

Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg

María Paz Elorrieta-Grimalt

Universidad de los Andes
Chile
mpazelorrieta@uandes.cl

Resumen

Una de las cuestiones apasionantes para la investigación y la práctica educativa es la de saber si se puede o no educar al hombre para que actúe moralmente bien. La postura más defendida de la historia del pensamiento ético es la de que la moral podía y debía ser enseñada y aprendida. No obstante, aunque existe un acuerdo casi unánime acerca de la necesidad de educar moralmente a la actual y a la próxima generación, el consenso desaparece cuando se trata de definir cómo hacerlo y qué valores transmitir.

El presente artículo plantea una revisión crítica de la teoría cognitivo-evolutiva de la educación moral propuesta por el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg, en la que el desarrollo del juicio moral tiene un papel preponderante. Dicho objetivo se realiza a partir de la ética de las virtudes de Aristóteles y Tomás de Aquino, y de varios autores contemporáneos seguidores de la ética clásica. Para lograrlo se utiliza el método racional-deductivo.

El trabajo concluye que más importante que la calidad del juicio moral de la persona, es su conducta real. Lo primordial es que logre la armónica integración de razón, voluntad, sentimientos y acción.

Palabras clave

Educación moral, valores morales, educación, ética. (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 2012-05-17 | Aceptación: 2012-11-04

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 497-512.

A Critical Analysis of Moral Education According to Lawrence Kohlberg

Abstract

One of the most exciting questions for educational research and practice is whether or not man can be educated to act in morally good way. The most advocated position throughout the history of ethical thinking is that morality can and must be taught and learned. Yet, although there is almost unanimous agreement on the need to morally educate current and future generations, the consensus disappears when trying to define how this should be done and what values to convey.

The purpose of this article is to offer a critical review of the cognitive-evolutionary theory of moral education proposed by the American psychologist Lawrence Kohlberg, in which the development of moral judgment plays a predominant role. This objective is achieved based on the ethics of the virtues of Aristotle and Thomas Aquinas, and of several contemporary authors devoted to classical ethics. The rational-deductive method is used to that end.

The study concludes that a person's actual behavior is more important than the quality of his or her moral judgment. What is fundamental is to achieve a harmonious combination of reason, will, feelings and action.

Keywords

Moral education, moral values, education, ethics (Source: Unesco Thesaurus).

Análise crítica da educação moral segundo Lawrence Kohlberg

Resumo

Uma das questões apaixonantes para a pesquisa e a prática educativa é a de saber se pode ou não educar o homem para que aja moralmente bem. A postura mais defendida da história do pensamento ético é a de que a moral podia e devia ser ensinada e aprendida. Contudo, embora exista um acordo quase unânime sobre a necessidade de educar moralmente a atual e a próxima geração, o consenso desaparece quando se trata de definir como fazer isso e que valores transmitir.

O presente artigo apresenta uma revisão crítica da teoria cognitivo-evolutiva da educação moral proposta pelo psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg, na qual o desenvolvimento do juízo moral tem um papel preponderante. Esse objetivo se realiza a partir da ética das virtudes de Aristóteles e Tomás de Aquino, além de vários autores contemporâneos seguidores da ética clássica. Para atingi-lo, utiliza-se o método racional-dedutivo.

O trabalho conclui que mais relevante que a qualidade do juízo moral da pessoa é a sua conduta real. O primordial é que consiga a harmônica integração de razão, vontade, sentimentos e ação.

Palavras-chave

Educação moral, valores morais, educação, ética. (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Lawrence Kohlberg¹ es uno de los autores contemporáneos más representativos en el campo de la educación moral. Considera que su enfoque puede evitar los problemas inherentes a la otra perspectiva de dicha educación: la formación del carácter basada en la ética aristotélica-tomista de la virtud. Según él, esta corriente —calificada de adoctrinante— (Kohlberg, 1987) consiste en la presentación e imposición de las normas y los valores del profesor y su cultura al niño, en términos de lo que es llamado por este autor *saco de virtudes*.

El enfoque cognitivo-evolutivo fue formulado por primera vez por John Dewey; se denomina cognitivo porque reconoce que tanto la educación moral como la intelectual tienen sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones morales (Dewey, 1998). Se llama evolutivo porque entiende la educación moral como un movimiento o crecimiento a través de estadios morales. En este sentido, Dewey afirma que la conducta se encuentra determinada por la situación actual que el niño está viviendo; uno y el mismo cambio del entorno se hace o convierte en mil estímulos distintos, en condiciones diferentes de conducta continuada o seriada (Dewey, 1930). En su teoría del desarrollo moral, Kohlberg considera esencial comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral. En sus investigaciones no se centró en los valores específicos, sino en los razonamientos morales o aspectos formales del pensamiento moral, es decir, en las razones que tienen las personas para elegir una u otra acción.

En el primer capítulo de su libro *Psicología del desarrollo moral* (Kohlberg, 1992) se plantea la pregunta hecha por Sócrates acerca de qué es un hombre virtuoso. La respuesta que da Kohlberg sigue a Immanuel Kant (1990) interpretado por John Rawls en su obra *Teoría de la justicia* (1995), a John Dewey en *Democracia y educación* (1995), y al psicólogo suizo Jean Piaget, en *El criterio moral en el niño* (1971). A este respecto señala Kohlberg: “La respuesta que mis colegas y yo ofrecemos dice que la primera virtud de una persona, escuela o sociedad es la justicia, interpretada de una forma democrática como equidad o igual respeto por toda la gente” (1992, p. 21). La novedad de su planteamiento radica en que crea un marco de progresión sistemática a través del cual alcanzamos la virtud de la justicia. Para Kohlberg, la educación tradicional del carácter y otras formas de educación han apuntado a la enseñanza de valores universales, pero las definiciones detalladas que se usan de estas virtudes son relativas porque han sido definidas por las opiniones de una cultura convencional. Según Kohlberg (1992), la educación tradicional del carácter se apoya en las valoraciones inconscientes de los profesores; en cambio, en el enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral que propone este autor, el profesor no se invoca ni se acentúa como autoridad, sino que debe entrar en juego como una opinión más, solo para que sirva de guía. Su papel consiste en presentar dilemas y realizar preguntas para que sea el propio alumno el que se interrogue sobre sus juicios morales y las razones que lo motivan. El objetivo, por tanto, no es encontrar respuestas correctas o incorrectas, sino presentar problemas morales que provoquen una tensión intelectual en el alumno para adquirir niveles superiores de juicio moral.

