

Dilemas morales y servicio comunitario en educación superior¹

Moral Dilemmas and Communitarian Service in Higher Education

Levy Farías

levyfarías@cantv.net

Lurdes Da Silva

lurdes_dasilva@yahoo.com

Escuela de Estudios Políticos y Administrativos,
Universidad Central de Venezuela

Resumen

Sancionada en septiembre de 2005, la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior está ya en vigencia. Pero no todas las instituciones académicas obligadas a cumplirla están adecuadamente preparadas para ello. Procurando contribuir con los aspectos pedagógicos de ese reto, en primer lugar consideramos brevemente el enfoque del «aprendizaje en servicio»; y luego mostramos por qué y cómo puede éste complementarse con la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Enfatizando, especialmente, la utilidad de la discusión sistemática de dilemas morales para la capacitación exigida por la mencionada ley y, en general, para la promoción de la ética y los valores democráticos.

Palabras clave: *aprendizaje en servicio, desarrollo moral, pedagogía, psicología, democracia.*

¹ Esta investigación ha sido posible gracias al financiamiento del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (PI 04-00-6385-2006).

Abstract

Approved in September 2005, the Communitarian Service Law of College Students, has now to be enforced. But not all the academic institutions that must enforce it are ready to do so. Focusing on the pedagogical dimensions of this challenge, firstly we review the «service-learning» approach. And secondly, we show why and how can it be complemented with the moral development theory advanced by Lawrence Kohlberg. Special emphasis is made on the usefulness of moral dilemmas systematic discussion, for the educational purposes of the aforementioned law, and for the promotion of democratic ethic and values.

Key words: *service-learning, moral development, pedagogy, psychology, democracy.*

Introducción

Sancionada el 14 de septiembre de 2005, la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (en adelante LSCEES), nació, según comentaristas calificados, con un apreciable grado de aceptación (Río, Rico y Vergara, 2005; Ugalde, 2005; Herrera, 2005). Consenso que por lo visto se logró, no sólo gracias a un adecuado proceso de consultas con los sectores involucrados, sino sobre todo ante la clara necesidad de articular más eficazmente a las universidades con el país.

Pero más allá de las buenas intenciones que puedan haber animado a esta ley, hasta cierto punto es inevitable que la misma genere algunas inquietudes o preocupaciones. Al fin y al cabo, como se sabe, una de las características más notorias de nuestra cultura es una especie de esquizofrenia jurídica, que por un lado nos lleva a tratar de resolver todo tipo de problemas más que nada mediante leyes o decretos, y por otro reconoce que en la práctica, la mayor parte de nuestro cuerpo legislativo no es respetado o siquiera tomado en serio (cf. Torres, 2001). Por algo las frases «Se acata pero no se cumple», o «Tiene razón pero va preso», figuran entre nuestros proverbios más antiguos y conocidos.

Entre otras cosas, por ejemplo, cabe preguntarse si la puesta en vigor de la LSCEES no ha sido demasiado precipitada; o por qué la misma resulta

tan vaga en cuanto a los aspectos presupuestarios; o en especial, si forzar a los estudiantes a trabajar por otros, será la mejor estrategia educativa para «fomentar» en ellos «la solidaridad y el compromiso con la comunidad» (Art. 7).

En ese sentido, creemos que la entrada en vigencia de la LSCEES encuentra a la mayoría de nuestras casas de estudio en la misma situación descrita por Cecilia De Scorza, para el caso de la Universidad de los Andes, a saber, sin «suficiente claridad conceptual, metodológica, jurídica y administrativa para su implementación» (De Scorza, 2006:f14). Seguramente, este tipo de apreciaciones depende en buena medida de cuán optimista o pesimista sea uno; pero como mínimo conviene admitir que, incluso cuantitativamente, el desafío es considerable. En palabras de Luis Ugalde, Rector de la Universidad Católica Andrés Bello, quien sin duda se cuenta entre los entusiastas:

No es fácil cumplirla, requiere financiamiento, nueva mentalidad para salir al encuentro, elaborar proyectos que respondan a las necesidades de las comunidades con gran variedad de iniciativas. No olvidemos que se trata de una actividad que necesita movilizar no menos de 100.000 estudiantes anuales. La experiencia de la UCAB, con participación de unos 2.000 jóvenes al año, demuestra que es posible (Ugalde, 2005: 13).

De acuerdo con otras estimaciones (Herrera, 2005: 5), el número de estudiantes involucrados sería en realidad mucho más alto. Pero incluso tomando las cifras empleadas por Ugalde, es claro que hacer una actividad cincuenta veces mayor seguramente requerirá un tremendo salto en materia de recursos económicos y humanos, y toda una serie de experiencias o saberes acumulados que no son fáciles de multiplicar o de transferir. En todo caso, escapa al alcance de nuestras capacidades y del presente artículo analizar rigurosa o exhaustivamente los diversos retos que plantea la LSCEES a las universidades venezolanas. Así que, procurando aportar el granito de arena que nos corresponde, nos centraremos en los aspectos pedagógicos de la ley.

