



Facilitando el desarrollo moral a través del clima escolar y la disciplina constructivista*

Larry Nucci

University of California

Resumen

Dirigido a docentes, el texto aborda las implicaciones educativas de un enfoque actualizado e integrador del desarrollo moral, que recomienda diferenciar entre los dominios personal, convencional y moral. Desde esa perspectiva, examina dos temas relacionados, según los diferentes niveles educativos o de edad: Primero, la importancia del clima social y emocional predominante en las aulas y escuelas, ya que los climas caracterizados por la calidez, la equidad y la confianza promueven la conducta prosocial y una “orientación de buena voluntad” (Arsenio y Lover). Especial atención se le presta a los riesgos de las camarillas y la exclusión entre pares durante la adolescencia, así como a la necesidad de subdividir las escuelas grandes en comunidades educativas más pequeñas —o a escala humana—. Segundo, la importancia práctica y ética de complementar una atmósfera moral positiva con una disciplina constructivista o evolutiva. Una disciplina que además de las metas comunes de control y eficiencia, también se propone elevar la competencia social y moral de los estudiantes enfatizando la motivación intrínseca, las habilidades de solución de problemas sociales, y un uso moderado de las consecuencias lógicas del mal comportamiento; en lugar del énfasis usual en modelar la conducta mediante recompensas y castigos extrínsecos.

Palabras clave:

Teoría de los dominios sociocognitivos, clima escolar, orientación de buena voluntad, disciplina constructivista, mal comportamiento

Abstract

[*Facilitating Moral Development Through School Climate and Developmental Discipline*]. Aimed to teachers, the text addresses some educational implications of an integrative and updated approach to moral development that stresses the importance of differentiating the personal, conventional and moral domains. From that perspective, two related issues are discussed according to the different educational or age levels: First, the developmental importance of the overall social and emotional climate of the schools and classrooms, since climates characterized by warmth, fairness, and trust foster prosocial behavior and a general “goodwill orientation” (Arsenio & Lover). Special attention is devoted to the risks of cliques and peer exclusion in adolescence, and to the need of breaking down large schools into smaller—human scale—educational communities. Second, the practical and ethical importance of complementing a positive moral atmosphere with a developmental or constructivist discipline. It is to say, a kind of discipline that, in addition to the common goals of control and efficiency, also assumes the goal of increasing the social and moral competence of the students through an emphasis on intrinsic motivation, social problem-solving skills, and a “light” use of logical consequences of misbehavior, instead of the traditional emphases on shaping behavior through extrinsic rewards and punishments.

Key words:

Social Cognitive Domain Theory, School Climate, Goodwill Orientation, Developmental Discipline, Constructivist Discipline, Misbehavior

* Versión castellana, con ligeras adaptaciones, del Capítulo 5 del libro *Nice is Not Enough, Facilitating Moral Development*. [Portarse bien no es suficiente. Facilitando el desarrollo moral]. New Jersey: Pearson, 2009. Esta traducción ha sido posible gracias al apoyo de la Asociación Fulbright de Venezuela.

Tabla de contenidos

- ♣ Estableciendo una atmósfera moral
 - Desarrollo moral y emociones
 - Los elementos básicos del clima moral del aula
 - Autonomía
 - Pertenencia
 - Competencia
 - Equidad
 - El desarrollo moral y el clima socioemocional
 - En la primera infancia (de 4 a 7 años)
 - En la mediana infancia y adolescencia temprana (de 8 a 13 años)
 - En la adolescencia (de 14 a 18 años)
 - ♣ Facilitando el desarrollo moral y social a través de la disciplina
 - Facilitando el desarrollo mediante la solución de problemas sociales
 - En la primera infancia (de 4 a 7 años)
 - En la mediana infancia y adolescencia temprana (de 8 a 13 años)
 - En la adolescencia (de 14 a 18 años)
 - Facilitando el desarrollo mediante un uso sensato de las consecuencias
 - Alentando el comportamiento positivo
 - Respondiendo al mal comportamiento
-

Un sistema de gestión y de disciplina que promueva la moralidad debe fomentar en los estudiantes el desarrollo de relaciones empáticas y de cuidado mutuo, de la conciencia moral y del pensamiento moral, mientras reduce al mínimo o evita atraerlos hacia las conductas deseables mediante elogios, premios y castigos.

Marilyn Watson

Estudios empíricos sobre el desarrollo social de los niños y niñas han demostrado que sus concepciones sobre la moralidad son distintas a sus concepciones sobre las convenciones sociales. La moralidad de los niños se centra en los temas de cuidar o ayudar a otros, de evitar daños y de ser justos. Esto es, se refiere a cuestiones que afectan el bienestar de otros. El desarrollo moral involucra cambios relacionados con la edad en cuanto a los conceptos y razonamientos de los niños sobre la justicia y el bienestar. Los temas morales se determinan por los efectos que las acciones tienen sobre otros, como el daño o beneficio que les causan, más que por la existencia o ausencia de reglas sociales. Los conceptos morales básicos surgen muy temprano en el desarrollo, y parecen ser

universales. La moralidad no es determinada por las normas religiosas, pues los conceptos morales básicos de los niños en instituciones religiosas y seculares son similares. Por tanto, las escuelas públicas pueden participar en la educación moral sin menoscabar o promover una fe religiosa en particular.

A diferencia de la moralidad, los actos que tienen que ver con convenciones sociales solo son correctos o incorrectos si hay una norma vigente. Las convenciones sociales son arbitrarias en el sentido de que pueden cambiarse a través del consenso social. Aunque las convenciones sociales son arbitrarias y varían de una cultura a otra, cumplen importantes funciones sociales. Las convenciones son necesarias para la coordinación y adecuado funcionamiento de los grupos sociales. Convenciones tales como acuerdos sobre la hora de la cena, el atuendo apropiado, o los modales en la mesa, contribuyen a que la vida de los grupos sociales sea predecible y tenga elementos compartidos.

Además de las concepciones sobre la moralidad y las convenciones, las personas consideran que ciertos aspectos de la vida social son cuestiones personales, relacionadas con la privacidad y la discreción. El dominio personal no tiene que ver con lo correcto y lo incorrecto, sino con comportamientos y elecciones que afectan al actor más que a otras personas. Lo personal incluye cosas como la elección de amigos, las preferencias musicales, los contenidos de un diario íntimo, y aspectos de la apariencia personal tales como el corte de cabello que se use. El mantenimiento de un dominio personal es esencial para lograr un sentido de la autonomía y de la individualidad. Los niños de las más diversas culturas negocian con sus padres al establecer límites alrededor del dominio personal, que se va ensanchando con la edad, aunque ese ensanchamiento tiende a generar la mayoría de los conflictos entre los padres y los adolescentes, pues los adolescentes tienden a asumir que ya están listos para desenvolverse autónomamente antes que sus padres opinen lo mismo (Smetana, 2002; 2005). Por otra parte, investigaciones realizadas en distintos países o contextos culturales indican que un control excesivo de las áreas personales de niños y adolescentes está asociado a problemas psicológicos como la depresión, la ansiedad o la somatización (Hasebe, Nucci y Nucci, 2004; Smetana, Campion-Barr, y Daddis, 2004).

Un enfoque integral del desarrollo social y moral de los niños debería tomar en cuenta estos diferentes dominios sociocognitivos, a fin de ayudar a los niños y niñas a comprender, evaluar y responder a las situaciones sociales cotidianas. Pero claro está, en la vida cotidiana a menudo nos enfrentamos a situaciones sociales multifacéticas —en donde los distintos dominios interactúan o se superponen unos a otros— que nos exigen hacer uso de más de uno de estos marcos conceptuales. Por ejemplo, una comprensión amplia de las normas que asignan los diversos roles sociales según el género requiere apreciar la utilidad de las convenciones para el buen funcionamiento de grupos sociales como la familia, y también una apreciación moral de cómo tales normas afectan la necesidad de los individuos de ser tratados con justicia. Reducir el asunto a una simple cuestión de convenciones, o a una cuestión puramente moral es tergiversar la situación. Cualquier enfoque que reduzca la educación moral a la transmisión social de las normas existentes, queda inherentemente comprometido con la perpetuación de cualquier inmoralidad que esas normas puedan contener.

Las escuelas y salones son minisociedades gobernadas por reglas morales y normas convencionales. Una contribución importante de las escuelas al desarrollo social y moral de los niños tiene que ver con el modo en que se establezcan y se hagan cumplir las reglas y normas. Los niños y adolescentes aplican sus conceptos de la moralidad, de lo convencional y de lo personal al evaluar si las escuelas y los maestros son autoridades legítimas, y todo ello afecta su mayor o menor disposición a cumplir con las reglas de la escuela y del aula.

Todos estos temas que he mencionado aquí, muy esquemáticamente, los he analizado en detalle en otras oportunidades (p.ej., Nucci, 2009; Nucci y Powers, 2014). Aquí me centraré en cómo la vida social del aula puede contribuir al desarrollo social, emocional y moral, al atender las necesidades evolutivas de los niños, niñas y adolescentes. Esto incluye dos temas muy relacionados entre sí. El primero es el clima general (social, emocional y moral) del aula. El segundo es cómo los maestros y las escuelas encaran lo relacionado con el comportamiento de los estudiantes a través de la disciplina y la gestión del aula.