Por tanto, la justicia es la virtud fundamental de la sociedad; cada uno tiene el derecho de inviolabilidad basado en este principio, al que ni siquiera el bienestar de la sociedad puede oponerse. La primera tarea que deben realizar quienes pretenden encontrar qué es lo justo para todos es sentarse *alrededor*

¹ Lawrence Kohlberg nació el 25 de octubre de 1927 y murió el 19 de enero de 1987. Obtuvo en Chicago el título de psicólogo y el doctorado en Filosofía, con la tesis doctoral *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*, acerca del desarrollo del juicio moral. Impartió docencia en la UNAM y en Yale. En 1968 se incorporó a la Universidad de Harvard, en la que permaneció hasta su muerte. Allí desarrolló la parte más importante de su reflexión acerca del desarrollo y de la autonomía moral. Su trabajo continúa hasta nuestros días en el Centro para el Desarrollo y la Educación Moral, fundado por él en Harvard.

de una mesa, discutir y tratar de llegar a un acuerdo. En este aspecto Rawls es heredero de Rousseau (1970), quien proponía que el bien humano fundamental consiste en la autonomía; es decir, la libertad de toda constricción externa, de forma tal que cada uno pueda actuar obedeciendo solo a sí mismo. En *El contrato social* (1970), Rousseau señala que una sociedad es justa cuando las relaciones entre sus componentes están informadas por la absoluta tolerancia recíproca. También Rawls propone la necesidad del consenso político, que se logra a través del diálogo entre todas las personas interesadas en la justicia, que son, en principio, todos los ciudadanos. Lo importante es que el resultado de ese diálogo garantice la máxima libertad personal compatible con la de los demás; los participantes en el debate político acerca de la justicia han de empeñarse por situarse en una posición de *neutralidad*, distinta a la de los propios intereses, de modo tal que ninguno imponga su concepción personal del bien como superior a la de los demás. En este debate acerca de lo que es justo no se busca la verdad y el bien, sino que estos principios surgen a partir del consenso entre las partes. De ello se deduce que quien está convencido de alguna verdad y se adhiere a ella con firmeza sea catalogado de intolerante con respecto a la libertad de los demás.

La justicia como imparcialidad es un ejemplo de la teoría contractual en la que ciertos principios serían aceptados de manera racional en una situación inicial bien definida; así, la división correcta de ventajas tiene que hacerse conforme a principios aceptables para todas las partes. En la discusión acerca de los principios por los que se debe regir la sociedad, los participantes tienen muy claro que todo ciudadano tiene derecho a las más amplias libertades fundamentales que son compartidas con los demás, lo que supone que todo lo que se refiere a las libertades no fundamentales es dejado a la libre decisión de cada cual. Sin embargo, según Rawls (2001), cuando sea necesario regular jurídicamente el ejercicio de alguna libertad no fundamental, se deberá seguir la regla democrática de la mayoría.

Rawls desarrolla su teoría de la justicia por medio de un método artificial que denomina *posición original*, desde el cual se definen los principios de justicia mediante el *velo de ignorancia* (Rawls, 1995). Este tiene como función cegar a las personas participantes de todos aquellos elementos que pudiesen nublar la noción de justicia que se desarrolle en la discusión. La ignorancia de estos detalles sobre uno mismo conduce a determinar los principios que sean justos para todos, ya que si un individuo desconoce cómo resultará su concepción de la sociedad, es más probable que no privilegie su propia posición, pues de este modo podrá desarrollar un concepto de justicia que trate a todos de manera justa.

Siguiendo a Rawls, para Kohlberg el papel del educador es presentar dilemas morales y hacer hábilmente preguntas de modo que el alumno se interroge sobre sus juicios morales y las razones que los motivan. En ningún caso se trata de encontrar respuestas correctas, sino de estimular el razonamiento del alumno para que vaya perfeccionando sus juicios. El primer paso es presentar el problema moral y, a continuación, conducir la discusión añadiendo circunstancias que compliquen el dilema, introduciendo perspectivas nuevas o destacando el razonamiento presentado por otro estudiante. Esta tensión intelectual, hecha con constancia, llevaría a los alumnos a adquirir niveles superiores de reflexión moral. Así, según Kohlberg, el objetivo de la educación moral es promover el desarrollo de la capacidad de hacer juicios éticos cada vez más maduros y autónomos. Este autor ha mantenido siempre la tesis de que su única pretensión es preparar de manera formal al sujeto para juzgar moralmente con acierto, evitando transmitir materialmente valores éticos concretos por temor a caer en el peligro de adoctrinamiento (Kohlberg, 1975). En definitiva, lo que propone es una educación de carácter formal, que cultive la forma racional de la vida moral, que la haga descansar en principios racionales de carácter universal y que, por tanto, ponga más el acento en dotar a los alumnos de herramientas racionales, que en proporcionar un código concreto de normas, un contenido moral claro y definido.

Por otra parte, Kohlberg comparte con Piaget la teoría de que las construcciones morales del niño se centran en el sentido de justicia que este tiene: “lo mismo que Piaget, al centrarme en el razonamiento sobre la justicia, asumí que el niño en desarrollo era un filósofo que construía significados sobre categorías o cuestiones universales tales como la justicia” (Kohlberg, 1992, p. 33). De este modo, reconoce la existencia de estadios o etapas que se corresponden con cada estructura cognitivo-moral. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirían el paso a etapas posteriores. Un estadio supone una manera constante de pensar, se distingue cualitativamente del siguiente y tiene una secuencia invariable. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente, porque no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este progreso.

