

Educación en valores y práctica educativa: la responsabilidad de educar en el escenario de lo político y en el aprendizaje de la ciudadanía.

FABRIZIO PATRITTI¹

Para poder abordar la complejidad en que se pueda desarrollar un proyecto de educación en valores y ciudadanía democrática, debemos tener en cuenta una doble perspectiva desde la cual poder realizar un primer acercamiento.

1. Primera perspectiva: Por un lado, no podemos desconocer que es en la misma práctica escolar donde prevalece y se manifiesta una orientación axiológica a través de los valores que las mismas instituciones en su pluralidad de abordajes e identidades desean transmitir y promover y de hecho lo realizan implícita o explícitamente (a través de su historia institucional, proyecto institucional, marco histórico legislativo, políticas educativas planteamientos curriculares y programáticos, situaciones de aula).

Fernández Enguita (1990), refuerza esta idea al sostener que no podemos mirar la escuela como la simple transmisora de conocimientos, como si no hubiera otra cosa (visión idealista), sino que el aula es “... *escenario vivo de interacciones donde se intercambian impresiones y explicaciones, ideas, valores e intereses diferentes y encontrados*”.

La noción de práctica nos es instrumental para acercarnos a esta realidad compleja² y el filósofo francés Michel Foucault nos orienta en nuestra labor, ya que su postura nos invita a animarnos a pensar que la verdad (socialmente construida y compartida según su perspectiva) se descubre en las prácticas, existiendo así las cosas y objetos que las prácticas producen, no porque el pensamiento construya la realidad, sino porque lo dado (lo que acontece), es dicho, es visto y, en cierta medida, es producido a través de las mismas. Las prácticas a su vez, instauran y transforman la realidad. Y es en esa realidad compleja que entendemos a la educación como práctica social articuladora de la interrelación individuos y comunidad, y un espacio socialmente legitimado donde circulan los diferentes saberes (conocimientos, valores, costumbres, etc.)

1 Profesor de Filosofía. Master en Dirección de Centros Educativos (CUV-U.Complutense de Madrid). Lic. en Psicología (UdelaR). Lic. en Ciencias de la Educación (UdelaR) Profesor de Psicología de la Educación y Pedagogía II en el Instituto de Profesores “Artigas”.

2 El pensamiento del francés Edgar Morin puede orientarnos en la importancia de destacar la complejidad de la realidad como desafío y no como respuesta de abordajes metodológicos. El mismo entiende que la complejidad es: “ la unión de la simplicidad y de la complejidad; es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo” en: MORIN,E.(1999).Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona. Cf. Pág. 144.

Estudiar “las cosas” de la historia, sin tener en cuenta sus prácticas, sería entonces como estudiar solamente lo que emerge del iceberg, como si lo emergente estuviera aislado de la totalidad...

Dentro de este abordaje, el salón de clase³, no único espacio de transmisión de saberes en general, adquiere un lugar privilegiado aunque restringido ya que:

El salón de clases es un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales: la escuela. De manera que la especificidad de “lo escolar” está tanto teñido o signada por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece, como también de una manera no lineal ni automática, la escuela resume, sintetiza y “traduce” en su propio código, el de la sociedad, el salón de clases representa así una pequeña unidad donde lo social habita estructurado de una manera particular (García Salord y Vanell, 1992: 11).

2.Segunda perspectiva: Por otro lado, no podemos desconocer la realidad *del sujeto pedagógico*, quien en última instancia se apropia, recrea y crea sus valoraciones en un ámbito comunitario determinado, eligiendo y jerarquizando los valores que lo van constituyendo en su proceso de crecimiento personal, no aisladamente sino suspendido en el entramado social.

Para comprender la noción de sujeto pedagógico es imprescindible entender que la educación se manifiesta como una práctica productora, reproductora y transformadora del sujeto, donde los sujetos sociales participamos de situaciones educativas, que tienen como objetivo en general acompañar, coadyuvar a la construcción y al cambio del sujeto (con múltiples implicancias en este proceso de construcción personal: regresivo, progresivo, conservador, transformador).