Estableciendo una atmósfera moral

Desarrollo moral y emociones

Las concepciones de la moralidad que tienen los niños se refieren a la equidad y al bienestar de los demás. Esas formas de comprensión moral incluyen sentimientos y emociones asociadas a experiencias de daño, injusticia, egoísmo y pérdida, así como de bondad, generosidad y trato justo. William Arsenio y sus colegas (Arsenio y Lover, 1995) han estudiado cuidadosamente el papel que juegan las emociones en la construcción de la moral y de las convenciones sociales, por parte de los niños. Las experiencias de transgresiones morales se asocian con emociones “ardientes” como la tristeza, el miedo, la ira o la indignación; mientras que las acciones moralmente positivas se asocian con la felicidad y con un sentido de satisfacción. Esos sentimientos se van incorporando a los esquemas que conforman la comprensión moral del niño, y como resultado de este proceso de desarrollo, las variaciones en las experiencias emocionales de los niños pueden influir en sus orientaciones morales. Por ejemplo, las variaciones en el temperamento del niño (Kochanska, 1993), la cantidad de ira expresada por los adultos ante las transgresiones de los niños, o la calidez con que reaccionan ante las conductas prosociales de los niños (Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gershoff, y Fabes, 2003; Emde, Birigen, Clyman, y Openheim, 1991), parecen afectar la manera en que los niños construyen sus conceptos básicos del mundo social y la manera en que reaccionan ante las situaciones sociales.

El desarrollo de la moral en los niños resulta favorecido por los entornos en los que el niño experimenta calidez emocional y equidad. Crecer en un ambiente así, aumenta la probabilidad de que el niño construya una visión del mundo social basada en la “buena voluntad” (Arsenio y Lover, 1995). Esa buena voluntad va de la mano con los sentimientos positivos y felicidad que experimentan los niños cuando se involucran en actos de bondad y de ayuda a otros (Eisenberg, 1986). En contraste, los niños con patrones persistentes de

victimización y rechazo de sus compañeros tienden a establecer un patrón de “mala voluntad” que distorsiona la construcción de la reciprocidad moral, y alienta acciones agresivas hacia otros (Arsenio y Lover, 1995). En resumen, un clima de predictibilidad, confianza, calidez emocional y reciprocidad son los elementos clave para el establecimiento de un patrón de buena voluntad (Arsenio y Lover, 1995), propicio para la aparición del yo o sí mismo moral (Noam, 1993).

Desde la perspectiva del maestro de aula, estos efectos de las experiencias emocionales tempranas ayudan a explicar las variaciones que observan en las tendencias de los niños de responder a sus compañeros en formas justas y solidarias, o agresivas. Y por otra parte, también indican que un aspecto importante de la forma en que los docentes deben enfocar el crecimiento moral y social de los niños es el establecimiento de un clima de aula que maximice la probabilidad de que los estudiantes experimenten una buena voluntad mientras estén en la escuela.

La importancia de un ambiente de apoyo emocional no ha sido ignorada por los partidarios de la educación moral. Para algunos educadores, el componente esencial de la educación moral es el establecimiento de un ambiente protector y la generalización de una “ética del cuidado”¹ (Noddings, 2002). Un niño que desarrolla una orientación hacia el cuidado es capaz de *cuidar de otros*, y también es capaz de *aceptar las atenciones de otros*. Esto requiere un clima escolar y de aula en el que los estudiantes pueden permitirse ser emocionalmente vulnerables, y donde esa vulnerabilidad incluya la disposición de los estudiantes a correr el riesgo de ser bondadosos y de preocuparse por los demás (Noddings, 2002).

La ética del cuidado se puede relacionar con otros enfoques más generales, según los cuales el ambiente de la escuela y del aula deben girar en torno al establecimiento de relaciones basadas en la confianza (Watson, 2003). La noción de confianza integra las conexiones emocionales propias del cuidado o del cariño, con la continuidad y la reciprocidad moral. De este modo la confianza corresponde, en esencia, a lo que Arsenio y Lover describen como una “orientación de buena voluntad”. La confianza es básica para la construcción de un sentido general de comunidad, en la escuela o en el aula, que a su vez es uno de los principales predictores de la conducta prosocial en las escuelas (Battistich, Solomon, Watson, y Schaps, 1997).

Los elementos básicos del clima moral del aula

El desarrollo de la confianza y la autodisciplina en las escuelas y las aulas se basa en cuatro necesidades básicas de los niños. Estas son: autonomía, pertenencia, competencia y equidad (Nucci y Katsarou, 2004 Watson, 2003).

¹ “*Ethic of care*”, en el original. Si bien “ética del cuidado” es sin duda la traducción más fiel o conservadora, conviene advertir que en el contexto de la filosofía y la psicología moral contemporáneas, este tipo de ética a menudo es descrita con unos matices afectivos muy fuertes, que en ocasiones justificarían hablar de una “ética del cariño”, como expresión más o menos equivalente [N. del E.].

Autonomía. La necesidad de autonomía se expresa de dos formas. La primera es a través de la construcción de una esfera o dominio personal, en el que se reivindican ciertas prerrogativas y cierta privacidad. Los niños o niñas desarrollan un sentido de sí mismos como individuos con una identidad social única, a través del control sobre determinadas actividades, sobre quiénes son o no sus amigos, sobre la expresión personal, y sobre su privacidad (Nucci, 1996). En el salón de clases y en la escuela, esto implica darle a los niños cierto margen para que puedan tomar decisiones, tanto en el ámbito social, como en el académico, cuando esto resulte apropiado.

El segundo componente de la autonomía es el ejercicio del autocontrol y de la autodeterminación por parte del niño. La autonomía moral se refiere a un compromiso con lo que es correcto, basado en el razonamiento moral, más que en la presión social o en las convenciones sociales. Así mismo significa hacer lo que es correcto por las razones que uno mismo se da. En ese sentido, hay dos formas básicas mediante las cuales los individuos se pueden motivar a hacer algo. Una es responder a incentivos externos como castigos y recompensas. La otra es actuar por el valor que el individuo mismo percibe en esa acción (Deci, 1995). Evidentemente, para los maestros y las escuelas es mucho más fácil manipular recompensas y castigos externos, que conectar de alguna manera con, o influir en, las razones intrínsecas de los estudiantes para hacer algo. Sin embargo, la conexión con las motivaciones intrínsecas, o no-pragmáticas (Subbotsky, 1995), es la forma más eficaz y duradera de vincular el razonamiento moral con la acción. Desafortunadamente, la manera más común en que la autonomía moral de los niños se ve disminuida proviene de los esfuerzos de los maestros por controlarlos mediante premios y castigos (Deci, 1995). Este tema lo tocaremos de nuevo al discutir las consecuencias del comportamiento de los estudiantes en el aula.

Pertenencia. La necesidad de pertenencia forma parte de los seres humanos desde el momento de su nacimiento. Nuestra primera expresión de esta necesidad de pertenencia está en el nexo que establecemos como infantes, con nuestro cuidador, que generalmente es nuestra madre. La teoría del apego sostiene que la calidad de la relación madre-hijo juega un papel fundamental en la capacidad de un niño para amar y confiar en otros (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1958; Sroufe, 1983). La necesidad de pertenencia no termina en la primera infancia, sino que se extiende a todo lo largo de la vida. Y si bien no se puede esperar que los maestros sustituyan a los padres y familiares como fuentes básicas de amor y pertenencia, es mucho lo que el aula y la escuela pueden aportar a los niños, en cuanto a sentirse conectados con otros, en cuanto a su autoestima, y en cuanto a confiar en otros.

Competencia. La necesidad de ser competentes se expresa en la curiosidad de los niños y en sus esfuerzos por resolver acertijos, dominar destrezas y llevarse bien con los demás. El sentido de ser competente se ve favorecido cuando los estudiantes tienen éxito en sus tareas académicas, o al hacer amistades y conservarlas. La educación moral no ocurre en un vacío. Está conectada a la totalidad de la vida académica y social de la clase.

Equidad. La equidad es lo que vincula a la autonomía, la pertenencia, y la competencia con la moralidad. Los niños construyen su sentido de la equidad en la infancia

temprana y utilizan su comprensión de la equidad para evaluar a los maestros y las escuelas como instituciones legítimas. La equidad emerge a partir de las relaciones basadas en la reciprocidad. Los niños esperan y buscan la equidad en la autoridad ejercida por los adultos (Laupa y Turiel, 1986). Los maestros que tratan a los estudiantes con respeto, reciben a cambio respeto. Los estudiantes son muy sensibles a las demostraciones de injusticia por parte de los maestros. Por ejemplo, desde muy tempranas edades, los niños son conscientes de la discriminación por motivos de género y raza, y ya para el tercer grado son capaces de formarse la expectativa de que un maestro que mostró discriminación en un determinado contexto, probablemente demuestre un trato preferencial hacia los miembros de un género o raza específica en otras situaciones (Brown y Bigler, 2004). Por último, los niños y adolescentes esperan que las escuelas y los maestros les protejan de la violencia o de la explotación por parte de otros estudiantes (Nucci, 2009, Cap. 4). Este papel protector de los maestros se extiende desde la seguridad básica en el patio de juegos, hasta el trato justo de los estudiantes en los procedimientos de la clase y la calificación de su trabajo académico (Hansen, 1996).