En ese plano, nuestro propósito es llamar la atención sobre un enfoque y unas herramientas educativas que consideramos de gran interés, tanto para lograr las metas planteadas por la LSCEES, como en general para la promoción de la ética y los valores democráticos. Más específicamente, primero daremos un breve vistazo al enfoque del «aprendizaje en servicio», por ser éste el principal fundamento pedagógico de la ley. Luego mostraremos por qué conviene complementar esa concepción educativa con el acervo acumulado por la psicología moral contemporánea, notablemente influida, a su vez, por el legado de Lawrence Kohlberg. En particular, sugeriremos cómo pueden adaptarse la elaboración y discusión de dilemas morales, a las actividades exigidas por la LSCEES. Y finalmente, insistiremos en la importancia de la evaluación sistemática y rigurosa, a fin de no caer en el mero activismo, en un cumplimiento puramente simbólico de la ley, o en alguna otra de las muchas distorsiones posibles.

1. El «aprendizaje en servicio» como base pedagógica

Tradicionalmente, las funciones de la universidad venezolana han sido consideradas en tres

grandes categorías: investigación, docencia y extensión. Entre ellas, es obvio que las actividades de extensión son las más próximas o afines al servicio comunitario. Sin embargo, parece igualmente claro que la LSCEES no toma, como fundamento, esa manera tradicional de entender la universidad, sino que se inspira en las ideas del «capital social», de la «responsabilidad social», y especialmente, aunque de modo implícito, en una tendencia educativa que en los últimos tiempos se ha hecho muy popular a nivel internacional: el llamado «aprendizaje en servicio» (cf. De Scorza, 2006).

Pero además de lo que su propio nombre indica, esta última es una tendencia difícil de caracterizar, puesto que abarca una gran cantidad y variedad de iniciativas o experiencias. De hecho, ya en 1990 se habían contabilizado 147 definiciones del aprendizaje en servicio, y desde entonces el interés o las reflexiones sobre el tema, lejos de decaer, se ha acrecentado (Eyler y Giles, 1999:3). Como quiera que sea, entre las definiciones que han contado con mayor aceptación figura la siguiente:

[el aprendizaje-servicio es] ...una experiencia educativa, basada en materias, y reconocida con créditos, que permite a los estudiantes (a) *participar en una actividad organizada de servicio* que responde a necesidades identificadas en la comunidad y (b) *reflexionar sobre la actividad de servicio* de manera tal que se logren una mejor comprensión del contenido de la materia, una apreciación más amplia de la disciplina, y un acrecentado sentido de la responsabilidad cívica (Bringle y Hatcher, citados por Chapdelaine, Ruiz, Warchal y Wells, 2005: 6; la traducción y las cursivas son nuestros).

Como se puede apreciar, esta definición peca de optimista, al referirse únicamente a las experiencias o modalidades más exitosas; y tratándose de unas metas tan complejas o ambiciosas, resulta más realista admitir que a pesar de las buenas intenciones de los educadores, no siempre se logra todo

eso. Por ello nos parece útil tomar en cuenta, también, la sencilla tipología propuesta por Sigmon, en 1996, que recogemos en el Cuadro N° 1.

Además de coincidir con Sigmon, en cuanto a la importancia de lograr una cierta paridad entre lo académico y lo comunitario, Eyler y Giles consi-

CUADRO N° 1
UNA TIPOLOGÍA DEL APRENDIZAJE Y SERVICIO

APRENDIZAJE-servicio	Las metas del aprendizaje son prioritarias; los productos del servicio secundarios.
Aprendizaje-SERVICIO	Los productos del servicio son prioritarios; las metas del aprendizaje secundarias.
Aprendizaje servicio	Las metas del aprendizaje y del servicio van por separado.
APRENDIZAJE-SERVICIO	Las metas del aprendizaje y las del servicio tienen igual peso; favoreciéndose la una a la otra para todos los participantes.

Fuente: Sigmon, R., citado por Eyler y Giles (1999:5. Traducción propia).

deran que el factor clave para alcanzar ese punto medio es el pensamiento crítico; y con esa idea en mente proponen que se vea al guión que une (en inglés) a las palabras aprendizaje y servicio, como un símbolo «*del papel central de la reflexión* en el proceso de aprender a través de la experiencia comunitaria» (1999:4; el subrayado es nuestro). Claro, un inconveniente de esa idea entre nosotros, es que la expresión *service-learning* generalmente se ha traducido como «aprendizaje en servicio», con lo cual el guión desaparece. Pero más allá de estos juegos terminológicos, salta a la vista, a la luz de todo lo anterior, que el *quid* de toda esta tendencia pedagógica no es ni memorizar más información, ni el solo hecho de hacer presencia física en una determinada comunidad durante cierto número de horas o de meses, sino el de propiciar, a través de la práctica y la reflexión, una reorganización de los conocimientos teóricos proporcionados por la academia. O por así decirlo, una renovación de los vínculos entre las aulas y las calles.

Y es de allí, precisamente, del énfasis en promover el pensamiento crítico y la reflexión, más que alguna ideología, escala de valores u óptica predeterminada, de donde surge la necesidad de complementar el enfoque del aprendizaje en servicio, con las perspectivas y las herramientas de la psicología moral contemporánea. Un área de investigación indiscutiblemente marcada por la «perspectiva evolutivo-cognitiva de la moralidad», o «teoría del desarrollo moral», propuesta por Lawrence Kohlberg (1992) y numerosos discípulos o colaboradores.

2. Un enfoque complementario: el «desarrollo moral»

Para explicar rápidamente qué es lo que tiene de peculiar el enfoque kohlbergniano de la moralidad, vale la pena compararlo con una manera relativamente común de asumir la educación moral: la de distinguir entre «valores» y «antivalores».