Uno de los pilares básicos de la teoría piagetiana consiste en considerar y presentar a los niños como activos constructores de sus habilidades y destrezas, que surgen como resultado de su interacción con el entorno y su necesidad elemental de comprender el mundo que les rodea y adaptarse a él. La misma forma de concebir el desarrollo intelectual fue aplicada al perfeccionamiento moral, es decir, a través de etapas o fases de desarrollo. En este ámbito, los estudios de Piaget con niños pequeños comenzaron por el análisis de las reglas del juego social (1971). En sus estudios comprobó que los niños entre cinco y siete años consideraban que las reglas que guiaban sus juegos provenían de la autoridad de otros (niños mayores, adultos o Dios), pero cuando llegaban a los diez años se daban cuenta de que muchas de esas reglas habían sido inventadas y, por tanto, eran susceptibles de ser cambiadas. También la idea de justicia variaba según la edad: para los más pequeños, el castigo es un modo de equilibrio, porque para ellos priman el deber y la obligatoriedad de una acción por encima de las circunstancias.

Otro aspecto que según Piaget caracteriza el pensamiento moral de estos niños es que no consideran la intencionalidad como un elemento determinante de la moralidad. Lo comprobó al proponer la comparación entre romper diez tazas no intencionadamente, a romper una con intención; claramente les importaba más la cantidad que la intención. Esta es la fase de heteronomía moral en la que las normas vienen impuestas desde fuera y son como fuerzas reguladoras en sí mismas, que funcionan con independencia de él, y las cumple por la fuerza de la autoridad que representan. Acatarlas y cumplirlas lleva consigo recompensas; incumplirlas, castigo (Piaget, 1971).

La segunda etapa fue denominada por Piaget fase de autonomía moral, en la que, después de un periodo de interiorización de las reglas, el niño comienza a actuar basándose en criterios propios y no en imposiciones exteriores. De este modo se desarrolla una moralidad de cooperación o reciprocidad, ya que actuar moralmente no supone obedecer a la autoridad, sino ser capaz de elaborar principios a través de los cuales se llegue a un acuerdo mutuo; en este sentido señala: “la regla de un juego se le presenta al niño no ya como una *lex externa*, consagrada en cuanto que ha sido establecida por los adultos, sino como resultado de una decisión libre y merecedora de respeto en la medida en que ha obtenido un consentimiento mutuo” (Piaget, 1971, p. 53). Para pasar de la fase de heteronomía a la de autonomía se requiere superar el pensamiento egocéntrico; las interacciones con los compañeros facilitan que se experimente la necesidad de respetarse mutuamente. Para el buen desarrollo moral influyen tanto el aspecto cognitivo como las experiencias de interacción social con los demás. El mismo Kohlberg señala:

Fueron mis propios datos y la revisión de los datos de otros lo que, fundamentalmente, me convencieron de que Piaget había definido una serie de dimensiones cognitivo-evolutivas del desarrollo moral, por ejemplo el juicio de intenciones como opuesto al juicio por consecuencias

[...] estas dimensiones no definían, sin embargo, niveles cualitativos y no se agrupaban para definir un “todo estructurado”, tal y como el concepto de estadio lo implicaría. El mismo Piaget se mostró cauteloso acerca de la secuencia invariante de los estadios de juicio moral, insistiendo más bien en que sus estadios heterónomo y autónomo eran tipos ideales (1992, pp. 34-35).

A partir de los estudios de Piaget, Kohlberg amplió las dos etapas de este autor a seis, realizando investigaciones interculturales para apoyar su tesis principal: que si bien el contenido de la moral varía de una cultura a otra, existe un orden invariable en el desarrollo de su forma (Kohlberg, 1958). La orientación moral de un individuo es una consecuencia de su desarrollo cognitivo: “el juicio moral es el único y distintivo factor moral de la conducta moral” (Kohlberg, 1987, p. 94). Así, comenzó su trabajo presentando dilemas morales a adolescentes, es decir, casos conflictivos de decisión, para posteriormente clasificar las respuestas que obtenía. Los datos utilizados para definir los estadios se tomaron de una muestra representativa de 72 adolescentes de Chicago de 10, 13 y 17 años respectivamente, junto a un grupo de jóvenes delincuentes. Les presentó diez situaciones posibles en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas. El análisis del contenido de las respuestas, el uso de razonamientos y juicios, la referencia o no a principios, fue la fuente de la definición de las etapas. Posteriormente, y para demostrar que estas eran universales, Kohlberg realizó una investigación semejante con niños de una aldea de Taiwán, traduciendo sus dilemas al chino y adaptándolos a la cultura china. Mediante este trabajo llegó a definir tres grandes niveles de razonamiento moral: Preconvencional, Convencional y Posconvencional. Además, cada uno de ellos contiene dos estadios o etapas. En total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes.

Las respuestas de los niños y adolescentes a mis dilemas hipotéticos estaban claramente modeladas estructuralmente y eran de forma clara

suyas propias. Aunque a menudo hacían intentos de dar ‘la respuesta correcta’, los estudiantes daban razones más allá de lo que yo o la cultura adulta hubieran esperado, razones con su propia y clara lógica interna (Kohlberg, 1992, p. 34).

Según Kohlberg, en un principio los niños comienzan asimilando las reglas de conducta como algo que depende de la autoridad externa. La acción está motivada para evitar el castigo y la conciencia, señala Kohlberg, es un miedo irracional a este. Posteriormente perciben dichos criterios como elementos indispensables para lograr la recompensa de satisfacer las propias necesidades. En un tercer estadio las consideran como un medio para alcanzar la aprobación social y, por tanto, la estima de los demás. Después, las reglas se convierten en soportes de determinados órdenes ideales y, finalmente, se transforman en elementos articuladores de principios sociales que se manifiestan como imprescindibles para poder convivir con los demás. Los estadios cognitivos son interacciones jerárquicas, forman un orden de estructuras que se diferencian e integran para formar una función común.