Lo que llamamos sujeto pedagógico es el resultado de un proceso de complejidad creciente de mediación de saberes, poderes y deseos en las prácticas educativas, donde toda pedagogía define al sujeto. Para Gimeno Sacristán (1997:115) debemos posicionarnos desde otro lugar a la hora de interpretar la complejidad y particularidad de los fenómenos educativos, donde el carácter subjetivo de éstos requiere de una metodología que respete precisamente su naturaleza, ya que en su dinamismo los mismos poseen:

- Carácter radicalmente inacabado de los mismos, dimensión creativa, auto formadora, abierta al cambio intencional.
- Dimensión semiótica y polisémico entre el significante observable y el significante latente de todo fenómeno.

Por un lado entonces, la comunidad educativa, inmersa en procesos sociohistóricos dados en una realidad concreta y el sujeto pedagógico bisagra y vínculo mediador entre la realidad objetiva y subjetiva, entre lo dado y lo que construye creativamente, son los dos centros de interés⁴, polos no opuestos sino complementarios que debemos tener en cuenta

3 Es importante destacar como ABREO, COSTA y GALDONA en: Guía Pedagógico Didáctica. OBSUR–UCUDAL, Montevideo, 2001.; sostienen que “El aula es el lugar concreto donde se desarrolla efectivamente el proceso educativo, por lo que constituye en la educación formal el “lugar” educativo por excelencia. No es posible considerar la eticidad del proceso educativo sin que pase necesariamente por el aula, ya que es en ella donde se efectivizará y concretará lo previsto en las otras áreas consideradas”. Cf. Pág.4.

4 No se desconoce el valor elemental y fundamental de la familia en el proceso de desarrollo de la personalidad humana, sino que se alude a ella en el marco de la comunidad en general debido a la necesidad de acotar la reflexión a la relación educación y valores en un marco institucionalizado. Obviamente la familia merece un abordaje propio en el ámbito de la educación en valores.

para una mirada integral del proceso del desarrollo personal. Desarrollo personal que implica diferentes áreas de crecimiento entre las que se destacan lo biológico, lo psicológico, lo cognitivo, y lo moral.

UNA MIRADA INTEGRAL DEL FENÓMENO EDUCATIVO.

#120124-000423 De acuerdo a Victoria Camps, la función de la educación no sólo está dirigida a la transmisión de conocimientos o la mera instrucción sino a integrarnos a una cultura que se nos presenta con múltiples dimensiones expresadas en tradiciones, creencias, actitudes, valores, formas y estilos de vidas diversos.

Desde una perspectiva integral, educar sería formar el carácter en el sentido más extenso del término: *“formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales”* (Camps, 1996:11).

Desde siempre y en los más diversos grupos sociales, ya sea en comunidades primitivas o no, el ser humano se ha pronunciado acerca de la bondad o maldad, licitud o ilicitud de un acontecimiento, de un acto o de un comportamiento dotando de significado moral a los hechos y a las acciones humanas. Podemos observar que es inherente a la persona el sentido ético, entendiendo por el mismo la necesidad personal de una normativa que nos suministre diferentes criterios mediante los cuales podamos clarificar nuestro obrar y poder evaluar el ajeno.

Por consiguiente, la persona tiene la tendencia a valorar el comportamiento propio y el de los demás. Aún aquellas personas que aparentemente no comulgan con ninguna alternativa ética, suelen presentarse en sociedad y ofrecer una normativa de vida y de conducta, consistente en hacer lo que uno quiera. Sin embargo en este caso hipotético, aún de este modo, si bien no aparece una exigencia ética, sí al menos se descubre una exigencia regulativa.

Esta posibilidad de realizar un juicio moral son posibles por el sentido moral inherente a cada persona y entendido como el conjunto de normas, esquemas, reglas y valores que hemos adquirido ya sea por medio del conocimiento, del descubrimiento o la construcción a través de nuestra familia, educación y medio ambiente, y que mantenemos en el momento de emitir todo juicio moral.

Ante este proceso de adquisición se pone en juego la libertad y autonomía de la persona humana expresadas por medio de actitudes básicas ante lo establecido: ya sea como rechazo, indiferencia o aceptación de lo dado.