El desarrollo moral y el clima socio-emocional

En la primera infancia (de 4 a 7 años)

Un clima de aceptación y calidez hacia los estudiantes es un elemento esencial de la educación moral en cualquier grado o nivel. Sin embargo, estos elementos se deben expresar de diferentes maneras según las edades de los estudiantes. Debido a que los niños pequeños empiezan a integrar sentimientos dentro de sus esquemas morales y personales, las aulas deben caracterizarse por emociones positivas. Los niños pequeños son especialmente abiertos a la calidez de los adultos y también especialmente vulnerables a los efectos negativos de las demostraciones de ira por parte de los adultos (Cumberland-Li, et al., 2003; Katz y Gottman, 1991). Por eso es importante que en las aulas con niños de la primera infancia, los docentes sean personas tranquilas y se abstengan de arrebatos emocionales o de gritarle a los niños. El deseo que los niños pequeños tienen de ambientes emocionalmente tranquilos explica la inmensa popularidad de personajes de televisión como Barney y el Sr. Rogers, cuyos soporíferos modales aburren a la mayoría de los adultos y niños mayores.

En un sentido más amplio, es esencial que la escuela sea percibida como un entorno benigno en el que los niños están a salvo de cualquier daño o forma de explotación por parte de otros. Es necesario hacer todo lo posible para que los niños pequeños puedan formarse una visión del mundo caracterizada por la benevolencia y la justicia, y de ese modo puedan desarrollar una orientación de buena voluntad hacia los demás. Esto resulta especialmente importante para niños pequeños cuya experiencia fuera de la escuela no haya sido del todo benigna, lo cual podría llevarles a desarrollar una orientación de mala voluntad, con la consiguiente tendencia a procurar su propio beneficio, más que la equidad.

En la mediana infancia y adolescencia temprana (de 8 a 13 años)

El clima de aceptación y la calidez que caracteriza a un buen preescolar o a los niveles preparatorios también es esencial en la educación primaria y primeros niveles de educación media. En esas edades los niños son menos dependientes de los adultos, pero todavía buscan en ellos apoyo emocional y estabilidad social. Ya que en estos niveles el plan de estudios formal cobra mayor importancia, un escenario muy importante para la determinación del clima emocional es el modo en que los docentes enfoquen la instrucción académica. Un clima positivo para el crecimiento social y moral se ve reforzado por las experiencias académicas que fomenten la interacción entre pares o compañeros y la discusión dentro de un entorno que permita a las personas cometer errores sin el riesgo de parecer “tonto”. Esto significa que los niños deben ser alentados a hacer preguntas y a correr el riesgo de cometer errores en el proceso de aprendizaje. El elemento clave para el maestro es transmitir a los estudiantes que los errores son necesarios para el aprendizaje, y que los niños tienen que cometer errores si es que van a crecer. Al hacerlo, el maestro establece un contexto social en que las diferencias de capacidad e interés no se utilizan como criterios para la inclusión o exclusión de las personas de la actividad académica. De una manera sutil, y empírica, los estudiantes están expuestos a un mundo social en el que se van integrando los temas de la equidad y de un trato igualitario. Aunque esta es una característica importante de la enseñanza en todas las edades, la misma resulta especialmente importante para los niños en la infancia media y la adolescencia temprana.

Un tema central de la niñez media y la adolescencia temprana es cómo queda el sí mismo en relación a las capacidades o competencias de los demás (Nicholls, 1984, 1989). En un grupo focal que llevamos a cabo con niños de quinto grado, nos enteramos de que la principal fuente de conflictos en la escuela era la exclusión de pares. Tanto los niños como las niñas dijeron que los instigadores de los conflictos eran chicos o chicas que no eran muy apreciados por su falta de habilidades sociales (tímidos, cerebritos), su incapacidad para jugar bien en deportes de equipo (“kickingball”), o su tendencia a buscar pleitos (peleón). Un detalle interesante de estas discusiones fue la tendencia espontánea de los niños a reconocer que el principal problema era el acto de exclusión en sí, y no sólo las características de los niños que instigaron las peleas o las discusiones subsiguientes.

Ser ridiculizado en la clase o excluido del grupo en el patio no es simplemente un problema de la cultura de pares, sino de la escuela y de sus valores. Las escuelas pueden mejorar el sentido de inclusión a través de un uso juicioso de modos cooperativos de enseñanza (Aronson y Patnoe, 1997). Los efectos nocivos de la competencia y las comparaciones entre compañeros también se pueden reducir a través de formas recreacionales de deportes de equipo (por ejemplo, al estilo del *American Youth Soccer Organization*) que se centran en la participación, la mejora de destrezas y la camaradería, en lugar de centrarse en la derrota o la victoria (Shields y Bredemeier, 2008). Por último, las escuelas pueden abstenerse de incurrir en prácticas que amplifiquen las comparaciones entre pares, tales como la publicación de listas de niños o niñas que hayan mostrado “buen carácter” (Character Counts Coalition, 1993). Tales prácticas no sirven para potenciar los valores que las escuelas desean promover; al contrario, lo que hacen es exacerbar las

tendencias hacia odiosas comparaciones sociales, una de las características verdaderamente negativas de este período de desarrollo.

En la adolescencia (de 14 a 18 años)

El clima social de la educación secundaria debe continuar subrayando los elementos básicos de seguridad y de la participación académica y social ya discutidos en lo que respecta a los grados anteriores. Integrar a los estudiantes mediante la participación es particularmente importante en la educación secundaria, a fin de compensar las tendencias hacia la segregación en pequeños grupos o pandillas que caracterizan las relaciones entre pares a esta edad. Si bien esa autoselección contribuye con la formación de la identidad, también puede exacerbar los problemas de exclusión social que surgen durante los períodos de desarrollo anteriores (Horn, 2003). Aunque las escuelas no deberían plantearse como meta interferir en las redes de amistad de los estudiantes o en sus asociaciones (que son elementos del dominio personal), las escuelas sí deben promover un sentido de comunidad muy amplio, en el cual estudiantes con diversos intereses y habilidades interactúen entre sí.

Esto es de particular relevancia para los estudiantes que puedan ser homosexuales, bisexuales, o transgénero (GLBT). En muchas escuelas el clima para los jóvenes gays o lesbianas es negativo. Los estudiantes de quienes se piensa que son homosexuales reportan escuchar con frecuencia comentarios negativos de parte de otros estudiantes y del personal de la escuela, y un elevado número de ellos reportan ser acosados a diario por otros estudiantes debido a su orientación sexual (Bochenek & Brown, 2001; Rivers & D'Augelli, 2001; Russell, Franz, y Driscoll, 2001). Este tipo de victimización puede dar lugar a diversos problemas de desarrollo para estos jóvenes, incluyendo la depresión, el abuso de sustancias y el suicidio (D'Augelli, 1998). Un trabajo reciente de Stacey Horn (2006) ha demostrado que dentro de las opiniones de los adolescentes sobre sus compañeros homosexuales, hay algunos elementos positivos que podrían utilizarse como base para equilibrar esta problemática situación. Lo que ella ha descubierto es que una gran mayoría de los estudiantes de secundaria que tienen objeciones a la homosexualidad, también cree que es incorrecto burlarse o acosar a un compañero de estudios, simplemente porque sea gay o lesbiana. Este alentador hallazgo, que se ha replicado en varios contextos, indica que los adolescentes, incluyendo aquellos que tienen puntos de vista negativos sobre la homosexualidad, están abiertos a los argumentos morales tendientes a impedir el acoso y las burlas hacia los compañeros GLBT. Las escuelas pueden aprovechar esa tolerancia latente haciendo cosas tales como permitir a los estudiantes construir alianzas en las que los estudiantes heterosexuales y homosexuales, en colaboración, trabajan para mejorar el clima escolar (Horn y Nucci, 2006). Esa clase de esfuerzos tendientes a reforzar las inclinaciones morales de los estudiantes en contra de la violencia hacia los compañeros no requieren que los maestros cambien sus opiniones básicas en cuanto a la homosexualidad. Lo que sí exige de parte de los docentes, es actuar de un modo moralmente ejemplar, demostrando equidad y compasión.

Un obstáculo para la construcción de la comunidad en las escuelas secundarias (y en algunas escuelas medias) de los Estados Unidos y de otros países, es su gran tamaño. Lo ventajoso de las escuelas grandes, con poblaciones de más de 800 estudiantes, es que las

mismas pueden ofrecer un currículo mucho más rico y una gama más amplia de actividades extracurriculares. Pero la desventaja de las escuelas grandes es que en términos porcentuales, en realidad hay menos participación de los estudiantes en las distintas actividades, como los deportes, el periódico de la escuela, o el teatro, y menos participación de los estudiantes en general.

A fin de compensar los costos sociales de las escuelas secundarias grandes o integrales, se han diseñado diversas estrategias, que tienen en común la idea de subdividir la población total de la escuela en unidades más pequeñas y socialmente diversas, dentro de las cuales los estudiantes puedan generar un sentido de comunidad. En general, estas estrategias se valen de un conjunto común de cursos (por ejemplo, lenguaje, historia), o un período de clase (por ejemplo, la hora de consejería u orientación), como una forma de identificar “casas” o comunidades dentro de la escuela. Los profesores y los estudiantes de una casa dada permanecen juntos durante al menos un año académico y pueden utilizar ciertas horas especificadas, a lo largo del año, para asumir o discutir colectivamente cuestiones sociales. Entre esa clase de programas, con “una escuela dentro de la escuela”, los mejor documentados son las “Escuelas de comunidad justa”, desarrolladas por Lawrence Kohlberg y sus colegas (Power, Higgins, y Kohlberg, 1989). Las investigaciones publicadas al respecto indican que este enfoque contribuye al desarrollo moral de los estudiantes y es muy eficaz en cuanto a la reducción de los problemas de comportamiento.