Es decir, exaltando ciertas nociones morales, como la no-violencia, por ejemplo, y condenando su opuesto, la violencia. El principal problema de esa manera de abordar la moralidad es que considerados uno por uno, o en abstracto, son muchos los valores que pueden merecer nuestra aprobación. Pero al examinar situaciones concretas de la vida cotidiana, por lo general no hay un sólo valor a tomar en cuenta, sino varios, que pueden entrar en conflicto entre sí.

¿Se justifica, por ejemplo, recurrir a la violencia para defender nuestra vida, nuestras propiedades, el honor de la familia o el territorio de la patria? ¿O debe uno tolerar, estoica y pacíficamente, lesiones, robos, violaciones, invasiones y todo tipo de atropellos? Ahí suelen aparecer las discrepancias, pues dependiendo de los detalles de cada caso y de la mentalidad de cada quien, surgirán muchas posturas válidas o sensatas, que no son fáciles de clasificar entre las «buenas» y las «malas», a menos que se sea un fanático de esas historietas en las que los superhéroes luchan contra los supervillanos. Llevada hasta el extremo, para seguir con nuestro ejemplo, la no-violencia nos exigiría cargar, como se dice hacen ciertos monjes budistas, una escobita para no ir a pisar los insectos que se puedan cruzar en nuestro camino. Además, claro, de una dieta estrictamente vegetariana, pues de lo contrario nos haremos cómplices de la continua matanza de pollos, reses, cerdos y conejitos, entre otros seres vivientes. Pretender que todo el mundo llegue a esos extremos, sería absurdamente maniqueísta.

En consecuencia, insistir sobre un cierto grupo de lemas y consignas, o sobre lo que Kohlberg llamaba «paquetes de valores», es muy poco eficaz, educativamente hablando. Pues más allá de la aceptación superficial que podamos lograr para nuestra lista de valores preferidos, queda por verse cómo razona o resuelve cada quien, en su día a día, qué es lo más correcto o deseable. Además de que, en una sociedad democrática, hay un cierto mínimo de valores o de instituciones ampliamente acepta-

dos, y una gran cantidad de valores o de tradiciones e ideologías que compiten entre sí, pero ante las cuales no les corresponde a los educadores tomar partido. Por lo cual los educadores necesitan herramientas conceptuales y prácticas que les permitan estimular el crecimiento moral de sus estudiantes, sin incurrir en el adoctrinamiento o el sectarismo.

Entonces, en lugar de insistir sobre los paquetes de valores o aspectos más superficiales de la moralidad, el enfoque evolutivo-cognitivo procura profundizar, distinguiendo, en primer lugar, entre el «contenido» y la «estructura» de los razonamientos morales; y en segundo lugar, distintos grados de madurez o desarrollo en cuanto a la estructura, o por así decirlo, en cuanto a la lógica empleada en tales razonamientos. Originalmente, a comienzos de los años setenta, y basándose sobre estudios longitudinales y transculturales, Kohlberg sostuvo que el desarrollo moral abarcaba tres grandes niveles: el preconventional, el convencional y el postconvencional, cada uno de los cuales comprende dos etapas, como puede apreciarse en el Cuadro N° 2. Pero una década después, aproximadamente, y a la luz de nuevos datos, hubo de admitir que su descripción de la moralidad postconvencional tal vez no fuese la más adecuada. Lamentablemente, la trágica desaparición de Kohlberg, acaecida en 1987, impidió que este gran psicólogo siguiera liderando la investigación en este ámbito interdisciplinario, tan vital como complejo.

No obstante, distintas generaciones de investigadores de las más diversas nacionalidades continúan analizando múltiples áreas o subtemas relacionados con la noción del desarrollo del razonamiento moral, y su conexión con otros conceptos o factores como la afectividad, el carácter, la cultura, etcétera (Killen y Smetana, 2006). Y si bien es claro que queda mucho por hacer, parece igualmente claro que el legado de Kohlberg, en sus líneas básicas, se mantiene vigente.

En cuanto a la secuencia o patrón universal del desarrollo de los razonamientos morales, por

CUADRO N° 2
CLASIFICACIÓN DEL JUICIO MORAL EN NIVELES Y ESTADIOS, SEGÚN L. KOHLBERG

NIVELES	BASES DEL JUICIO MORAL	ESTADIOS
I	[Preconvencional]: El valor moral reside en acontecimientos externos cuasi físicos, en los malos actos o en necesidades cuasi físicas más que en las personas y estándares.	<i>Estadio 1:</i> Orientación al castigo y la obediencia. Deferencia egocéntrica a los superiores en poder o prestigio, o tendencia a evitarse problemas. Responsabilidad objetiva.
		<i>Estadio 2:</i> Orientación ingenuamente egoísta. La acción correcta es la que satisface instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las de otros. Conciencia del relativismo de los valores según la perspectiva y necesidades de cada actor. Igualitarismo ingenuo, y orientación al intercambio y la reciprocidad.
II	[Convencional]: El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.	<i>Estadio 3:</i> Orientación del buen chico. Orientado hacia la aprobación y a complacer o ayudar a los demás. Conformidad con las imágenes estereotipadas del comportamiento natural o de la mayoría, y juicio según las intenciones.
		<i>Estadio 4:</i> Orientación de mantenimiento de la autoridad y el orden social. Orientación a «cumplir el deber», mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, por sí mismo. Respeto por las expectativas merecidas de otros.
III	[Postconvencional]: El valor moral reside en la conformidad del sí mismo con estándares, derechos o deberes compartidos o susceptibles de compartirse.	<i>Estadio 5:</i> Orientación legalista contractual. Reconocimiento de un elemento o punto de partida arbitrario en las reglas o expectativas para llegar a un acuerdo. El deber se define en términos de contratos, evitando en general la violación de la voluntad o derechos de otros, así como la voluntad y bienestar de la mayoría.
		<i>Estadio 6:</i> Orientación de conciencia o de principios. Orientación no sólo hacia las reglas sociales imperantes sino hacia principios de elección que apelan a la consistencia y universalidad lógica. Orientación a la conciencia como agente rector y al respeto y la confianza mutuas.