Un ejemplo significativo es el clásico *dilema de Heinz*² usado por Kohlberg para identificar el estadio moral de un sujeto. Este dilema plantea la posibilidad del robo de un fármaco por parte de un hombre como medio para salvar la vida de su mujer moribunda a causa de un cáncer, pues no cuenta con los medios económicos necesarios para comprarlo, y el inventor del remedio lo está vendiendo diez veces más caro de lo que le costó a él su elaboración. Como el marido de la mujer enferma (Heinz) no tiene el dinero para comprarlo y el vendedor se niega a bajar el precio o a aplazar su pago, se presenta el dilema de qué se debe hacer en ese caso. Para Kohlberg, la respuesta, el razonamiento de lo que se debe llevar a cabo define la estructura del juicio moral de cada individuo. A partir de las respuestas que los entrevistados daban a este y a otros dilemas morales, Kohlberg hipotetizó tres ni-

² El dilema de Heinz es el más conocido de todos los utilizados por Kohlberg. Fue inventado por él en el año 1969 para estudiar la naturaleza del pensamiento moral.

veles de desarrollo, cada uno de los cuales consta de dos etapas diferentes, como se señaló. El concepto de interiorización es fundamental para entender el cambio evolutivo consistente, en que el comportamiento pasa de estar controlado externamente, a ser interiorizado por principios y criterios internos. La teoría que Kohlberg propone es que en la medida en que los niños van madurando, sus pensamientos morales se vuelven más interiorizados.

Una forma de entender los tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el *yo* y *las normas y expectativas de la sociedad*. Desde este punto de vista, el nivel I es una persona preconventional, para quien las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismo; el nivel II es una persona convencional, en la que el *yo* se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades; y el nivel III es una persona posconvencional, que ha diferenciado su *yo* de las normas y expectativas de otros y define sus valores según unos principios autoescogidos (Kohlberg, 1992, pp. 187-188).

En 1965, Moshe Blatt, estudiante de doctorado de la Universidad de Chicago, comenzó a interesarse por la aplicación de las ideas de Kohlberg a la educación y le propuso a este la realización de su tesis doctoral sobre la educación moral. Quería probar en la práctica la hipótesis de que si a los niños se les presentaba de manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la propia, serían atraídos por ese razonamiento y, al tratar de apropiarse de él, se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral (Kohlberg y Reimer, 1997). Así, los alumnos comprenderían y asimilarían el razonamiento de sus compañeros situado un estadio por encima del propio, y comprenderían, pero rechazarían por inadecuado, cualquier juicio de algún estadio por debajo del propio. El medio que eligió fue llevar a cabo sistemáticamente una serie de discusiones sobre dilemas morales hipotéticos, en una clase de una escuela dominical judía. Para lograrlo se inspiró en

el método socrático: crear controversias entre los estudiantes estimulando el contraste de pareceres sobre las razones que justifican las decisiones hacia la acción más adecuada en cada dilema (Adell, 1990). Kohlberg reconoció que con esta iniciativa de Blatt se pusieron en marcha los estudios y las intervenciones de su teoría en educación moral desde la perspectiva cognitiva-evolutiva. Después de un semestre de discusiones dominicales, Blatt comparó el nivel alcanzado con el nivel de desarrollo moral inicial de sus alumnos, descubriendo que un 64% de los estudiantes avanzó, total o parcialmente, un estadio en dicho periodo (Blatt y Kohlberg, 1975).

En la década de los setenta del siglo XX existía una sensibilidad en la sociedad norteamericana respecto a la necesidad de crear estructuras escolares nuevas que fomentaran la toma de decisiones por parte de los adolescentes. Por esta razón, en el año 1974, Kohlberg y el Centro para la Educación Moral de la Universidad de Harvard recibieron una beca de dos años para establecer una Comunidad Justa (Scharf, 1978), basada en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg en el seno de una High School pública. El enfoque de la comunidad justa representa el intento de Kohlberg por introducir lo colectivo y, al mismo tiempo, proteger los derechos individuales. En su concepto de comunidad justa Kohlberg fue influido por la experiencia de una visita que hizo a un kibbutz israelí en el verano de 1969 (Linde, 2009). En los kibbutz el sistema de vida y de educación es igualitario, orientado más al logro colectivo que al individual. La visita al kibbutz lo llevó a comprender que el modelo para la educación moral que buscaba no podía derivar enteramente de su teoría evolutiva. El enfoque de la escuela como comunidad justa llevó a Kohlberg a replantear sus primeras tesis sobre la importancia de los contenidos en la educación moral. Tras años de criticar la escuela tradicional, y su “saco de virtudes”, Kohlberg admitió la necesidad de dar cabida a los contenidos de la moralidad, señalando que la unidad de eficacia de la educación no es solo el individuo, sino el grupo (Kohlberg y Reimer,

1997). Reconoció así las limitaciones de sus ideas, ya que el puro desarrollo del juicio moral no daba las garantías necesarias al momento de adoptar una conducta moral determinada (Trilla, 2001).

Visión crítica de la teoría de Kohlberg

Una de las contribuciones más valiosas de la obra y del trabajo de Kohlberg consiste en el carácter eminentemente activo y constructivo que asignó a la persona en desarrollo; la capacidad crítica y la confianza en sí mismo, tanto en niños como en adolescentes. Sin embargo, cuando se toma de un modo absoluto, la autonomía se transforma en una actitud demasiado racionalista e individualista. Desaparece el contenido de la moral, que para Kohlberg depende de la decisión de cada sujeto, y se rechaza la enseñanza moral tradicional por el solo hecho de que su contenido viene dado. Muchos estudiosos del siglo XX, distantes de la ética kantiana y de los planteamientos de la Modernidad, coinciden en que el camino para desarrollar la educación moral parte de una visión realista de la naturaleza humana, y en su teleología, presente —entre otras— en la filosofía de Aristóteles y Tomás de Aquino, principalmente en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles (1999) y en la doctrina moral del Aquinate, contenida en la *Suma Teológica* I-II (1959).