Recientemente, el modelo de “una escuela dentro de la escuela”, ha experimentado un resurgimiento más ecléctico y a una escala razonablemente grande, dentro del sistema de escuelas públicas de la ciudad de Chicago. Este proyecto se dio gracias al “Taller de escuelas pequeñas”, originalmente operado por el núcleo de Chicago de la Universidad de Illinois, y convertido ahora en una organización nacional con sede en la Facultad de Educación de la Universidad del Sur de Florida (Klonsky, 2007). De acuerdo a este enfoque, una escuela pequeña tiene una población de entre 250 a 400 estudiantes. En conjunto, este modelo y otros similares, como el de las “Escuelas de comunidad justa”, muestran caminos prácticos para reducir la población de las escuelas secundarias integrales y así convertirlas en comunidades sociales diversas, a escala humana. A diferencia de las “Escuelas de comunidad justa”, estos intentos más eclécticos para desmenuzar el tamaño de las escuelas secundarias integrales no se basan en una orientación teórica específica sobre el desarrollo moral. Sin embargo, las investigaciones realizadas sobre la efectividad de las pequeñas escuelas secundarias indican que las mismas contribuyen a mejorías en las tasas de asistencia y de graduación, a un mayor sentido de comunidad y pertenencia, a reducciones de la violencia y el comportamiento disruptivo, a un mayor rendimiento académico, y a un aumento de la satisfacción del maestro¹.

¹ Para mayor información al respecto, consultar el sitio web del “Taller de escuelas pequeñas” (*Small Schools Workshop*), disponible en <https://smallschoolsworkshop.wordpress.com/about/>

Facilitando el desarrollo moral y social a través de la disciplina

El establecimiento de un clima moral general en la escuela y en el aula es algo que va más allá del tono emocional de la escuela, y que también incluye los métodos de gestión del aula y de mantenimiento de la disciplina. Todos los enfoques de gestión del aula tienen dos objetivos en común: el control y la eficiencia. Aunque sus fundamentos teóricos y las prácticas que recomiendan pueden variar, su principal propósito es que la instrucción académica se lleve a cabo sin problemas (Evertson y Weinstein, 2006). Durante los últimos veinte años, sin embargo, algunos investigadores educativos interesados en los procesos del desarrollo han generado enfoques para la gestión del aula que tienen el objetivo adicional de promover la competencia social y moral de los estudiantes (DeVries y Zan, 1994; Nucci, 2006; Watson, 2003). Entre estos recientes enfoques evolutivos, hay algunas diferencias teóricas subyacentes, aunque comparten lo suficiente como para que me refiera a ellos, en su conjunto, como una *disciplina evolutiva, constructivista, o desarrollista*¹, tomando prestada la terminología de Marilyn Watson (2003).

La disciplina constructivista tiene como objetivo que el estudiante haga lo que es correcto por sus propias razones, en lugar de hacerlo para recibir recompensas externas o evitar el castigo. Los pormenores de la disciplina constructivista se ajustan de acuerdo a la edad y nivel educativo de los estudiantes. Hay, sin embargo, cuatro estrategias centrales que caracterizan a la disciplina constructivista en cualquiera de los distintos grados.

1. Centrarse en la construcción de un sentido comunitario en las aulas y en la escuela a través de:
 - a. El establecimiento de relaciones de respeto, de cuidado y de confianza con cada uno de los estudiantes.
 - b. La construcción de relaciones de respeto y de cuidado entre los estudiantes.
2. Enseñar a los estudiantes el conocimiento y las habilidades sociales necesarias para que actúen de modos que sean amables, justos y responsables.
3. Prestar atención a los antecedentes de mal comportamiento al:
 - a. Examinar los procedimientos y políticas generados por los docentes que hacen más probable un mal comportamiento de los estudiantes.
 - b. Examinar las políticas y procedimientos de la escuela que hacen más probable un mal comportamiento de los estudiantes.
 - c. Examinar las necesidades y las motivaciones de los estudiantes que estén contribuyendo al mal comportamiento.

¹ En inglés, Nucci y Watson hablan de una “*developmental discipline*”, que literalmente se traduciría como disciplina desarrollista o acorde con el desarrollo, pero ya que entre nosotros eso tiende a referir al desarrollo económico, parece más apropiado hablar más bien de una disciplina evolutiva o constructivista [N. del E.]

4. Cuando se necesite del control externo, mantenerlo “ligero”. Cuando sea posible, elegir formas de control que no sean coercitivas o punitivas. Responder al mal comportamiento de maneras que efectivamente controlen o detengan el comportamiento en cuestión, pero que también:
 - a. Ayuden al estudiante a aprender de su error.
 - b. Minimicen el dolor o la vergüenza experimentado por el alumno.
 - c. Reduzcan al mínimo el daño a la relación del alumno con el profesor o con sus compañeros.
 - d. Reduzcan al mínimo la pérdida de autonomía o del sentido de ser competente del estudiante.

Hasta aquí ya hemos abordado muchos de los elementos del establecimiento de una comunidad moral en el aula. Lo que vamos a ver ahora son algunas sugerencias sobre cómo responder al mal comportamiento de manera tal que promueva el desarrollo moral y social de los estudiantes. Vamos a comenzar con una discusión sobre cómo manejar la conducta moral a través de la solución de problemas sociales. A continuación, exploraremos cómo utilizar apropiadamente la retroalimentación positiva y el manejo de las consecuencias del mal comportamiento.

Facilitando el desarrollo mediante la solución de problemas sociales

En la primera infancia (de 4 a 7 años)

El gran logro moral al alcance de los niños pequeños es construirse una noción de la reciprocidad justa. Debido a que los niños pequeños generan sus primeras aproximaciones a la moral a partir de sus experiencias directas en interacciones sociales, la principal contribución que pueden ofrecer las escuelas al desarrollo moral de los niños pequeños es enmarcar adecuadamente esas experiencias morales directas. Los docentes hacen eso al ayudar a los niños a concentrarse en los efectos de sus acciones y en sus implicaciones recíprocas. Por ejemplo, un maestro puede responder a las transgresiones morales de la siguiente manera:

“Miguel, Mateo necesita un poco de arcilla. Por favor, dale un poco”.

“Verónica, Dani no ha tenido chance de montarse en los columpios. Por favor déjala tener su turno”.

En ambos casos, las palabras del docente destacan las necesidades del otro niño, y no simplemente el poder del adulto. Pero incluso en éstas declaraciones morales, que son apropiadas para su ámbito, falta el elemento de reciprocidad. Pues a pesar de que se conectan con las concepciones de la moral de los niños pequeños, no dirigen la atención del niño, explícitamente, hacia la naturaleza recíproca de la toma de turnos o de la distribución de bienes.

Hay dos maneras en que un maestro puede hacer esto. Una de ellas es que el maestro se encargue de todo el razonamiento y de explicarle a los niños las implicaciones de la reciprocidad:

“Miguel, ¿cómo te parecería si Mateo tuviera toda la arcilla, y tú no tuvieras nada? Él también necesita un poco, así que por favor comparte con él”.

Esta es una forma razonablemente eficiente en que un profesor podría manejar la situación, y que tiene sentido en contextos donde el tiempo del maestro es un recurso escaso. La respuesta del maestro es apropiada al ámbito y establece la naturaleza recíproca de la moralidad y de la argumentación moral. Sin embargo, esa respuesta no involucra a los estudiantes de un modo activo en la solución del problema y por ello no es la forma óptima en que el profesor puede valerse de tal situación. Un mejor uso de ese momento especialmente propicio para la enseñanza¹, es que el profesor ayude a los niños a resolver el conflicto.

El valor de involucrar a los niños en la resolución de conflictos es que así se involucra al niño en el reconocimiento de las contradicciones que existen entre su manera inicial de mirar las cosas, y lo que es necesario para satisfacer sus propias necesidades y las de alguna otra persona. Ese es un proceso lento que se ve beneficiado por el hecho inevitable de que el niño quedará en más de un lado de estas disputas prototípicas de la infancia. El que un día es el dueño de la arcilla o del columpio, al día siguiente será el que quede al margen. En términos piagetianos, lo que ocurre es el desequilibrio gradual de la forma en que el niño piensa en la actualidad, y su progresivo reemplazo por una forma de pensar reequilibrada o más adecuada, que resuelve las contradicciones que surgían en su forma inicial de ver las cosas.