Actitudes que nos evidencian la capacidad de decisión personal. Libertad que no puede descuidar los elementos condicionantes de la conducta moral de la persona como lo son los elementos subjetivos (biológicos y psicológicos) y los elementos objetivos (económicos, sociales, culturales, políticos, educacionales y teológicos).

La voluntad del hombre que se ejerce en la puesta en práctica de las decisiones, le va a permitir ordenar y orientar la propia conducta en un proceso en el que nos construimos responsablemente, conquistando espacios de libertad personal y colectivamente. Es así como a través del aprendizaje y de sucesivas elecciones voluntarias, conscientes y responsables se va construyendo la conciencia ética.⁵

5 Muchos de estos conceptos están expresados en el manual “Ética” de : RODRIGUEZ ., et al. Adisson Wesley Longman, México, 1998.

No podemos no valorar

Si tenemos en cuenta la relación educación y valores– hacia donde se dirige nuestra reflexión– práctica y conceptualmente puede sustentarse en el siguiente axioma que emula los supuestos de la teoría sistémica de Paul Watlawick⁶: “*el ser humano no puede no valorar*”. El mundo en el que vivimos junto con otros no nos es indiferente.

Y desde esta experiencia humana comienza la discusión acerca de la posibilidad de educar en valores.

Al respecto nos orienta el pensamiento de Camps cuando sostiene que:

... hay que quitarse de la cabeza que la educación puede ser neutra en cuanto a valores. Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser... Los niños y niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo esencial para la adquisición de hábitos y de comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en la escuela es simplemente un sistema de conocimientos, un saber teórico o mera instrucción. En la escuela aprenden también a convivir, a relacionarse con iguales y superiores, a tratar a las autoridades, a respetar a los compañeros de diferentes procedencias, a repartir y renunciar a cosas, a aceptar los fracasos, y cantidad de cosas que forman eso que puede seguirse llamando el “carácter” de una persona (Camps, 1996:79).

Y esta no neutralidad de la educación nos pone en el centro de la discusión axiológica, ya que tenemos que estar alertas a los fenómenos sociales para poder analizar los valores compartidos y no compartidos comunitaria y socialmente y las sensibilidades propias de cada situación social en particular, ya que :

La socialización como proceso normativo, es un proceso contradictorio de transmisión, imposición, aceptación, elección y negación en un espacio de disputa, ruptura y conciliación entre las diferentes concepciones que conviven en una sociedad determinada, cuyo resultado no es un producto previsto de antemano, sino que explicita la relación de fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de valores que se gestan en la dinámica social (García Salord y Vanell, : 1992: 11).

El comportamiento cotidiano se rige entonces, por una heterogeneidad y pluralidad de valores, niveles y contenidos que varían en las diferentes esferas de relación que constituyen la práctica social: trabajo, producción científica, convivencia, arte, religión, educación, etc. Por lo que no es casual el hecho de que el comportamiento social pueda regirse por valores que se superpongan y se contradigan o que puedan respetarse una multiplicidad de normas con el fin de mantener ciertos niveles de integración y adaptación al mundo de lo social con la finalidad de poder vivir en él.

Como personas, en esa unidad que somos, en el desarrollo de las capacidades cognitivas, habilidades, procedimientos y conjunto de cualidades que van conformando nuestra personalidad, se van internalizando los valores que rigen el comportamiento social, en cuanto soporte de actitudes, pensamientos y emociones. Esta formación en valores no sólo implica el proceso necesario de transmisión de los mismos (que define a lo normativo en una institución), sino que se va generando el proceso de elección de los mismos a partir de preferencias no azarosas.

En cada elección, cada persona –de acuerdo a su nivel de desarrollo – recupera y sintetiza en sí mismo, en forma singular las tendencias de la dinámica social, en un tránsito que

6 Es conocida la afirmación de Watlawick en el terreno de la comunicación humana: no se puede no comunicar”

lo vehiculiza de la heteronomía a la autonomía moral, de la obligación impuesta a la capacidad de asumir críticamente las orientaciones al propio accionar. Es importante destacar en que sentido utilizamos el término autonomía:

Una persona es así autónoma en el grado en que lo que piensa y hace en importantes áreas de su vida no puede ser explicado sin referencia a su propia actividad mental. Es decir, la explicación de por qué piensa lo que piensa y actúa en estas áreas debe constar de una referencia a sus propias elecciones, deliberaciones, decisiones, reflexiones, criterios, planificaciones o razonamientos (Dearden, 1982:420).