Fuente: Kohlberg (1992).

ejemplo, se han propuesto algunas reformulaciones importantes. Como la adoptada por Rest, Narváez, Bebeau y Thoma (1999), quienes han desechado el problemático concepto de «etapa», proveniente

de la psicología piagetiana, para sustituirlo por la más flexible noción de «esquema», proveniente de la novedosa ciencia cognitiva. Así, estos autores describen al desarrollo moral como el avance,

desde el «esquema de intereses personales», al «esquema de mantenimiento de normas», y de allí al «esquema postconvencional».

En cambio, John Gibbs (2003) sigue considerando útil al concepto de etapa, pero tan sólo contempla cuatro etapas propiamente dichas. Pues si bien admite que el desarrollo del juicio moral puede proseguir, más allá de ese punto, también opina que a esas alturas el proceso de maduración no es

tan uniforme o irreversible como el que se puede apreciar en los niveles más elementales. De allí que distinga entre un «desarrollo estándar», o de etapas, en un sentido estricto, y un «desarrollo existencial», cuyo eje o punto culminante no está del todo claro aún. Sobre este último punto, por cierto, Gibbs (2003:193-227) explora, de un modo fascinante, las implicaciones de haber experimentado estar al borde de la muerte. En el Cuadro N° 3 recogemos una sinopsis de sus teorizaciones.

CUADRO N° 3
EL DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL SEGÚN JOHN C. GIBBS

TIPO DE DESARROLLO	NIVEL DE DESARROLLO
Existencial (cambios cualitativos no necesariamente secuenciales)	Elaboraciones metaéticas (profesionales, filosóficas, espirituales)
Estándar (sigue una secuencia invariable)	<i>Etapas maduras</i> 4. Sistema social 3. Mutualismo interpersonal
	<i>Etapas inmaduras</i> 2. Intercambios pragmáticos 1. Centraciones (individualistas)

Fuente: Basado en Gibbs (2003:74-75).

Seguramente serán necesarios algunos años más para que los investigadores neokohlbergianos, como los que acabamos de mencionar, o la psicología moral contemporánea, en su conjunto, logre un acuerdo sobre el mejor modo de actualizar o reformular las distintas fases del desarrollo moral. Sobre todo en cuanto a los niveles culminantes o de mayor madurez, pues como se puede notar, en

cuanto a los niveles más elementales las discrepancias son relativamente menores. Como quiera que sea, para los fines puramente introductorios que nos habíamos planteado aquí, confiamos en que esta apretada exposición resulte suficiente y sirva como un adecuado contexto para nuestro objetivo central: mostrar la utilidad de las estrategias pedagógicas kohlbergianas, para las activi-

dades previstas en la LSCEES, o en general, para cualquier esfuerzo sistemático de educación moral y ciudadana en democracia.

Los «dilemas morales» como herramienta educativa

Una herramienta característica, por no decir el mejor símbolo, de la teoría del desarrollo moral, son los llamados «dilemas morales hipotéticos»: situaciones ficticias en las que los derechos y deberes de un individuo chocan con los derechos y deberes de otras personas; planteando así conflictos de valores que exigen, para su resolución, razonamientos que vayan más allá de los clichés o de la exaltación abstracta y unilateral de ideales como la justicia, la paz, la honestidad, etcétera. En este sentido, aunque lo usual es que estos dilemas requieran elegir entre dos opciones, los investigadores o los docentes que adoptan el enfoque evolutivo-cognitivo de la moralidad prestan poca atención al hecho de que se responda «sí» o «no», «opción A» u «opción B», y se concentran más bien en preguntar insistentemente el *porqué* de esas respuestas u opciones. Siguiendo la terminología kohlbergniana, eso equivale a relegar el «contenido» de los juicios o razonamientos morales, para darle prioridad a la «estructura» o lógica de tales razonamientos.

El «dilema de Heinz», por ejemplo, sin duda la más célebre de estas situaciones, presenta al lector el caso de un hombre cuya esposa va a morir si no recibe un nuevo y muy costoso medicamento. El dilema y las preguntas subsiguientes descartan la posibilidad de obtener un préstamo, de convencer al farmaceuta de que haga un descuento, de curarla de otro modo, etcétera. Así, quien responde se ve obligado a escoger entre sólo dos opciones: robar la medicina, para salvar a la esposa, o dejarla morir por respeto a la ley. En esencia, el dilema opone el valor de una vida humana contra el valor de la propiedad privada.