Según esta perspectiva, hay fundadas razones para permitir que los niños resuelvan tal clase de problemas por su cuenta (Killen, 1991; Piaget, 1932). El permitir a los niños resolver sus propios problemas tiene la ventaja de que las soluciones que se generan son “propiedad” de los niños, y el proceso de llegar a ellas favorece su autonomía y eficacia social. De hecho, los docentes no pueden intervenir en todas las situaciones conflictivas que se plantean entre los niños, y los estudios observacionales han indicado que los maestros suelen permitir que un buen número de conflictos sociales entre los niños de preescolar y de los primeros grados se solucionen sin intervención de los adultos (Killen, 1991; Nucci y Nucci, 1982). En muchos casos, los niños pequeños manejan estas disputas bastante bien. Aproximadamente el 70% de los conflictos de los niños en edad preescolar, durante el juego libre, son resueltos por ellos mismos, ya sea a través de la reconciliación por parte del instigador, o a través de negociaciones y compromisos (Killen, 1991).

Aunque estos hallazgos son impresionantes, el valor de permitir que los niños resuelvan sus problemas por su cuenta se puede exagerar. Gracias a su mayor desarrollo, los adultos tienen la ventaja de ser capaces de ver ambos lados de una disputa moral en formas que los niños pequeños no pueden. Además, los niños se suelen dirigir a los adultos

¹ “*Teachable moment*”, en el original.

en busca de protección contra la explotación o el daño, y para que les ayuden a manejar los problemas sociales (Killen, 1991; Nucci y Nucci, 1982b; Youniss, 1980). Como se explicó antes, los adultos impiden el crecimiento moral cuando reducen las situaciones morales a cuestiones convencionales o de poder; y contribuyen al crecimiento moral cuando involucran a los niños en la reflexión moral. Con respecto a la resolución de conflictos, los adultos contribuyen al crecimiento moral de los niños pequeños ayudándoles a identificar las fuentes del conflicto, a tomar en cuenta la perspectiva del otro, y a llegar a soluciones mutuamente satisfactorias. Este enfoque también ofrece a los niños experiencias que contrarresten la tendencia a concluir que el simple uso del poder o de la intimidación son los únicos métodos por los cuales se pueden lograr las metas personales.

En el caso del columpio, mencionado antes, el profesor puede empezar por pedirle a los niños, en primer lugar, que describan cuál es el problema, que cada uno escuche el punto de vista y los sentimientos del otro, y luego ayudarles a lograr una solución. Por ejemplo, podemos imaginar el siguiente intercambio descrito en Nucci (2001, p 154.):

Docente: Muy bien, ¿cuál es el problema?

Dani: Verónica ha estado en el columpio mucho rato, y yo no he tenido mi chance.

Docente: Verónica, ¿qué tienes que decir sobre eso?

Verónica: Yo llegué al columpio primero, y ayer ni siquiera me pude montar.

Docente: Dani, ¿cómo te sientes acerca de lo que acaba de decir Verónica?

Dani: Bueno, esto no es ayer, y ella me está volviendo loca.

Docente: ¿Por qué?

Dani: Porque no es justo. Sólo a ella le toca, ¡y a mí no!

Docente: Bueno, ¿y qué crees que debemos hacer?

Dani: Podríamos compartir. Verónica podría dejar que me monte un rato y luego yo la dejaría montarse un poco más.

Docente: Verónica, Dani está sugiriendo que compartan. ¿Podrían hacer eso?

Verónica: Tal vez ... ¡pero debería tener más tiempo que ella, porque yo llegué primero!

Docente: Bueno, Dani, ¿qué te parece eso?

Dani: Está bien, pero no todo el día. A mí también me toca!

Docente: Bueno, chicas, ¿por qué no lo intentan? Apuesto a que ustedes pueden resolverlo. Llámenme si necesitan ayuda.

Este escenario se basó, a grandes rasgos, en eventos comunes durante nuestras observaciones en las aulas, y el formato discursivo de las conversaciones entre docentes y niños, en DeVries y Zan (1994). El mismo ilustra cómo un docente puede servir de apoyo

para que los niños construyan su propio enfoque para la solución de problemas morales. Los elementos clave son que los niños escuchen el punto de vista del otro, atiendan las cuestiones de daño o de equidad involucradas, y ofrezcan una solución mutuamente satisfactoria. Los roles clave para el profesor son actuar como un mediador honesto, ayudar a pensar sobre las posibles soluciones, y ofrecer apoyo en cuanto al seguimiento. Así se proporciona un contexto en el que el esfuerzo es realizado por los niños, dentro de un ambiente seguro y de respeto mutuo.

Naturalmente, los niños o niñas reales no siempre procuran la solución cooperativa de los conflictos. En tales casos, el o la docente tendrá que juzgar si el daño o la injusticia ocasionada es suficiente como para justificar su intervención directa, o si por ser las consecuencias del problema relativamente menores, los niños tan solo tendrán que lidiar con el hecho de que no todas las situaciones terminan felizmente. Por ejemplo, si Verónica simplemente no está interesada en compartir, pero en realidad no ha estado monopolizando el columpio, la maestra puede decidir simplemente dejar las cosas tal como están. Ella le podría decir a Dani “Bueno, siento tener que decirte que Verónica no va a compartir ahorita. Tal vez puedas regresar más tarde y usar el columpio”. Se podría objetar que, al actuar así, la maestra ha premiado el “egoísmo” de Verónica. Aquí es donde se requiere un buen juicio por parte de los docentes. Si en general Verónica no se comporta de una manera egoísta, hay poca probabilidad de que un episodio ocasional marque un cambio importante en su “carácter”. Podría ser que Verónica tenía un deseo especialmente fuerte de mecerse en el columpio ese día, o que Dani no le cae bien y que por el momento se esté dejando llevar por esa antipatía. A menos que el o la docente tenga el don de la clarividencia, no tendrá forma de saber por qué Verónica ha elegido ese momento en particular para actuar como lo ha hecho. En tal escenario, el fracaso de Verónica en cuanto a ser “agradable” puede ser irrelevante a su nivel de moralidad. En cuanto a Dani, ella vivirá para usar el columpio otro día. En este caso, la decepción no entrañaría una tragedia moral, sino una lección práctica de psicología humana y relaciones interpersonales. El esfuerzo de las niñas en materia de argumentaciones morales no habría desembocado en una solución, pero habría elevado los temas subyacentes a un nivel de conciencia del que ambas podrían beneficiarse.

Si, en cambio, Verónica en efecto ha monopolizado el columpio y simplemente está siendo poco razonable, el docente tendría la obligación moral de proteger los derechos de los otros niños e intervendría para garantizar que a Dani le toque su turno. El docente también podría aplicarle medidas disciplinarias a Verónica; pero el tema de las consecuencias lo abordaremos más adelante.

En la mediana infancia y adolescencia temprana (de 8 a 13 años)

La moralidad de los niños en el tercer o cuarto grado de primaria tiene el elemento de reciprocidad que falta en el niño de preescolar. Sin embargo, es una reciprocidad muy literal en la que la justicia tan solo requiere que uno no salga perdiendo. Lo positivo es que a este nivel los niños son mucho más capaces de tomar en cuenta las necesidades del otro, así como las propias, en la toma de decisiones morales. Lo negativo, es que esta moralidad de toma y daca tiene una limitación básica cuya expresión reconocerán los maestros en el

tipo de problemas en que a veces se meten los niños de escuela primaria, y en la insensibilidad que los niños de esta edad a veces exhiben.

La exclusión que los niños de nuestros grupos focales identificaron tan fácilmente como la principal fuente de problemas sociales en la escuela, se ve alentada por una moral que concibe la equidad en términos de dar recompensas en proporción directa a la calidad o la cantidad de logros de la persona (Damon, 1977). Desde el punto de vista de esta orientación moral, un niño que no es un buen jugador de “kickingball” simplemente no tiene el mismo derecho a jugar como alguien que sea un buen jugador, y un niño que sea tímido o que tenga pocas habilidades sociales es menos digno de la invitación a una fiesta que alguien que sea más apto socialmente. En consecuencia, excluir a esos niños, no es injusto. Además, hay un elemento de elección personal involucrado, pues los niños pueden ver la selección de a quién se invita a jugar o a una actividad social, como un aspecto de las relaciones sociales, que cae dentro de las prerrogativas personales.

En general, los maestros no se involucran en ayudar a resolver estos problemas sociales. A diferencia de lo que ocurre cuando no se deja a un niño tomar su turno, que es una exclusión abierta respecto a los equipos del patio de recreo, la decisión de los niños de no incluir un niño en particular en sus juegos o actividades es vista a menudo por los docentes, al igual que por los niños, como una cuestión de legítima escogencia entre compañeros. Por otra parte, los niños reconocen que los maestros tienen una legítima autoridad para garantizar que los recursos de la escuela (en este caso las oportunidades de jugar) se distribuyan en una forma equitativa. Además, los niños esperan que los maestros protejan no sólo su seguridad física, sino también sus sentimientos. Para que un profesor se involucre, haría falta considerar que la exclusión de un niño se está tornando sistemática y, por lo tanto, potencialmente perjudicial para el niño.

Los insultos y las peleas son otros ejemplos comunes de problemas morales que son compatibles con la moral de reciprocidad directa de la mediana infancia. Una de las consecuencias de una moral basada en la reciprocidad directa es que puede conducir a la opinión de que cualquier daño requiere una respuesta igualmente dañina. Esta moralidad del ojo por ojo conduce a un círculo vicioso en el que, como bien dijo Martin Luther King, todas las partes terminan ciegas. Prácticamente todos los padres y maestros habrán oído la frase “Él lo empezó!”, como una explicación de los insultos o peleas. Y como todos los padres y maestros saben, la mentalidad de toma y daca de los niños hace que los esfuerzos para determinar “quién lo empezó” generalmente resulten inútiles.