Esto significa, que es un proceso evolutivo, no absoluto, que no es necesariamente original y que puede ser aprendido a partir de otros, donde el centro de interés radica en el hecho de hacerlo propio.

ACCIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCACIÓN EN VALORES

La educación como tarea humanizadora en su práctica pedagógica se entiende como un proceso permanente de ampliación de las capacidades de las personas, para el desarrollo de sus capacidades creativas y un manejo personal de sus opciones y del disfrute de sus derechos y deberes.

Para Tedesco, en “El nuevo Pacto educativo” es imprescindible incorporar en forma sistemática la tarea de la formación de personalidades. La acción pedagógica no puede descansarse en la mera instrucción. Debe ser capaz de desarrollar todas las dimensiones humanas que permitan: apreciar, valorar, estimar, aceptar y construir valores⁷.

De ahí que la ética adquiera relevancia cuando lo asumimos desde el punto de vista de la antigüedad clásica griega, como esa capacidad de realización en la construcción de la personalidad y el carácter y como enfrentamiento de la vida misma, donde la educación en valores *lejos de un adoctrinamiento*, facilita la capacidad de elección en la diversidad del espectro de preferencias, en el entendido que la escuela no es la única institución social de formación en valores. Pero que, desde sí misma, la escuela, se manifiesta como *lugar privilegiado* para potenciar la capacidad de la persona para orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación en situaciones que suponen conflicto de valores⁸.

La educación en valores orientada a la construcción moral autónoma de la persona, no se convierte de este modo, en una práctica reproductiva, ni se asocia o partidiza con prácticas inculcadoras de determinados valores, sino que se entiende a sí mismo como un espacio de cambio y transformación personal y colectiva que tiende a la emancipación y a la autodeterminación responsable. Esta manera de entenderla comulga con la concepción de aprendizaje ciudadano, que a decir de Morin: “*La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su*

7 Adjetivos usados por Miquel Martínez y Rosa Buscarais en: “La necesidad de educar en valores en la escuela” Revista Aula de Innovación Educativa, N° 70, Mayo de 1998.

8 Es interesante destacar La conferencia Internacional de Educación en Ginebra, 1994: “La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los sexos, los pueblos, y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás”.

solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria. Esto supone que tiene arraigada su identidad nacional” (Morin, 1999:69)

Por este motivo la educación en valores se enfrenta a una difícil tarea, pero no por ella menos emocionante y que debe superar varios prejuicios a la que es puesta a prueba:

Prejuicios ante una educación en valores.

- *Que la educación no sea neutra en cuanto transmisión de valores no significa que por ello sea dogmática o cerrada.*

La conciencia ética no es sólo consecuencia de una instrucción institucionalizada que nos permite alcanzar un determinado conocimiento de un conjunto de valores preexistentes respecto de las situaciones, sino como sostiene Filloux (citado en Guariglia, 2000: 53): “... una formación para que sobrevenga el deseo de cuestionarse, de cuestionar al otro, se trata de hacer posible el deseo de hacer posible el deseo de plantearse la pregunta: ¿cómo hacer?, ¿cómo decir?, ¿cómo vivir para que lo humano, los valores humanos, sean creados y recreados sin cesar en la acción?”. Para poder plantearse estas preguntas la educación en valores acompañará y sostendrá el proceso de construcción de la personalidad moral autónoma.

- *Capacidad de poder integrar las polaridades y evitar la falacia de falsa oposición⁹: objetivo–subjetivo, universal–particular. Reformar el pensamiento.*

Si bien la axiología como disciplina filosófica es relativamente reciente, ubicándose para muchos autores su surgimiento en la mitad del siglo XIX, no ha dejado de debatirse acerca de la fundamentación epistémica de su objeto de estudio: los valores. En torno a la naturaleza del valor existe una polémica a grandes rasgos entre dos escuelas: los objetivistas y los subjetivistas.