Este tipo de problemas es clave para la medición sistemática o rigurosa del desarrollo moral. Pues si bien la Entrevista del Juicio Moral diseñada por Kohlberg y sus colaboradores parece haber caído en desuso, las pruebas que la han sustituido, como el Test de Definición de Temas (Rest, Narváez, Bebeau y Thoma, 1999), la Medida de Reflexión Sociomoral (Gibbs, Basinger y Fuller, 1992), o el Test de Juicio Moral (Lind, 1999), siguen centrándose en el planteamiento de dilemas morales hipotéticos, aunque varíen en la forma de hacer las preguntas subsiguientes, o de interpretar las respuestas. Esto no quiere decir que los dilemas morales hipotéticos estén totalmente a salvo de controversias, pues hay quienes han cuestionado su artificialidad, sugiriendo más bien investigar los dilemas morales reales que se le plantean a la gente en su vida cotidiana, o prestar más atención a la forma en que se perciben o «construyen» (desde un punto de vista social, afectivo, semántico, etc.) tales conflictos, en lugar de atender solamente al modo en que se resuelven (cf. Fischman, Solomon, Greenspan y Gardner, 2004; y Walker, Pitts, Hennig y Matsuba, 1999).

Ahora bien, aunque esos cuestionamientos son de importancia sobre todo para quienes desean investigar el desarrollo moral, para efectos primordialmente educativos, como los que tenemos en mente aquí, resultan más bien secundarios. Pues como veremos, para ser eficaces, los dilemas deben ser redactados apelando en cierto grado tanto a lo emocional como a lo racional. En otras palabras, aunque no conviene que resulten tan dramáticos como para alterar sensiblemente a los lectores, tampoco conviene que luzcan demasiado remotos o improbables, porque entonces resultarán aburridos y no motivarán a discutirlos o resolverlos. Así que el hecho de que los dilemas sean reales, hipotéticos o «semirreales», en cuanto a su origen, no importa tanto, en definitiva, como el modo y tono con que se les redacte o presente. Sobre este punto volveremos más adelante, después de ofrecer algunos ejemplos elaborados pensando en la LSCEES.

Tres dilemas no tan hipotéticos

Para quienes se acercan por primera vez al enfoque kohlbergniano, seguramente lo más prudente será ensayar con algunos dilemas morales de los muchos ya elaborados o publicados, para luego adaptar o redactar unos propios, más acordes con el contexto o los fines de cada proyecto, institución o disciplina. En ese sentido, es claro que la identificación y planteamiento sistemático de dilemas morales no sólo es útil, a nivel universitario, en relación con las actividades de servicio social. De hecho, en muy diversas instituciones se les emplea en relación con los «códigos de honor» destinados a contrarrestar la «copia» en los exámenes, el plagio en la entrega de trabajos, o cualquier forma de trampa parecida; y también en relación con los problemas éticos específicos de cada profesión, como el manejo de situaciones de vida y muerte, por parte de los médicos, o la confidencialidad entre un abogado y su cliente, por ejemplo (cf. Rest y Narváez, 1994).

Pero dados nuestros objetivos, los dilemas que presentamos a continuación no pretenden ahondar en las dificultades éticas de una carrera determinada, sino más bien adelantarse a algunos de los conflictos previsibles en el cumplimiento masivo de actividades de servicio comunitario. A ese respecto, la LSCEES parece contemplar a la sociedad de un modo particularmente simplista, o hasta romántico: la «comunidad» tiene necesidades, y los universitarios pueden resolver esas carencias de un modo local, consensuado, rápido y hasta económico (ya que al no hacer ninguna precisión presupuestaria, sin duda muchos estudiantes terminarán enfrentando su servicio comunitario con tan sólo papel y lápiz). En la práctica, por supuesto,

el panorama puede ser muy distinto. Porque las comunidades de carne y hueso suelen padecer de tensiones o divisiones a lo interno, por diversos motivos, incluyendo luchas por el poder o el liderazgo; a veces no tienen una apreciación realista de sus necesidades o potenciales; y a menudo no participan, como deberían, en la solución de sus problemas.

De nuevo, no se trata de caer en maniqueísmos. No es que todo lo comunitario sea intrínsecamente bueno, y toda manifestación de individualismo intrínsecamente mala, ni viceversa. Lo que sucede es que tanto los colectivos como los individuos humanos son muy complejos, y equilibrar los derechos y deberes de los grupos y de sus integrantes, o de las mayorías y las minorías, o de la nación y sus regiones, requiere por consiguiente de un pensamiento y de políticas proporcionalmente complejas y sensibles (cf. Wiesenfeld, 1997). Además de plantear, por cierto, el eterno dilema de todos los que aspiran a ser benefactores: saber cuándo se debería regalar pescado, y cuándo resulta más indicado enseñar a pescar. O con otras palabras, de la disyuntiva entre el asistencialismo y el cambio social.

Así que, procurando colaborar con la capacitación general para el Servicio Comunitario (LSCEES, Arts. 12 y 16), aquí anexamos tres dilemas morales hipotéticos o semirreales. En el Anexo N° 1 tendríamos un caso de claro desacuerdo, en el seno de la comunidad, sobre cuáles son sus verdaderas necesidades. En el Anexo N° 2, un caso de cómo equilibrar, en lo personal, el deseo de ayudar a otros con las propias necesidades o recursos. Y finalmente, en el Anexo N° 3, un caso de cómo juzgar o actuar ante un presunto caso de corrupción en un Consejo Comunal.