Las respuestas más apropiadas ante la exclusión social y las peleas son algo diferentes entre sí, aunque en ambos casos la meta es llevar a los niños a considerar las consecuencias morales intrínsecas de sus acciones. Los profesores pueden hacer esto mediante una retroalimentación apropiada al dominio psicosocial en cuestión (personal, convencional, moral) que se describió en el caso de niños menores. Al aplicar esto a los niños mayores, sin embargo, la meta no es lograr simplemente que cada niño tome en cuenta la perspectiva del otro, sino ayudarles a reconocer las limitaciones que resultan de un razonamiento moral basado en la reciprocidad estricta.

Otra estrategia es potenciar el esfuerzo de solución de problemas sociales descrito en referencia a los niños preescolares, mediante la incorporación como mediador de un par o compañero (Deutsch, 1993). Las ventajas de involucrar compañeros como mediadores en los conflictos de niños de primaria y de niños algo mayores, son variadas. Primero y principal, se reduce la tendencia de los niños a ver las objeciones a la conducta inmoral, simplemente como una cuestión de autoridad adulta. Segundo, esto lleva a que las partes en disputa vean su situación desde el punto de vista privilegiado de un tercero, que la observa desinteresadamente. Esta perspectiva de una tercera persona desvincula al asunto del enfoque de la reciprocidad directa y abre una ventana para enfocar las cuestiones morales de una forma nueva. Por último, el uso de compañeros como mediadores es beneficioso para el mediador, quien necesariamente tendrá que involucrarse en argumentaciones y reflexiones morales. Por ejemplo, un estudio sobre el impacto de la mediación entre pares, realizado con estudiantes desde el segundo hasta el quinto grado, encontró que los estudiantes que habían servido como mediadores entre sus compañeros resolvían más a menudo sus propios conflictos interpersonales tomando en cuenta las necesidades de ambas partes, y eran también menos propensos a pedir la intervención de adultos, que los niños que no habían tenido experiencia como mediadores (Johnson, Johnson, Dudley, Ward, y Magnuson, 1995).

En la adolescencia (de 14 a 18 años)

En nuestras investigaciones, la frecuencia con que los maestros responden a las transgresiones morales de los niños comienza a reducirse cuando los niños pasan al quinto grado; y ya a la altura del séptimo grado, los maestros y otro personal de la escuela rara vez responden a las transgresiones morales de los niños (Nucci y Nucci, 1982b). La falta de respuesta de los adultos observada a nivel del séptimo grado se debe en parte a una reducción de las transgresiones morales originadas por agresiones manifiestas o disputas sobre cosas tales como equipos del patio de recreo. La mayoría de las transgresiones morales observadas en el nivel de séptimo grado tuvieron la forma de insultos u otras formas de daño psicológico (Nucci y Nucci, 1982b). Los maestros suelen responder relativamente poco ante dichas transgresiones, a todos los niveles de edad, incluyendo el preescolar (Killen, 1991), dejando esos asuntos a cargo de la interacción entre compañeros. En consonancia con esa disminución observada en cuanto a la frecuencia de las respuestas por parte de los adultos, los niños mayores y los adolescentes tienden a buscar mucho menos la intervención de los adultos en cuanto a las interacciones morales, en comparación con los niños pequeños (Nucci y Nucci, 1982b).

Tanto en los niveles iniciales como avanzados de las escuelas secundarias, las autoridades escolares parecen responder tan solo a las infracciones morales graves, tales como las peleas o el robo. En la mayoría de las escuelas, esto significa que los docentes y demás personal de la escuela tienen poca incidencia directa sobre las interacciones morales de la gran mayoría de sus estudiantes. Las contribuciones que las escuelas tradicionales, a nivel medio y de secundaria hacen al crecimiento moral de los estudiantes, tienen que ver con el grado de equidad con que se apliquen las normas convencionales, con el grado de respeto y reciprocidad que exista entre profesores y alumnos, y con el grado de apertura y

de interacción que exista al discutir las asignaturas o temas académicos. En otras palabras, la contribución de los profesores y administradores de las escuelas secundarias al crecimiento moral de los alumnos (más allá de los elementos morales del plan de estudios) se da a través de estas características estructurales y generales de la escuela y del aula, más que por cualquier otra forma de participación directa del docente en las interacciones morales de los estudiantes.

Esa perspectiva tradicional ha sido cuestionada por quienes sostienen que es solo a través de la experiencia social directa que los estudiantes pueden desarrollarse como seres morales, y que el discurso académico es insuficiente si no logra una vinculación directa a la vida concreta de los estudiantes (Power, Higgins, y Kohlberg, 1989). Los principales exponentes de tal punto de vista son los partidarios de la educación democrática (Lind, 1996; Oser y Veugelers, 2003) y de la escuela como una comunidad justa (Power, et al., 1989). Lo que estos enfoques tienen en común son los mecanismos mediante los cuales los estudiantes se integran como una comunidad para discutir abiertamente los problemas morales que enfrentan en el contexto escolar (como por ejemplo, los robos, la exclusión o el aislamiento de estudiantes, el comportamiento sexual, el racismo), a fin de llegar a un consenso moral racional sobre cómo se deben resolver estas cuestiones (cf. Habermas, 1991; Oser y Veugelers, 2003). A menudo, esas soluciones requieren la construcción de normas morales compartidas, que luego se utilizan para guiar la conducta de los miembros de la “comunidad justa” (Power et al., 1989).

Para que estas “comunidades justas” funcionen, las escuelas deben conceder, semanalmente, cierto tiempo de sus actividades regulares para que los estudiantes puedan celebrar sus asambleas comunitarias al estilo de un cabildo abierto. También deben otorgar a los estudiantes y a sus asesores comunitarios la autoridad para alterar, añadirle elementos, o abolir las reglas escolares existentes que incidan sobre los temas ya mencionados o sobre la “calidad de vida” de los estudiantes. Ese empoderamiento de los estudiantes no incluye la posibilidad de cambiar el marco académico básico de la escuela, sino las normas relacionadas con las áreas problemáticas de sus interacciones morales. Pero a pesar de las evidencias de que tales comunidades nutren el crecimiento moral tanto cognitivo como conductual, pocas escuelas en los Estados Unidos han adoptado ese enfoque holístico.

Los beneficios de trabajar con los estudiantes de secundaria para ayudarles a resolver los problemas morales han quedado de manifiesto a raíz de un esfuerzo reciente, y controversial, por reducir la violencia relacionada con las pandillas en las escuelas públicas de Chicago. Muchas escuelas secundarias del centro de la ciudad están plagadas de peleas violentas instigadas por la afiliación a pandillas. En el pasado, la respuesta típica de las autoridades de la educación pública en Chicago ha sido llamar a la policía y tratar de sofocar la violencia mediante la fuerza y el castigo. En 2003 hubo 8.900 arrestos de estudiantes por participar en peleas, mientras que para 2006 la tasa de ese tipo de arrestos se redujo en casi un 20% (*Chicago Tribune*, 19/11/2006). Esa caída en la tasa de detenciones es directamente atribuible a una política adoptada por algunas escuelas secundarias donde las peleas son rápidamente aplacadas por el personal de la escuela, y los líderes de las pandillas son convocados por el director de la escuela para entender las causas de la pelea. Así, en lugar de hacer arrestar o expulsar a los estudiantes involucrados

en la pelea, el director se dedica a discutir el problema con los estudiantes, acompañados por un padre o representante. Por lo general, esto trae consecuencias, pero distintas a la cárcel. Las discusiones con los líderes de las pandillas a menudo conducen a informaciones que permiten al director alertar a la policía del vecindario para que prevengan posibles escaladas de violencia fuera de la escuela.

Ciertamente esta es una situación extrema a la que se ha llegado después de muchas experiencias a partir de las cuales algunos estudiantes han perdido hace mucho toda noción de confianza en los demás. Un director de escuela que participa de este nuevo enfoque reconoció lo difícil de las tareas que le genera el comprometerse con la negociación, más que con la represión. No obstante, aún así está convencido de que su escuela es más segura ahora que cuando simplemente se limitaba a dejar el problema en manos de la policía. En sus palabras: “Usted nunca renuncia a su edificio . . . ni lo deja pudrir. Esta es mi realidad, y no puedo hacer que desaparezca escondiéndome de ella. Le debemos a estos niños hacer todo lo que podamos para ayudarlos” (*Chicago Tribune*, 19/11/2006).

Facilitando el desarrollo mediante un uso sensato de las consecuencias

Como quedó de manifiesto en el ejemplo de las peleas relacionadas con pandillas, hay algunas situaciones en que claramente se requiere que hayan consecuencias por el mal comportamiento. La meta de todo método eficaz de gestión del aula es anticipar los problemas y evitar la necesidad de consecuencias. En otros pasajes del texto del cual formaba parte este escrito (Nucci, 2009, Cap. 4), discuto la conveniencia de eliminar convenciones innecesarias en los salones de clase, que con toda seguridad generan altos niveles de incumplimiento. Un buen manejo de los factores antecedentes del mal comportamiento también incluye prestar atención a las exigencias académicas de las clases que podrían sobrepasar la capacidad de los estudiantes para mantenerse concentrados. Esto puede ser tan simple como asegurarse de que todos los estudiantes tengan acceso a materiales apropiados para su nivel de lectura, o puede ser más complejo, como proporcionar sinopsis de las lecturas que por su extensión serían muy difíciles de completar para los estudiantes con trastorno de déficit de atención. Sin embargo, incluso cuando un maestro toma en cuenta las necesidades de atención y de poder de los estudiantes, y hace todo lo posible para abordar razonablemente las exigencias académicas y las normas de la escuela, aún así los niños se portarán mal. Esto no debería ser ninguna gran sorpresa para los profesores que, después de haber enseñado brillantemente alguna clase o lección, de todos modos encontrarán errores en los exámenes. El desarrollo social no es una excepción al simple hecho de que cometer errores es parte del proceso de crecimiento y desarrollo.

