensamiento moral es insuficiente para formar personas morales (27), por lo que la actividad educativa tiene que ir más allá de promover el desarrollo

cognitivo, centrándose también en procedimientos que posibiliten al alumno poner en acción aquello que considera su deber hacer.

El procedimiento a seguir para orientar la acción moral podría ser el siguiente: Que el alumno interprete la situación, en la que surge el problema, atendiendo a toda su complejidad e identifique con claridad en qué consiste el conflicto moral. Las decisiones sobre lo que debe ser hecho siempre han de ser tomadas a partir de la multiplicidad de matices que presentan las situaciones reales, ya que cada situación es diferente a otra. Es conveniente establecer las conexiones necesarias entre la situación real, donde surge y se manifiesta el problema, y los juicios morales que sobre tal problema se emitan; para una valoración acertada de las situaciones reales hay que atender a todas las posibles variables circunstanciales y personales.

Como segundo momento había que invitar a los alumnos a que establecieran una comparación entre sus ideales morales y los cursos de acción que, desde su perspectiva personal, serían actualmente factibles; y así mismo que traten de imaginar las consecuencias que se derivarían, para cada uno de los implicados en el problema, de adoptar una decisión u otra de las que cada uno considera que pueden llevarse a la práctica.

En tercer lugar, establecer un tiempo adecuado para el debate donde se expongan los diferentes puntos de vista y sus argumentos, evitando la presión inmediata de la acción. Así las alternativas de acción de cada uno son confrontadas con las alternativas de acción de los demás. Este debate tiene que tener como punto final una evaluación de los diferentes cursos de acción que se hayan propuesto; evaluación en la que se analice cómo cada una de las acciones propuestas sirven a los valores morales o no morales.

Como cuarto paso, se invita a cada uno de los participantes a que tomen la decisión de lo que cada uno debería hacer, y que formulen un plan explícito para llevar esa decisión a la práctica atendiendo a los principios morales de imparcialidad y justicia, y a las consecuencias que se derivarían de la ejecución de ese plan.

Para que el plan de acción moral sea realista y tenga probabilidades de éxito es conveniente que los alumnos identifiquen las dificultades de su puesta en práctica. Las dificultades pueden generarse por el miedo a las presiones en contra del contexto en el que viven, la falta de carácter del sujeto para superar los obstáculos, la ansiedad por la responsabilidad asumida... No sólo es conveniente que, atendiendo a su situación concreta, analice las dificultades sino que también determine los medios para superar cada una de ellas. Lo que se pretende, en este paso, es que el alumno prevea las condiciones y posibilidades de actuar moralmente y con responsabilidad.

El quinto momento del proceso consistiría en que el estudiante ejecute el plan de acción moral, teniendo presente que ha de generar habilidades de autocontrol para resistir las gratificaciones inmediatas que obstaculizan su puesta en práctica (28) . La fuerza de voluntad o autocontrol es uno de los requisitos no estrictamente morales, pero de una importancia decisiva.

Si bien el programa propuesto tiene otros supuestos distintos a los de la educación como enseñanza de contenidos, sin embargo, opino que la educación moral de nuestro tiempo tiene como última finalidad formar patrones de conducta estables para que las personas realicen acciones morales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) ESCAMEZ, J. (1990): "¿Qué hacer en educación moral?". En: VARIOS, *Homenaje a Ricardo Marín*, UNED, Madrid, 97-108.
- (2) CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Alauda, Madrid, 17.
- (3) *Ib.*, 71-82.
- (4) CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, Madrid, 155.
- (5) ESCAMEZ, J. (1992): "Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales". En: *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, Actas X Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo I, Salamanca, 88-90.
- (6) ESCAMEZ, J. (1980): "El profesor entre la socialización reproductora y la aspiración al perfeccionamiento". En: *Investigación Pedagógica y la formación de los Profesores*, Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo I, Madrid, 55-72.
- (7) BOTKIN, J.W. y cols. (1979): *Aprender, horizonte sin límites*. Santillana, Madrid, 66-67.
- (8) RASSEKH, S.; VAIDENU, E. (1987): *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*. UNESCO, París, 160-166.
- (9) ESCAMEZ, J. (1992): "La educación moral como exigencia democrática". En: *Cuestiones actuales sobre la educación*, UNED, Madrid, 523-541.
- (10) KOHLBERG, L. (1985): "The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice". En: BERKOWITZ, M. W.; OSER, F. (eds.) *Moral Education: Theory and application*, LEA, New Jersey, 27-87.
- (11) APEL, K.O. (1991): *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós/I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- (12) APEL, K.O. (1986): *Estudios éticos*. Alfa, Madrid.
- (13) HABERMAS, J. (1991): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Paidós, Barcelona.
- (14) HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.
- (15) CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, Madrid.
- (16) CORTINA, A. (1990): *Ética sin moral*. Tecnos, Madrid.
- (17) CORTINA, A. (1985): *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Sígueme, Salamanca.
- (18) KOHLBERG, L. (1981): *The Philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. Harper and Row, San Francisco.
- (19) KOHLBERG, L. (1984): *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. Harper and Row, San Francisco.
- (20) OSER, F. K. (1986): "Moral education and values education: the discourse perspective". En: WITTROCK, M.C. (ed.) *Handbook of research of teaching*, MacMillan, P.C., New York, 917-941.
- (21) ESCAMEZ, J.; ORTEGA, P. (1989): "La comunicación en la educación moral y el cambio de actitudes". En: *Conceptos y propuestas V*, Dpto. Teoría de la Educación, Valencia, 21-31.
- (22) TOURINÁN, J. M.; RODRIGUEZ, A. (1993): "Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa". En: *Rvta. Teoría de la Educación V*, 43-46.
- (23) PIAGET, J. (1973): *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Guadalupe, Buenos Aires, Tomo II, 155-160.
- (24) PETERS, R. S. (1982): "La razón y la pasión". En: DEARDEN, R.F.; HIRTS, P.H.; PETERS, R.S. (eds.) *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Narcea, Madrid, 204-205.
- (25) MOSS, R. (1979): *Evaluating educational environments*. Jossey Bass, San Francisco.
- (26) MARTINEZ CESPEDES, R. (1992): *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia (Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado)*. Universidad de Valencia, Valencia.
- (27) POWER, C. (1985): "Democratic moral education in the larg public high school". En: BERKOWITZ, M. W.; OSER, F. (eds.) *Moral education: theory and application*, LEA, New Jersey, 219-238.
- (28) PUIG, J. M. (1993): *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Aprendizaje, Madrid.
- (29) BERKOWITZ, M. W. (1985): "The role of discussion in moral education". En: BERKOWITZ, M. W.; OSER, F. (eds.) *Moral education: theory and application*, LEA, New Jersey, 197-218.
- (30) ESCAMEZ, J.; ORTEGA, P. (1993 3): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia, 37.
- (31) CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, Madrid, 220.
- (32) GORDILLO, M.V. (1992): *Desarrollo moral y educación*. Eunsa, Pamplona, 107-126.
- (33) RUBIO, J. (1992): *Ética constructiva y autonomía personal*. Tecnos, Madrid, 91-106.
- (34) *Ib.*, 158-165.
- (35) Aristóteles, *Ética a Nicómaco II*, 3.
- (36) ESCAMEZ, J. (1987): "Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral". En: VARIOS, *La educación moral hoy*, P.P.U., Barcelona, 207-240.
- (37) LOPEZ, S. (1991): "Autorregulación". En: MARTINEZ, M.; PUIG, J. M. (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Graó, Barcelona, 121-129.