ANEXO 1

¿A quién escuchar?

Sandra es la líder de un equipo de estudiantes de Educación, que está empezando a cumplir con su Servicio Comunitario. Para ello consultaron, mediante encuestas anónimas, a los estudiantes del único liceo cercano; y así encontraron que la gran mayoría de esos estudiantes deseaba más información sobre los temas relacionados con la sexualidad: la masturbación, la homosexualidad, el sexo oral, las enfermedades de transmisión sexual, los anticonceptivos, etcétera. Además, conversando con ellos en los pasillos se enteraron de varios casos de embarazo precoz y de una jovencita que estuvo a punto de morir, intentando abortar por sus propios medios. Entonces, considerando que ésa es una necesidad importante, Sandra y sus compañeras diseñaron un Taller de Educación Sexual a dictarse en cuatro sábados, se asesoraron con dos especialistas en la materia, quienes le dieron el visto bueno al programa del Taller, y luego lo presentaron en una reunión de padres y representantes del liceo.

Pero en la reunión, a la que fueron muy pocos padres y representantes, uno de los asistentes, indignado, les dijo: «Aquí no necesitamos que vengan a corromper a nuestros muchachos con esas vulgaridades. Si quieren pueden explicar que la abstinencia es el mejor anticonceptivo que existe, o recordarles que las relaciones prematrimoniales son un pecado y que el sida es el castigo de Dios para los degenerados. Pero promover el libertinaje no, no y no». Ante esas palabras, otros dos o tres representantes estuvieron de acuerdo, y los demás no dijeron nada.

Entonces, Sandra y sus compañeras están muy preocupadas y no saben qué hacer. Algunas dicen que lo que quieren es cumplir con sus 120 horas de servicio, y si lo que los padres quieren es educación religiosa, hay que complacerlos y ya. Pero otras sienten que no es para eso que se están formando como profesionales, y que más bien deben encontrar un modo de darles la información del taller a los estudiantes, aunque los representantes pongan el grito en el cielo. Ahora le toca a Sandra dar su opinión. Si tú estuvieras en el lugar de Sandra... ¿A quién escucharías? ¿A los estudiantes, o a sus representantes? ¿Por qué? ¿O se te ocurre alguna otra solución? ¿Cuál?

ANEXO 2

Ayudar... ¿hasta qué punto?

Laura es una joven estudiante de Trabajo Social que acaba de terminar su Servicio Comunitario en una fundación sin fines de lucro, cuya tarea es atender niños desamparados. Allí, Laura tuvo un excelente desempeño, por el cual le han felicitado tanto en la universidad como en la fundación. Además, fue algo que disfrutó mucho, pues siempre ha estado dispuesta a ayudar a los demás y siente un gran afecto por los niños.

Pero sucede que Laura se encariñó muchísimo con Maikol, un pequeñín de apenas cinco años, que llegó a la casa-hogar de la fundación muy desnutrido y sin ningún familiar que se responsabilizara por él. Maikol, por su parte, empezó a decirle «Mamá» desde el primer día, y no sólo quería pasar todo el tiempo jugando o andando con ella, sino que insistía en acompañarla a su casa y lloraba a mares cada vez que debían despedirse. El problema es que la casa-hogar atiende a los niños temporalmente, y como Maikol ya recobró peso y está saludable, en pocas semanas tendrá que quedar bajo el cuidado del Estado, que lo trasladará a un instituto especial ubicado en el interior del país. Sabiendo lo difícil que sería eso para el niño, Laura está preocupadísima, y su primer impulso fue adoptarlo.

Sin embargo, los padres de Laura, que ni siquiera querían que ella estudiara esa carrera, le dijeron que está loca de remate y le preguntaron si pensaba hacer lo mismo con cada uno de los niños abandonados con los que se topara en su futuro trabajo. Por otra parte, ni su novio ni sus amigas han mostrado ningún entusiasmo con la idea. Así que Laura ahora tiene muchas dudas, pero cuando piensa en despedirse definitivamente de Maikol, o en cómo podría explicarle por qué no se van a ver más, se le parte el corazón y vuelve a pensar en lo bonito que sería adoptarlo, para darle un hogar de verdad y todo el amor que un niño necesita.

¿Qué debería hacer Laura? ¿Adoptar al niño o dejarlo en manos del Estado? ¿Por qué? ¿Cuál sería la razón más importante a tener en cuenta al tomar esa decisión? ¿Su deseo de ayudar? ¿La reacción de Maikol? ¿Lo que diga su familia o su novio? ¿El tener un empleo estable y un buen sueldo?

ANEXO 3

¿Y dónde están los reales?

Manuel es un estudiante de Administración que está empezando a realizar su Servicio Comunitario en el Consejo Comunal «Los Próceres», ubicado en una zona popular algo alejada de la ciudad. Allí la comunidad presenta muchas necesidades, pero la más importante es que no cuenta con un centro de salud al cual recurrir ante una emergencia, pues el hospital más cercano está a una hora de camino y ya han muerto varias personas en lo que va de año por no contar con una atención médica inmediata. Por eso, en la última Asamblea, antes de llegar Manuel, se acordó destinar todo el presupuesto de Salud a la construcción de un dispensario.