Alasdair MacIntyre (1987) considera que la preocupación por la finalidad, por el para qué de la educación moral, es lo que justifica su hacer: concibe la educación como una conducción hacia la vida buena, hacia la vida virtuosa, hacia la felicidad:

Las virtudes son precisamente las cualidades cuya posesión hará al individuo capaz de alcanzar la eudaimonía y cuya falta frustrará su movimiento hacia ese telos [...]. Lo que constituye el bien del hombre es la vida humana completa vivida al óptimo, y el ejercicio de las virtudes es parte necesaria y central de tal vida, no un mero ejercicio preparatorio para asegurársela (1987, p. 188).

La comprensión de la persona no puede hacerse solo desde su independencia o posibilidad de

actividad propia, sino que debe estar en íntima relación con el bien de los demás y con las exigencias de la propia naturaleza; por eso es muy necesario entender el fin de la vida humana. El conocimiento de lo que el hombre realmente es, y de lo que es bueno para su naturaleza proporciona la base para una auténtica relación con los demás. En este sentido, la *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 1999) contiene una de las investigaciones más significativas acerca de lo que es el bien del hombre. En Libro I, Aristóteles se pregunta cuál es la actividad más perfecta del ser humano; es decir, la más elevada y excelente, la más bella y, por ello, la más agradable y placentera. Llega a la conclusión de que lo bueno por sí mismo es la vida conforme a la razón o vida virtuosa; lo que hace feliz al hombre es la perfección de la actividad según la razón, es decir, la virtud. A su vez, en la cuestión 55 de la I-II, Tomás de Aquino (1959) define la virtud como un hábito operativo bueno. El énfasis de la educación en las virtudes, como su palabra lo indica, se sitúa en la virtud, no en la autonomía como el elemento decisivo para comprender la vida moral. Lo importante es la educación del carácter de la persona, guiada por la recta razón. Las virtudes se adquieren ejercitándose en ellas, lo que crea hábitos, disposiciones estables en la conducta que mueven a la acción. Como dice Aristóteles en el Libro II de la *Ética a Nicómaco* (1999), la virtud es el hábito por el cual el hombre se hace bueno. Por eso se puede decir que no hay nadie que sea un experto en educar moralmente, porque dicha educación supone la responsabilidad de quien forma, de modo tal que enseñe con su buen ejemplo, más que con sus inteligentes razonamientos. Así, la educación moral no afecta solo al intelecto, sino también a la afectividad, que también es educable, aunque no seamos completamente dueños de sus vaivenes. Se trata entonces de fomentar en la infancia buenos sentimientos, actitudes altruistas y de preocupación por los demás. Pero esta educación requiere, además de una sólida base intelectual, la adquisición de los conocimientos que faciliten responder de modo virtuoso a las interrogantes que la vida práctica plantea. Para juzgar

de manera recta se necesita previamente ser bueno, no tener velada la inteligencia por defectos del carácter; los discursos no son suficientes para hacernos virtuosos, se precisa de la práctica y del buen ejemplo de quienes nos educan. Educar en las virtudes exige a quien lo realiza que él mismo se esfuerce por adquirirlas.

Siguiendo a Tomás de Aquino (1959), para Rodríguez Luño (2004) las virtudes constituyen criterios racionales a fin de regular la adquisición, la posesión y el uso de los bienes humanos, y para jerarquizar nuestras actividades, ya que permiten adaptar el propio criterio a la pluralidad de situaciones concretas que la vida trae consigo, sin perder su coherencia esencial. En este sentido:

A virtud es el hábito de elegir bien en las más variadas circunstancias, perfeccionando así obrar libre del hombre. Las virtudes morales no limitan la elección de lo bueno, como forzando a realizarlo, sino que hacen amable aquello a lo que inclinan; es decir, crean una connaturalidad entre sus actos propios y la persona que los elige (Rodríguez Luño, 2004, p. 122).

MacIntyre llega a decir que la educación moral es una educación sentimental porque “actuar virtuosamente no es actuar contra la inclinación; es actuar desde una inclinación formada por el cultivo de las virtudes” (1987, p. 189). Estas ponen de manifiesto la capacidad estable de elegir lo bueno y, por consiguiente, de rechazar lo malo. Al respecto escribe Santolària:

Este énfasis en el cultivo del juicio moral en sí ha supuesto también un olvido semiconsiente del “contenido” de la educación moral, por la razón de que todo contenido moral presupone una doctrina o un código, y se corre el peligro de caer en un adoctrinamiento que se convierta en obstáculo para el desarrollo de una “forma” racional y autónoma del juicio moral. Esta renuncia a dar un “contenido” ha ido unida también a una actitud de no conceder importancia

a la adquisición de virtudes morales concretas —que curiosamente desde Aristóteles era el objetivo central de la educación moral clásica por el hecho de que toda virtud supone un “hábito” de comportamiento, y todo “hábito”, en tanto que es “hábito”, implica una inclinación o condicionamiento autómatas del comportamiento que se opone a una conducta autónoma que actúa en cada ocasión guiada solo por procesos racionales, por su juicio moral y no por la fuerza de una habituación (1987, p. 143).

El fin de la educación moral, en la perspectiva aristotélica-tomista, es la formación del carácter virtuoso, pues serlo es algo estrechamente ligado a la excelencia de la propia vida. Como explica Millán Puelles (1989), el fin de la educación para Aristóteles y Tomás de Aquino es orientar al alumno ayudándole a que alcance la perfección propia de las potencias humanas por medio de las virtudes que capacitan a nuestras potencias para que puedan realizar con perfección sus operaciones propias. La verdadera formación en este enfoque es la educación en la virtud, teniendo en cuenta que esta se da en el hombre solo de modo incoado, es decir, se tiene la capacidad natural de llegar a ser virtuoso, pero es necesaria la formación de hábitos en las potencias operativas para que la persona alcance su plenitud. El fin específico, propio y directo de la enseñanza moral consiste en la perfección de la capacidad humana de obrar; por tanto, el objetivo no es solo que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello. La perfección de las operaciones humanas solo se alcanza virtualmente por la educación misma, ya que su fin propio consiste en las virtudes que capacitan a nuestras potencias para realizar debidamente dichas operaciones; es un medio para la perfección operativa humana y el educador, guiando al educando hacia la adquisición de la virtud, no pretende otra cosa que este logre poseer los instrumentos que eficazmente lo capaciten para tal perfección.