El *objetivismo axiológico* sostiene que los valores existen objetivamente, que son esenciales, eternas o inmateriales existentes independientemente de si la persona los capta o no. Los podríamos captar (según estas escuelas) mediante la intuición, es decir mediante una capacidad cognoscitiva específica y de modo jerárquico, existiendo en ellos un orden o escala que expresa nuestra preferencia de unos sobre otros. Lo que queda claro de esta postura, es que los valores son estimables en sí mismos, ya que todos podemos coincidir en que la amistad es buena y me realiza como persona, aunque todos la traicionemos, y aunque podamos ser injustos, o no reconocer la justicia, esta sigue valiendo y posee la dignidad de ser alcanzada. Asimismo, el carácter universal no contradice el carácter histórico ni su puesta en práctica por ausencia o presencia de los valores puestos en juego en una sociedad dada.

El *subjetivismo axiológico*, en cambio mantiene que las cosas no son valiosas en sí, sino que son valiosas porque son deseadas, o porque me interesa, por lo que los valores serían creaciones humanas. Desde este punto de vista los valores son apreciaciones subjetivas que dependen de factores psicológicos y sociales, convirtiéndose en proyecciones del sujeto

9 Es interesante destacar como en nuestro medio uruguayo Carlos Vaz Ferreira ha insistido en explicar y desarrollar esta falacia, que consiste en tomar lo complementario como contradictorio. También es interesante el ejemplo que plantea en su obra *Lógica Viva*, acerca de la enseñanza de la moral: o por asignaturas o– diríamos hoy nosotros –transversalmente. Para Vaz Ferreira, el error está en condenar una forma de enseñanza de la moral que no es incompatible con la anterior, que no le es opuesta, sino que pueden ser complementarias.

valorante: “*me agrada, me interesa, lo deseo, lo apruebo*”. Lo que queda claro de esta postura es que se entiende que sin valoración de un sujeto, no hay valor. La pregunta que surge es si las cosas valen porque las aprecio o las aprecio porque valen.

Dentro de estas escuelas se pueden reconocer tendencias axiológicas diversas apoyadas en una u otra escuela filosófica. Por Ej. El valor desde una tendencia idealista es pura categoría mental subjetiva, en una tendencia fenomenológica los valores son seres en sí intuitivos emocionalmente, asimismo, desde un tendencia psicologista los valores se determinan desde las inclinaciones y afectos, mientras que desde tendencias sociológicas los valores son asimilados a hechos sociales o modos construidos de valorar.

Lo importante desde esta perspectiva es visualizar los distintos enfoques ante lo complejo y no caer en la reducción o en la dificultad de dar exclusividad en la interpretación del concepto valor a una de estas posturas. Lo importante es el no constituir las como excluyentes.

En palabras de Camps (1996:19), el hecho de poder acordar en un horizonte normativo deseable o estar de acuerdo en valores universales, no quita que: “*queden zonas dudosas y oscuras donde el consenso es complicado*”.

Una mirada crítica a este debate aún abierto a la discusión sostiene que si bien no podemos hablar de valores fuera de una valoración real o posible (subjetivismo), es necesario distinguir la valoración del valor, desde el entendido de que si no hubiera valores no podríamos valorar (objetivismo).

De este modo se distingue analógicamente el valorar con la percepción, y el valor con el objeto percibido. Desde este punto de vista las cosas no tienen valor porque las deseamos caprichosa e injustificadamente, sino porque hay en ella algo que nos invita a desearlas. Los elementos subjetivos serían una condición necesaria pero no suficiente de los elementos constitutivos del valor, que no excluyen elementos objetivos, sino que los suponen.

Esta complementación de teorías no pretende ser un sincretismo ingenuo, sino dar cuenta de la complejidad de la experiencia humana. Experiencia humana que sostenemos es inevitable: no podemos no valorar y que en el dinamismo histórico se constituyan en estímulos para el obrar, donde si bien se realizan, está presente la sensación de no haberlos logrado en su plenitud.