Pero ahora resulta que el dinero no aparece, y algunos miembros de la comunidad dicen que el Vocero de Salud, el señor Rodríguez, «se cogió los reales». Manuel, cuya tarea es ayudar a que el Consejo Comunal administre del mejor modo posible sus recursos, contacta al señor Rodríguez, y éste le explica que hace un mes, en la comunidad nació una niña con un problema muy serio en el corazón. Un problema que requiere una operación urgente y sumamente costosa, que los padres no van a poder reunir nunca, por sí solos. Así que, como ese dinero era para la «salud», el señor Rodríguez se lo dio a la familia, y la niña va a ser operada en pocos días. Para complicar aún más

las cosas, como la comunidad no está muy preparada sobre cómo debe funcionar un Consejo Comunal, no hay nada por escrito. Ni en cuanto a las decisiones de la Asamblea, ni en cuanto al donativo que el señor Rodríguez le hizo a la familia.

Ante esa situación, varios miembros de la comunidad le han pedido a Manuel que denuncie al señor Rodríguez por corrupto, porque si las autoridades no lo meten preso pronto, ellos mismos lo van a linchar. ¿Qué debería hacer Manuel? ¿Denunciar o no? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Sería importante, para esa decisión, el hecho de que el señor Rodríguez apenas sepa leer y escribir? ¿O que la familia de la niña tenga menos de seis meses viviendo en la comunidad?

Recomendaciones para su discusión

Retomando el hilo de cómo emplear los dilemas morales, en un principio, esta clase de historias o situaciones fueron concebidas como recursos útiles para la medición o la investigación psicológica, no como técnicas pedagógicas o de intervención. En ese aspecto, los dilemas de Kohlberg están emparentados con las historias o formas de interrogar de su predecesor, Jean Piaget (1935). Fue un discípulo de Kohlberg, Moshe Blatt, quien a pesar del escepticismo de su tutor insistió en evaluar los eventuales beneficios de plantear, regularmente, dilemas morales en las aulas de clase. Con lo cual fue el primero en comprobar que esa clase de discusiones, una o dos veces a la semana, producían una clara ventaja en el promedio de desarrollo moral de los grupos experimentales, al compararlos con los grupos de control (Blatt y Kohlberg, 1973).

Posteriormente se generó gran cantidad de experiencias y materiales didácticos, destinados a integrar este enfoque «socrático» o «neosocrático» con los programas escolares de distintas materias y niveles. La alusión al gran filósofo griego se debe al hecho de que para esta perspectiva, el rol del docente no consiste en dar las respuestas correctas, sino más bien en hacer preguntas o catalizar la discusión de un modo tal que sean los estudiantes los que vayan descubriendo, por sí mismos, soluciones cada vez más adecuadas al conflicto planteado. Dicho con la terminología propia del enfo-

que evolutivo-cognitivo, el papel del docente y de los materiales de discusión es suscitar cierto grado de «desequilibrio cognitivo» que impulse al estudiante a lograr un nuevo equilibrio, pero a un nivel de razonamiento moral más elevado, comprensivo o universalizable.

Por supuesto, esa estrategia básica o filosofía educativa (Kohlberg y Mayer, 1989) puede llevarse a la práctica mediante distintos métodos o procedimientos. Dos textos con abundante información y ejemplos al respecto, disponibles en castellano, son *El crecimiento moral* (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984), y *La moral puede enseñarse* (Lind, 2007). El primero de ellos detalla los procedimientos derivados de Blatt y Kohlberg, y el segundo el llamado «método de Constanza», que hace menos hincapié en el rol de los docentes durante las discusiones.

Comentando brevemente algunas de las recomendaciones contenidas en el primero de estos textos, ante todo hay que subrayar la necesidad de lograr un clima de confianza y apertura, para lo cual se sugiere: facilitar la comunicación verbal y visual colocando a los participantes, incluyendo al profesor, sentados en círculo o en cuadrado; dividir al salón en parejas, o en pequeños subgrupos de entre tres a cinco participantes, para que se sientan en un espacio más íntimo; animar la interacción o diálogo entre los estudiantes; y promover el respeto mutuo durante todo el proceso de discusión (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984:132-140).

Naturalmente, hay que comenzar asegurándose que los estudiantes entienden el dilema, y explorando su opinión al respecto. Es decir, determinando cómo creen que se debería resolver el dilema, y por qué. En el mejor de los casos, a partir de allí el docente puede dedicarse más que nada a clarificar y resumir la discusión, pidiendo que se precisen las palabras o frases que puedan resultar confusas, o que se hagan explícitas ideas que se han dado por sobreentendidas. Pero también puede ser necesario que asuma un rol más activo para lo cual es válido, entre otras cosas (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984:117-130), que intervenga con el propósito de:

- *Complicar las circunstancias.* Incorporándole datos al dilema, o cambiándole algunos detalles se puede aumentar la complejidad o interés del mismo. Pero es necesario hacerlo con cuidado, para evitar que la discusión se disperse demasiado o que los participantes reacios a fijar una posición moral se vayan por las ramas. Por ejemplo, en el dilema de Heinz se podría agregar: «Supongamos que la esposa de Heinz le había pedido expresamente que robara (o no) el medicamento, ¿cambiaría eso tu posición?»
- *Propiciar la adopción o cambio de roles.* A menudo los participantes pueden identificarse con una de las partes en el dilema, e ignorar a las demás. Lograr que consideren la misma situación desde el punto de vista de cada una de las personas involucradas, o de sus deberes y derechos, contribuye a que superen los niveles más egocéntricos o inmaduros. Por supuesto, para ello pueden resultar útiles el *role-playing*, los cine-foros, el relato de experiencias personales, etcétera.
- *Considerar las consecuencias universales.* Analizar qué pasaría si la solución que propone un estudiante se generalizara, tiende a poner de relieve las insuficiencias o desventajas morales de los razonamientos más instrumentales o inmaduros. Como por ejemplo: «¿Qué pasaría

si todo el mundo decidiera robarle a otros en casos de vida o muerte?».