Otra importante limitación de la teoría de Kohlberg consiste en haber olvidado el influjo de la

voluntad, pues como dice Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, “todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo” (Aristóteles, 1999, p. 19). El conocimiento moral presupone el ejercicio de las virtudes ya que sin ellas es fácil, como enseña la experiencia, que quien teóricamente está convencido de que robar es malo, robe; o de que quien sabe que debe respetar al prójimo, en la práctica no lo respete. El deseo del fin virtuoso es un buen principio, pero la realización por medio de la acción supone muchas veces superar obstáculos que hacen que no baste la recta intención, sino la recta elección.

Kohlberg también ha recibido fuertes críticas por parte de destacados psicólogos contemporáneos, quienes han señalado que al evaluar las relaciones existentes entre el pensamiento moral es importante tener en cuenta el poder corrupto de las racionalizaciones y otros mecanismos de defensa que nos protegen de la autoinculpación, como la reconstrucción de la situación, la culpabilización de las autoridades, de las circunstancias o incluso de las víctimas (Santrock, 2003). Para Kohlberg, en cambio, existe una relación intrínseca entre el juicio y el comportamiento moral, según la cual en la etapa superior de razonamiento moral (estadio 6) sería imposible que una persona pudiese cometer un crimen, lo que muestra el desconocimiento del dominio político, pero no despótico, que ejerce la razón sobre las pasiones, como señalaba Aristóteles en el Libro VII de la *Ética a Nicómaco* (1999). Al respecto, María Victoria Gordillo (1992) subraya el hecho de que hoy bastantes autores esgrimen el lema de volver a Aristóteles con la idea de aplicar los principios de una filosofía realista a la situación educativa actual. Otros pensadores nearistotélicos que podemos mencionar por sus aportes en cuestiones relacionadas con educación moral y ética de la virtud y que, de una u otra manera, están en la base de la llamada educación del carácter, son Martha Nussbaum (1986), Phillipa Foot (1978) y Amelie Oksenberg Rorty (1980). Nussbaum examina los problemas éticos fundamentales que surgen alrededor

de la vida buena, tal como los plantea la filosofía clásica griega, y muestra su relación con algunas corrientes éticas contemporáneas (Nussbaum, 1997). Por su parte, Phillipa Foot (1978) ofrece una colección de ensayos que argumentan la primacía de las virtudes y los vicios en la vida moral sobre las normas morales y el sentido del deber. Esta autora tiene el mérito de haber planteado los postulados centrales de la ética de la virtud con anterioridad a la publicación de *Tras la virtud* de MacIntyre (1987), clásico sobre el tema. También en la literatura inglesa sobresalen Evan Simpson (1989) y Betty A. Sichel (1988), coincidentes en sus críticas a las teorías racionalistas de la educación moral y en resaltar la formación del carácter virtuoso como finalidad de la misma. Simpson (1989) sostiene que la formación de la virtud ha de realizarse en comunidades virtuosas y subraya la insuficiencia del aprendizaje basado en un sistema racional de principios y reglas morales de carácter formal. A su vez, la teoría de Sichel (1988) rechaza la visión de educación típica de Kohlberg, y fundamenta la vida moral en el carácter virtuoso, la relevancia educativa de la comunidad y la misión de la escuela, que se constituye en un puente entre la persona y la sociedad.

En la filosofía moral nearistotélica de Thomas Lickona³ encontramos también el fundamento de una propuesta de educación alternativa a la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Kohlberg. Lickona (2004) sostiene la validez de la educación del carácter para alcanzar la madurez en el obrar moral, pues dicha educación aporta las condiciones necesarias para permitir a las funciones cognitivas y afectivas madurar y desarrollarse.

3 Thomas Lickona es psicólogo y profesor de Educación en State University of New York at Cortland. Actualmente dirige The Center for the Fourth and Fifth Rs (Respect and Responsibility) y es codirector de Smart & Good Schools Initiative. Ha sido presidente de Association for Moral Education y trabaja en el directorio de Character Education Partnership. Entre sus obras destacan *Moral Development and Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, 1976; *Raising Good Children*, ed. Bantam Books, New York, 1984; *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, ed. Bantam Books, New York, 1992; *Character Matters*, ed. Simon & Schuster, New York, 2004, entre otros.

Según este autor, el carácter se educa por medio del ejercicio de la virtud, y es en la adolescencia cuando se manifiesta aún más la necesidad de proporcionar al alumno unos principios que rijan su conducta, pues tiene más responsabilidades y capacidad de decisión. En consecuencia, la formación del carácter, base de la educación moral, debe tener en cuenta las necesidades del adolescente y partir de ellas, aunque el objetivo que se pretenda tenga como punto de mira su devenir adulto y el bienestar de la sociedad. Desde la práctica educativa se hace evidente la necesidad de medir la moralidad más por las conductas cotidianas que por un razonamiento surgido a raíz de un hipotético dilema. Por su parte, hace algunos años el Secretario de Educación norteamericano, William Bennett (1979), lamentaba que el enfoque de Kohlberg olvidase la parte más importante de la moralidad, que no es el progreso de las habilidades de toma de decisiones, sino el desarrollo de lo que se solía llamar carácter, es decir, las disposiciones y los hábitos de la mente y el corazón. Otro crítico contemporáneo de la teoría de Kohlberg, basado en la doctrina aristotélica de la virtud, es David Carr (1999), quien argumenta a partir de la noción de razón práctica y de la *phrónesis* o sabiduría práctica de Aristóteles, para mostrar la incidencia de las pasiones y los afectos en la formulación de juicios morales (Carr, 1999). Si las virtudes moderan las tendencias como sostiene el Estagirita, solo la educación del carácter virtuoso es verdaderamente eficaz para la formación moral. En la misma línea trabajan Joseph Dunne (1999), Bonnie Kent (1999), Joel J. Kupperman (1999) y Paul Crittenden (1999).