Teniendo en cuenta el marco conceptual de esta reflexión y las prácticas cotidianas en los que desplegamos nuestra existencia, podemos apreciar que nunca experimentamos un valor solo o aislado sino en una pluralidad desconcertante en la que tengo que elegir. Y para poder hacer uso de esta elección la educación no puede dejar de tener en cuenta como se construye la personalidad moral autónoma de la persona, para poder apoyar y acompañar este proceso de elección en este intrincado proceso humanizante de darle sentido a las cosas acompañando el por qué del para qué.

La Educación en Valores teniendo en cuenta este proceso se enfrentará a la dificultad existente (a lo largo del proceso enseñanza–aprendizaje, dada la pareja educativa vinculada a una determinada comunidad), de transitar por el conocimiento de los valores, reconocerlos como tales y acompañar en ese proceso de apropiación de los mismos, desde una revisión de las teorías pedagógicas a las prácticas educativas.

- *La Educación en Valores como una responsabilidad pública en la que las diferentes instituciones y sus diferentes actores son corresponsables.*

Si bien podemos sostener argumentativamente que sin valores no hay posibilidad de llevar a cabo un proceso educativo (tal como mencionamos anteriormente) una cierta resistencia puede emerger al momento de llevar adelante una formación explícita en los mismos requiriendo del diálogo, del respeto y la confrontación necesaria de ideas. Parecería que ya es demasiado lo que se le exige al educador, para tener que lidiar con nuevos requerimientos. Sin embargo, si educar no tiene algo que ver con la enseñanza o implantación de valores o de un sentido del valor, tendríamos que cuestionarnos muy seriamente qué clase de hombres queremos, es decir, qué clase de uruguayos queremos ser.

Según Adela Cortina (1994):

Por «moral» –recuerdan los comunitarios– se entendió en Grecia el *desarrollo de las capacidades del individuo en una comunidad política*, en la que tomaba conciencia de su *identidad* como ciudadano *perteneciente* a ella; lo cual, además, le facultaba para saber cuáles eran los hábitos que había de desarrollar para mantenerla y potenciarla, hábitos a los que cabía denominar *virtudes*. La pérdida de la dimensión comunitaria ha provocado la situación en que nos encontramos, en que los seres humanos somos más individuos desarraigados que personas, e ignoramos qué tareas morales hemos de desarrollar. En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir.

Por consiguiente, educar en democracia y para la democracia exige el desarrollo de personas autónomas decididas y críticas. Y esas condiciones de posibilidad pueden ser desplegadas desde las diferentes asignaturas y espacios educativos que el centro escolar promueva explicitando y definiendo planes estratégicos de acción.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreo, Costa y Galdona (2001). *Guía Pedagógico Didáctica*. Montevideo: Ob-sur–Ucudal.
- Camps, V. (1996). *Los valores en la educación*. Madrid: Anaya.
- Carracedo, J. (1996). *Educación moral, posmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético–políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dearden, R.F. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Fernández, M (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- García Salord, S y Vanello, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: SXXI.
- Guariglia y otros. (2000). *Reflexión ética y Formación*. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

- Puig, J. (2003). *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, et alter. (1998). *Ética*. México: Adisson Wesley Longman,
- Sacristán, G (1997). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata

ESTA CITA EXPLÍCITA EL SENTIDO DEL TEXTO

“Educar la conciencia moral es situarse en el espacio ético, donde se media la sociedad política, que enseña porque es responsable de lo público, y la sociedad civil, que aprende porque es constructora de lo común.

La educación de la conciencia moral fuera de la enseñanza de lo público y del aprendizaje de lo común nos parece, simplemente, la reiteración del viejo gesto violento de los poderes hegemónicos, que inculcan miedo y terror, o del no menos viejo gesto ilusorio de los individuos aislados, que reprimen creatividad y abortan así las posibilidades civilizadoras.... El espacio para una ética educadora de la conciencia moral sólo se abre en el ejercicio inteligente y responsable de una profesión....

El espacio ético para la educación de la conciencia moral no resuelve las aporías profesionales del educador en esta tarea. Simplemente le ofrece un nuevo sentido”. Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.