Alentando el comportamiento positivo

Una forma de evitar los problemas disciplinarios en el aula es proporcionar retroalimentaciones que apoyen el comportamiento positivo de los niños. Esa clase de retroalimentación puede venir bajo la forma de recompensas tangibles, pero más a menudo consiste en alabanzas por parte de los adultos. Aunque el uso de la retroalimentación positiva y las recompensas pueden ayudar a sostener y guiar el desarrollo moral de un niño,

una dependencia excesiva de las recompensas y de la retroalimentación positiva de los adultos puede ser contraproducente y socavar en realidad la motivación moral del niño (Deci, 1995). Las limitaciones del refuerzo externo resultan más fáciles de apreciar en los casos en que se ofrecen a los niños recompensas tangibles por su buen comportamiento. Hay una apreciable cantidad de investigaciones empíricas que indican que el otorgamiento de recompensas externas a los niños, tales como estrellas doradas o calcomanías, reduce su tendencia a participar espontáneamente en el comportamiento recompensado. En otras palabras, los niños dejan de participar en esos comportamientos por sus propias razones o por motivos intrínsecos, para hacer las cosas tan solo por el “dinero”.

Marilyn Watson (2003) argumenta enérgicamente que cualquier uso de recompensas es antitético a su concepción de la disciplina constructivista. Yo diría, en cambio, que se puede distinguir entre el uso de recompensas que sirven para *validar* lo que el estudiante ya está motivado a hacer, y el uso de recompensas como un medio para “modelar” el comportamiento del estudiante de modo que se ajuste a los deseos de los adultos (Deci, 1995). Por ejemplo, una estudiante que haya tratado consistentemente a sus compañeros de clase en forma amable y generosa, bien podría responder a un premio de “ciudadanía” como una expresión de la validez social de sus acciones, en lugar de percibirlo como un intento por manipular su comportamiento. Por otra parte, la entrega rutinaria de distintivos u otros emblemas, o la publicación semanal de los nombres de los estudiantes que han demostrado su “virtud” o “carácter”, tal como recomiendan algunos programas neotradicionalistas (cf., Character Counts), ilustran cómo *no* hay que apoyar el comportamiento positivo de los niños (Kohn, 1997). En tales casos, las recompensas generan rivalidad o competencias, y terminan convirtiéndose en mercancías. Ese tipo de recursos pueden servir para moldear y formar la conducta de los estudiantes, temporalmente, pero también socavan las mismísimas motivaciones que tales programas procuran inculcar.

De un modo similar, al elogiar a un estudiante, necesitamos diferenciar entre las declaraciones positivas que validan y animan los esfuerzos de los niños por actuar moralmente, y las “alabanzas controladoras” que responden al deseo del adulto de “moldear y formar” al estudiante. La alabanza controladora concentra la atención en el niño, más que en las acciones del niño; sus contenidos no son específicos; y a menudo emplea términos superlativos. Ejemplos de tales elogios son: “Alicia, ¡qué buena niña eres!”; “Juan, ¡eres el mejor chico que ha pasado por este salón en años!” El efecto de la alabanza controladora es darle un empuje momentáneo a la autoestima del niño, pero a costa de subir las expectativas a un nivel exageradamente elevado. ¿Es realista asumir que Alicia y Juan siempre van a portarse tan superlativamente bien? En segundo lugar, la retroalimentación que se da a los chicos dice poco acerca de qué es lo que justificó ser etiquetado como “una niña tan buena” o como “el mejor chico en años”. Cualesquiera sean las razones que los niños pudieran haber tenido para realizar los comportamientos que les ganaron esos elogios, las mismas se perderán en un segundo plano al concentrar la evaluación en los propios niños. Por ello, un riesgo asociado a las alabanzas controladoras es que estas sustituyan al deseo de involucrarse en un determinado comportamiento por su valor intrínseco, por una valoración egocéntrica del aparente estatus social del niño (Nicholls, 1989). Un yo o sí mismo moral, construido sobre esa base puede parecer orientado hacia un comportamiento moralmente adecuado, pero en realidad no está guiado

por razones morales. El niño que siempre necesita ser “tan buen chico”, para cumplir con las expectativas sociales, no está operando con base en motivaciones morales, sino con el fin de conservar la aprobación externa.

En cambio, las alabanzas adecuadamente alentadoras utilizan un lenguaje moderado y se centran en los aspectos específicos de la acción. Tal tipo de alabanza permite al estudiante saber que sus acciones son apreciadas, y también indica que son las acciones las que están siendo evaluadas, y no el propio niño. Ejemplos de alabanzas de validación serían: “Tatiana, fue algo muy amable lo que acabas de hacer. Estoy seguro que Marcia aprecia el tiempo que le dedicaste cuando no se estaba sintiendo bien”. “Miguel, gracias por ayudar a limpiar el salón. Eso nos beneficia a todos. Realmente te lo agradezco”. La alabanza alentadora es especialmente eficaz como respuesta a lo que podríamos llamar “actos cotidianos de carácter.” En el ejemplo anterior, Miguel podría ser uno de los niños que nunca ayuda a la hora de limpiar; y hacerlo podría haberle exigido un considerable esfuerzo personal. Entonces, el agradecimiento del maestro o maestra le habría hecho saber que su esfuerzo había sido reconocido y su contribución validada. La docente podría añadir, incluso, algunas palabras para animarle a continuar haciendo un “buen trabajo”. Por supuesto, un conductista podría argumentar con razón que tal retroalimentación positiva sirve para moldear la conducta social positiva de Miguel. No creo que ese punto amerite discusión. Lo importante allí sería si el docente expresa un sincero agradecimiento, y si Miguel interpreta las palabras del docente como una validación de su esfuerzo. En cualquier caso, las alabanzas deben utilizarse con moderación y referirse a acciones específicas, en lugar de referirse a las características de los niños o niñas.

Respondiendo al mal comportamiento

Un aspecto esencial de todo aprendizaje es cometer errores. Pensar que la educación moral es una cuestión de guiar a los niños por el camino “correcto”, podrá ser bonito, pero la ficción de un aprendizaje “sin errores” tiene aún menos que ver con la moralidad que con los demás aspectos de la educación. Aunque en el plano académico rara vez, o nunca, se motiva a los niños a cometer errores adrede, por su propia naturaleza las transgresiones morales a menudo consisten en acciones contrarias a lo que el niño sabe que es “correcto”. En el plano moral, la corrección de errores no consiste simplemente en señalar dónde están las equivocaciones, sino también en ayudar al niño a elegir un curso de acción que no siempre concordará con sus deseos inmediatos. Lo que está en juego es lo que Piaget (1962) describió como un “conflicto de voluntad”, no una simple pregunta sobre qué es lo “objetivamente” correcto.

Ayudar a que el niño quiera hacer lo correcto es en parte una función de las respuestas disciplinarias de los docentes al mal comportamiento de los niños. Las consecuencias proporcionadas a los estudiantes en respuesta a su mal comportamiento no deberían tomar la forma de castigos expiatorios destinados solamente a infligirle incomodidades o costos al estudiante (DeVries y Zan, 1994). Un ejemplo clásico de un castigo expiatorio es la nalgada. Un ejemplo clásico en el contexto escolar sería la detención. Los castigos expiatorios deberían evitarse porque no le ofrecen al estudiante ninguna otra razón o motivación que no sea la de evitar el castigo. Debido a que los

estudiantes asocian los castigos expiatorios con la persona que los aplica, más que con sus propias transgresiones, tales castigos invitan a la venganza y le dan a los estudiantes la idea de que tienen el derecho a tomar represalias. En otras palabras, la moralidad de la situación queda al revés cuando el estudiante, culpable de mala conducta, pasa a verse a sí mismo como la persona agraviada. Un ejemplo que tal vez le traiga recuerdos a algunos lectores sería el de los padres que le prohíben al joven salir de la casa por algún mal comportamiento. Todos mis estudiantes universitarios pueden recordar ocasiones en que les ocurrió esto siendo adolescentes. Y a todos, sin excepciones, les resulta difícil recordar detalles sobre lo que hicieron para merecer ese castigo. Pero lo que sí les resulta muy fácil evocar es la indignación que sentían hacia sus padres en aquel momento. El uso frecuente de castigos expiatorios por parte del docente convierte al clima emocional del aula en un ambiente de “mala voluntad”, que motiva a los estudiantes a colocarse a la defensiva, y a actuar de modo “egoísta”.