El filósofo de la educación Richard S. Peters (1973) confiesa que la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral solo se puede aceptar con algunos distinguos principales. Anota que esta ofrece una visión muy estrecha de lo que es la enseñanza y da poco espacio a la estimulación cognoscitiva. Plantea que para una explicación satisfactoria del desarrollo de la forma de la moralidad racional no solo se ha de estudiar la evolución de la capacidad de razonar, sino que, además, se debe prestar atención a la

sensibilización ante situaciones que potencialmente influyen la conducta. Por su parte, Wolfgang Brezinka (1987) considera que el rechazo hecho por Kohlberg a las virtudes no tiene fundamento, y que los objetivos con que pretende sustituirlas no son los más apropiados. No acepta la sobrevaloración que hace Kohlberg de las bases intelectuales del comportamiento moral y su ignorancia acerca de los condicionamientos habituales y emocionales. Como otros estudiosos, piensa que la teoría cognitivo-evolutiva es reduccionista y parcial porque solo se fija en la capacidad de hacer juicios morales, mientras que la virtud es la capacidad de hacer actos morales (Brezinka, 1987).

Por otra parte, una de las discípulas de Kohlberg en la Universidad de Harvard, Carol Gilligan, ampliamente conocida por su libro *In a different voice: psychological theory and women's development* (1982), difiere de la interpretación que dio Kohlberg de los resultados en psicología experimental acerca del supuesto desarrollo moral diferenciado entre niñas y niños. Esta autora ha criticado la teoría de su maestro, señalando que no refleja suficientemente la importancia de las relaciones interpersonales y la preocupación por los demás. Para Gilligan, el enfoque de Kohlberg, centrado en la justicia, hace hincapié en los derechos de los individuos, quienes de forma autónoma e independiente toman sus propias decisiones morales. Para esta autora, Kohlberg subvaloró el enfoque femenino, que estaría más centrado en el cuidado de los demás. Le critica que la mayor parte de sus investigaciones hayan sido hechas con hombres. Gilligan, en cambio, realizó entrevistas a niñas entre 6 y 18 años, en las que constató que las mujeres interpretan los dilemas morales fundamentalmente en término de relaciones humanas (Gilligan, 1995).

En lengua española encontramos otro grupo de autores críticos de Kohlberg y partidarios de la educación moral centrada en la virtud. Se destacan Felix Santolaria (1987), Josep María Puig y Miguel Martínez (1987), Rogelio Medina (1987) y Juan Escá-

mez (1987). Todos ellos plantean la insuficiencia de una preparación moral basada en el desarrollo del razonamiento, pues consideran que lo decisivo en la conducta no es el juicio que la dirige, sino la capacidad real de vivir de acuerdo con ese juicio, y eso es la virtud. Por tanto, la educación debe centrarse no solo en el desarrollo del razonamiento moral sino en crear condiciones para que se ponga en acción lo propuesto por los juicios morales; para ello es necesario que se fortalezca el carácter del sujeto en aspectos tales como la integridad, la determinación y la resolución; la fortaleza y el compromiso con la justicia, la libertad, el respeto por los demás y la búsqueda de la verdad.

En la actualidad, el filósofo español Javier Gomá (2009) ha revitalizado una línea de educación moral muy interesante basada en la ejemplaridad pública e igualitaria en las sociedades democráticas. Ha realizado una fuerte crítica al concepto de individualidad y de autonomía del *yo*, uno de los principales elementos de la Modernidad que, aunque ha servido para ampliar el ámbito de las libertades y los derechos de la persona, ha llevado también a un uso indebido de esa libertad ampliada. Gomá propone el concepto de *paideia*, entendida como el conjunto de costumbres, valores, nociones, sentimientos, expectativas y símbolos que conforman la cultura de un pueblo, que ha recibido y luego conserva y enriquece, para finalmente transmitirla después a la siguiente generación. Este autor señala que este principio de pedagogía social entró en crisis durante la Modernidad, cuando se estableció una radical separación entre los ámbitos de lo público y lo privado, quedando este segundo espacio fuera de la jurisdicción legal, pero también moral, de la sociedad. La *paideia* para nuestra sociedad democrática es aquella que se basa en la ejemplaridad pública, una ejemplaridad que concilia el *yo* privado y el *yo* público, que involucra no solo la conducta social del *yo*, sino también los deseos íntimos de su corazón, precisamente en una época en la que parecería antimoderna y aun inmoral la mera posibilidad de una pretensión cultural de tales características.

Conclusiones

Si partimos de una base sólida en la educación moral, la formación posterior contará con un fundamento en el cual apoyarse. Es sabido que el niño aparece desde el primer momento como un ser social en interacción con los demás, que actúa antes de que se desarrolle su capacidad de razonamiento conceptual y moral. Esta acción social no tendría por qué esperar a su desarrollo racional, sino que puede ser educada a través de la adquisición de hábitos moralmente buenos, como un modo de despertar en él sentimientos positivos hacia los demás. La educación humana, especialmente en la etapa inicial, es una responsabilidad irrenunciable, ya que quienes tienen contacto temprano con el niño lo forman o lo deforman, incluso a pesar suyo, porque es imposible dejar de influir educativamente en un sentido o en otro. La plasticidad humana exige modelos que dirijan las disposiciones infantiles hacia un comportamiento determinado. Resulta indudable que es necesario ser personalmente honesto para enseñar la honestidad; el ejemplo es un elemento educador fundamental.

Dentro de la filosofía moral, la ética de las virtudes se opone a la tesis de que las leyes y los principios morales deben ser definidos solo a través del razonamiento y desarrollados mediante procesos de toma de decisiones del sujeto individual. Su propuesta insiste en la consideración de la naturaleza humana como fuente de moralidad. El énfasis se sitúa más en el concepto de virtud que en el de autonomía como elemento decisivo para comprender la naturaleza de la vida moral, y esta se entiende como algo referido a la razón, al carácter, la motivación y la conducta. Esforzarse por lograr un carácter virtuoso supone algo más que desarrollar las habilidades del razonamiento práctico, requiere también estar motivado por el sentido que se encuentra en lo que se realiza, y tener la necesaria fuerza de voluntad para encauzar los sentimientos y resistir a las exigencias irracionales de los apetitos; todo ello son condiciones que deben ser evaluadas más en relación con

la conducta real del agente que con la calidad de su juicio moral. Se trata, entonces, de integrar razón, voluntad, sentimientos y conducta. La educación en virtudes no trata de asumir un rígido código de conducta, sino la unidad de todos los componentes del individuo. Por tanto, si el fin de la vida humana es la felicidad, para Aristóteles las virtudes conducen necesariamente a ella, ya que están estrechamente ligadas a la excelencia de la propia vida.

Ante la pregunta de cómo enseñar la moralidad se debe prestar atención tanto al contenido como a la forma. Los hábitos buenos no disminuyen la voluntariedad de los actos, sino que los facilitan; el acento exclusivista de la forma del juicio moral en detrimento del contenido, y la no consideración de la acción concreta del sujeto supone en Kohlberg una contradicción entre hábito y razón, contenido y forma. No es incompatible presentar contenidos morales y fomentar el desarrollo de hábitos virtuosos, con la consiguiente comprensión de los principios racionales de la moralidad, fundamento para la madurez moral. El problema de una educación que se centre fundamental o exclusivamente en el desarrollo de

las formas o de modelos de razonamiento del juicio moral significa un reduccionismo unilateral del problema de la enseñanza ética, pues es “fruto de un optimismo intelectualista por el que se cree que bastará que el sujeto juzgue adecuadamente o que conozca el bien que debe realizar, para que de hecho actúe así” (Santolaria, 1987, p. 145). No hay duda sobre la importancia que tiene el elemento formal en la determinación de la acción moral, pues la llena de significado y fija la dirección de la conducta, sin la cual esta no podría llamarse propiamente moral; pero es una certeza cotidiana que nuestra conducta no sigue necesariamente los dictados de nuestros juicios morales, ya que nuestra acción moral manifiesta muchas veces incoherencias respecto a nuestro modo de pensar, y lo que falla en esas ocasiones no es el elemento formal o la capacidad de raciocinio moral, sino más bien la capacidad de vivir de acuerdo con ese juicio, no tanto por un error intelectual, sino por una debilidad moral, por la falta de fuerzas para realizar el bien. El fin de la educación no es solo hacer feliz a la persona, sino capacitarla para que esté en condiciones de serlo por sí misma.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1990). Análisis crítico de la teoría sobre el discurso del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.
- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bennett, W. (1979). A Moral Education: Some Thoughts on how to Best Achieve it. *American Educator*, pp. 6-9.
- Blatt, M. y L. Kohlberg (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Brezinka, W. (1987). La habilidad moral como objetivo de la educación. Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 269-287). Barcelona: PPU.
- Carr, D. (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.

- Crittenden, P. (1999). Justice, care and other virtues: A critique of Kohlberg's theory of moral development. En Carr, D. & Steutel, J. W. (eds.), *Virtue Ethics and Moral Education* (pp. 173-188). London: Routledge.
- De Aquino, T. (1959). *Suma Teológica*. Madrid: BAC.
- Dewey, J. (1930). Experience and conducted. En Murchinson, C. (ed.), *Psychologies of 1930* (pp. 409-422). Worcester: Clark University Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education. The 60th Anniversary Edition*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Dunne, J. (1999). Virtue, phronesis and learning. En Carr, D. & Steutel, J. W. (eds.), *Virtue Ethics and Moral Education* (pp. 51-65). London: Routledge.
- Escámez, J. (1987). Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Foot, P. (1978). *Virtues and Vices and other Essays in Moral Philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Gilligan, C. (1995). The centrality of relationships in psychological development: A puzzle, some evidence, and a theory. En Blair, M., Holland, J. & Sheldon, S. (eds.), *Identity and Diversity: Gender and the Experience of Education* (pp. 194-208). UK, USA, Australia: The Open University.
- Gomá, J. (2009). *Ejemplaridad pública*. Madrid: Taurus.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: Eunsa.
- Kant, E. (1990). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kent, B. (1999). Moral growth and the unity of the virtues. En Carr, D. & Steutel, J. W. (eds.), *Virtue Ethics and Moral Education* (pp. 109-124). London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*. (Doctoral dissertation). University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1971). The stages of moral development as basis for moral education. En Beck, C. & Sullivan, E. (eds.), *Moral Education* (pp. 23-92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 33 (1), pp. 46-54.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Kohlberg, L. y Reimer, J. (1997). De la discusión moral al gobierno democrático. En Kohlberg, Power y Higgins (eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (pp. 21-47). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kupperman, J. (1999). Virtues, character and moral dispositions. En Carr, D. & Steutel, J.W. (eds), *Virtue Ethics and Moral Education* (pp. 199-209). London: Routledge.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters*. New York: Simon & Schuster.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- Macintyre, A. (1987). *Tras la Virtud*. Barcelona: Crítica.
- Medina, R. (1987). Reflexiones sobre educación moral. En Jordán, J. A. & Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 183-206). Barcelona: PPU.
- Millán Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Boston: Harvard University Press.
- Oksenberg Rorty, A. (1980). *Essays on Aristotle's Ethics: Philosophical Tradition 2*. California: University of California Press.
- Peters, R. (1973). *Authority, Responsibility and Education*. London: Allen and Unwin.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (1987). Elementos para un currículum de educación moral. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 149-179). Barcelona: PPU.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2001). *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía Moral*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Luño, A. (2004). *Ética General*, 5 ed. Pamplona: Eunsa.
- Rousseau, J. J. (1970). *El contrato social*. Barcelona: Campos.
- Santolaria, F. (1987). Consideraciones sobre la educación moral actual. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. (eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 135-148). Barcelona: PPU.
- Santolaria, F. y Jordán, J. A. (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del Desarrollo*, 9 ed. Madrid: McGraw Hill-Interamericana.

Scharf, P. (ed.) (1978). *Readings in Moral Education*. Minneapolis: Winston Press.

Sichel, B. (1988). *Moral Education: Character, Community and Ideals*. Philadelphia: Temple University Press.

Simpson, E. (1989). *Good Lives and Moral Education*. New York: Peter Lang.

Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Graó.