En lugar de ello, las sanciones deberían adoptar la forma de consecuencias lógicas, conectadas de una manera significativa con la naturaleza de la transgresión (DeVries y Zan, 1994). Las consecuencias lógicas incluyen cosas tales como la restitución, privar al transgresor del objeto mal utilizado, y la exclusión. Dada la naturaleza no arbitraria y recíproca de la moral, es algo más fácil concebir las consecuencias lógicas de las transgresiones morales, que las de las convenciones sociales. Por ejemplo, si un niño le quita algo a otro niño, una consecuencia lógica sería tener que devolver o reemplazar lo que le quitó. Sin embargo, incluso las convenciones, una vez en vigencia, tienen una lógica asociada con su función. A un estudiante que esté hablando de manera disruptiva durante la hora de contar cuentos, el docente le podría pedir que salga o se aleje del rincón de los cuentos, hasta que él o ella sea capaz de unirse al grupo sentándose en silencio. Si esta sanción se combina con una declaración apropiada al ámbito, sobre la regla o función social y organizativa de la norma, es probable que el estudiante capte el vínculo entre la sanción y el mal comportamiento. Una expulsión indefinida o prolongada del rincón de cuentos, sin embargo, alejaría a la consecuencia respecto al comportamiento que la provocó, convirtiéndola entonces bien en un castigo expiatorio y arbitrario, más que en una consecuencia lógica (DeVries y Zan, 1994).

Los profesores pueden aumentar la probabilidad de que los estudiantes acepten las consecuencias lógicas de su mal comportamiento involucrándolos en discusiones grupales acerca de los patrones de mal comportamiento que se produzcan en el aula, y pidiéndoles consejos sobre cómo evitar o reducir tales de problemas en el futuro (Battistich et al., 1997; DeVries y Zan, 1994). En otro lugar (Nucci, 2009, Cap. 4) he discutido el uso de las discusiones grupales como una forma de involucrar a los niños en la consideración de qué reglas se deberían establecer para regular o ayudar a guiar la conducta de los estudiantes. En este caso, la consulta se centra en qué hacer con los comportamientos que los niños consideran problemáticos. A través de la discusión grupal, el docente puede guiar a los estudiantes, especialmente en las escuelas primarias e intermedias, para que generen ideas acerca de lo que constituirían consecuencias lógicas apropiadas. Parte del rol de los docentes es ayudar a los niños a enfocarse en la prevención del mal comportamiento. Al involucrar a los niños en esa clase de discusión, las consecuencias del mal comportamiento dejan de ser un ejercicio vertical del poder, impuesto por los adultos, para convertirse en

implicaciones lógicas, construidas autónomamente, que reflejan los valores compartidos por los niños.

Por último, una respuesta ética al mal comportamiento de los estudiantes debería permitir la reincorporación y aceptación del estudiante en el grupo social. Una vez que se ha cumplido la consecuencia lógica, el niño debe tener la oportunidad de seguir adelante como miembro de la clase. De lo contrario, la consecuencia lógica se transformaría en un castigo expiatorio con todas las repercusiones negativas que ya se han discutido. Este es un requisito bastante fácil de cumplir cuando se trata de las faltas típicas relacionadas con las convenciones sociales, pero no siempre resulta igual de fácil cuando la transgresión implica consecuencias morales para otros compañeros de clase. Aunque el profesor pueda estar dispuesto a seguir adelante, es posible que los estudiantes no estén dispuestos a correr el riesgo de interactuar con alguien que les haya causado dolor o que les haya tratado injustamente. En tales casos, al igual que con un niño agresivo, el docente debería ayudar al transgresor a entender las conexiones entre su conducta agresiva y las respuestas de sus compañeros de clase. Igualmente, el profesor debería ayudar a los demás estudiantes a reconocer que tampoco ellos querrían ser excluidos permanentemente. Todo esto requiere paciencia y persistencia por parte de los docentes, y se facilitará o dificultará dependiendo del clima moral y emocional que predomine en el aula y en la escuela.

Referencias

- Ainsworth, M. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. M. Caldwell and H. N. Ricciuti (Eds.), *Review of Child Development Research*. Vol. 3. Chicago: University of Chicago Press.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York: Longman.
- Arsenio, W., & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life* (pp. 87-130). New York: Cambridge University Press.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Bochenek, M., & Brown, A. (2001). *Hatred in the hallways: Violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual and transgender students in U.S. schools*. New York: Human Rights Watch.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2004). Children's perceptions of gender discrimination. *Developmental Psychology*, 40, 714-726.

- Character Counts Coalition (1993). *Ethics in action*. Marina del Rey: Joseph and Edna Josephson Institute of Ethics, May/June.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion, 27*, 27-56.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of concrete operations. *Child Development, 46*, 301-312.
- D'Augelli, A. (1998). Developmental implications of victimization of lesbian, gay and bisexual youths. In G. Herek (Ed.), *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals* (pp. 187-210). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deci, E. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: G. P. Putnam.
- Deutsch, M. (1993). *Educating for a peaceful world*. *American Psychol Horn, S. S. (2006). ogist, 48*, 510-517.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere for early education*. New York: Teachers College Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale: Erlbaum.
- Emde, R., Birigen, Z., Clyman, R., & Openheim, D. (1991). The moral self of infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review, 11*, 25-270.
- Evertson, C., & Weinstein, C. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Malwah: Lawrence Erlbaum.
- Habermas, J. (1991). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Hansen, D. T. (1996). Teaching and the moral life of classrooms. *Journal for a Just and Caring Education, 2*, 59-74.
- Hasebe, Y., Nucci, L., & Nucci, M. (2004). Parental control of the personal domain and adolescent symptoms of psychopathology: A cross-national study in the U.S. and Japan. *Child Development, 75*, 1-14.
- Horn, S. S. (2003). Adolescents' reasoning about exclusion from social groups. *Developmental Psychology, 39*, 71-84.
- Horn, S. S. (2006). Heterosexual adolescents' and young adults' beliefs and attitudes about homosexuality and gay lesbian peers. *Cognitive Development, 21*, 420-440.
- Horn, S. S., & Nucci, L. (2006). Harassment of gay and lesbian youth and school violence in America: An analysis and directions for intervention. In C. Daiute, Z. Beykont, C. Higson-Smith, & L. Nucci (Eds.), *International perspectives on youth conflict and development*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M., & Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*, 32, 829-844.
- Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1991). Marital discord and child outcomes: A social psychophysiological approach. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 129-153). New York: Cambridge University Press.
- Killen, M. (1991). Social and moral development in early childhood. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2, Research* (pp. 115-138). Hillsdale: Erlbaum.
- Kohn, A. (1997, February). How not to teach values. *Phi Delta Kappan*, 429-439.
- Klonsky, M. (2007). Small schools workshop. [Webpage]. Available at <https://smallschoolsworkshop.wordpress.com/about/>
- Kochanska, K. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Lind, G. (1996, April). *Which educational environment promotes self-sustaining democratic development?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 9, 328-346.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Noam, G. (1993). "Normative vulnerabilities" of self and their transformations in moral action. In G. Noam (Ed.), *The moral self* (pp. 209-238). Cambridge, MIT Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character*. New York: Teachers College Press.
- Nucci, L. (1996). Morality and the personal sphere of actions. In E. Reed, E. Turiel, & T. Brown, (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 41-60). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2006). Classroom management for moral development. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, L. (2009). *Nice is Not Enough, Facilitating Moral Development*. New Jersey: Pearson, 2009.

- Nucci, L., & Nucci, M. S. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development, 53*, 403-412.
- Nucci, L., & Katsarou, E. (2004). Student support: Building relationships, discipline and social emotional learning. Workshop presented to the faculty of the National Teachers Academy, Chicago, Illinois.
- Nucci, L., & Powers, D. W. (2014). Social Cognitive Domain Theory and Moral Education. In L. Nucci, D. Narvaez & Krettenauer, T. (Eds.), *Handbook of Moral and Character education* (2nd ed), (pp. 121-139). New York: Routledge.
- Oser, F. K., & Veugelers, W. (2003). *Teaching in moral and democratic education*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1962). Will and action. *Bulletin of the Menninger Clinic, 26*, 138-145.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rivers, L. & D'Augelli, A. (2001). The victimization of lesbian, gay and bisexual youths. In A. D'Augelli, & C. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities and youth* (pp. 199-233). New York: Oxford University Press.
- Russell, S., Franz, B., & Driscoll, A. (2001). Same-sex romantic attraction and experiences of violence in adolescence. *American Journal of Public Health, 91*, 903-906.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. (2008). Sports and the development of character. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 500-519). New York: Routledge.
- Smetana, J. G. (2002). Culture, autonomy, and personal jurisdiction in adolescent-parent relationships. In H. W. Reese & R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior, Vol. 29* (pp. 51-87). New York: Academic Press.
- Smetana, J. G. (2005). Adolescent-parent conflict: Resistance and subversion as developmental process. In L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction and contrarian elements in moral development and education* (pp. 69-91). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). Developmental and longitudinal antecedents of family decision making: Defining health behavioral autonomy for African American adolescents. *Child Development, 75*, 1418-1434.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladjustment and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 16, pp. 41-81). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Subbotsky, E. V. (1995). The development of pragmatic and nonpragmatic motivation. *Human Development, 38*, 217-234.

- Watson, M. (2003). *Learning to trust: Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.

Traducción de Weldon Woodard
Edición y adaptaciones de Levy Farías