- *Exponer argumentos de la etapa siguiente.* Por lo común, en un mismo grupo de estudiantes se pueden apreciar distintos niveles de desarrollo moral. En esos casos el docente puede incentivar a los estudiantes más avanzados a que expliquen o elaboren más ampliamente sus ideas, pues así estimulan el desarrollo de sus compañeros. Pero si nadie en el grupo logra entrever los razonamientos propios de la etapa inmediatamente superior, le corresponderá al docente proponer tales argumentos.

Una estrategia sustancialmente distinta es la preconizada por el profesor Georg Lind, de la Universidad de Constanza, en Alemania, quien parte de dos nociones: *la confrontación con contra-argumentos*, y *el autocontrol en las discusiones*. En efecto, Lind considera que la exposición a argumentos de la etapa inmediatamente superior no es indispensable para estimular el desarrollo moral; además de resultar muy difícil de aplicar en la práctica. En lugar de eso, Lind da la razón a Larry Walker, quien sostiene que «en general son los argumentos diferentes a los propios, sobre todo aquellos que contradicen la propia opinión, los que desafían el raciocinio moral e impulsan el desarrollo» (Walker, citado por Lind, 2007:77).

En consecuencia, Lind recomienda emplear preferentemente dilemas morales ante los cuales el salón se divida, de un modo aproximado y espontáneo, en dos mitades, una a favor y otra en contra de una determinada solución, para así organizar debates en los que se alternen fases de apoyo y desafío. Todo ello con un grado mínimo de intervención por parte del docente o de la autoridad, quien debe velar más que nada por que se mantenga el necesario clima de respeto. Por supuesto, una inquietud natural es cómo evitar que el debate desemboque en un caos, si el docente abandona el rol de moderador. Pero para ello Lind (2007:82-83) propone un sencillo recurso: la «regla

del ping-pong», según la cual el participante que está hablando indica a quién le corresponderá hablar luego, siempre y cuando sea alguien perteneciente al grupo contrario.

Sin embargo, sería ingenuo pensar que lo fundamental aquí es seguir los pasos indicados por algún manual, independientemente de cuál sea la preparación o madurez del docente, o la «atmósfera moral» de la institución educativa en cuestión. En este sentido resulta instructivo el testimonio de una profesora que, a pesar de haber estudiado las etapas de Kohlberg y haber adquirido un paquete de dilemas e instrucciones, no lograba que sus alumnos se interesaran genuinamente en las discusiones morales que ella les planteaba:

¿Qué fue lo que no funcionó? Pasé mucho tiempo analizando mi técnica de preguntar [...] y encontré estos problemas: 1) tengo valores fijos y mi manera de preguntar delataba mis sentimientos de que yo tenía la respuesta correcta y estábamos sólo jugando a ver quién la adivinaba; caí en la cuenta de los tonos de voz y expresión de la cara [...] 2) como perpetuaba la creencia tácita de que yo era la única fuente de la sabiduría, los niños sólo me hablaban para responder a las preguntas; 3) al no ser capaz de ver el dilema desde muchos puntos de vista, no podía alcanzar todas las implicaciones posibles y las preguntas, por tanto, sólo trataban los problemas más obvios, con los que no podía mantener los debates por mucho tiempo; 4) daba una sutil aprobación a los niños que respondían en formas que denotaban niveles de razonamiento más altos hasta llegar a llamarlos cuando más nadie se ofrecía a responder; y 5) como yo de verdad sentía que había una «solución buena», arrastraba la discusión y animaba a los «líderes» del grupo a que me dieran esa solución. En ese momento terminábamos la discusión, dejando a los niños sin conflicto alguno (citada en Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984: 96).

Si bien ese testimonio se refiere al nivel de educación básica, dificultades parecidas pueden presentarse en educación superior. Según nuestra

modesta experiencia, al menos, la ansiedad de sentirse evaluados sigue siendo un obstáculo importante incluso en la universidad. De modo que no conviene subestimar la complejidad de los procesos involucrados en el desarrollo moral. Procesos que Piaget y Kohlberg describieron como la difícil conquista de una «autonomía» moral cada vez mayor, no como la «enseñanza» de una materia más. Sobre ese particular, aunque los aportes de Lind sin duda son muy valiosos, el título que escogió para su libro (2007) nos parece simplista, por no decir muy desafortunado. A nuestro modo de ver, quizás lo más apropiado sería hablar de la madurez moral con el mismo talante que empleaba Herman Hesse al referirse a la «sabiduría»: «El saber se puede comunicar; en cambio, la sabiduría, no. Cabe hallarla, cabe vivirla, cabe estar lleno de ella; pero decirla y enseñarla no se puede» (Hesse, 1971:75).

Por otra parte, antes de dar por concluida esta sección es necesario advertir que los aportes pedagógicos del enfoque evolutivo-cognitivo no se restringen a la discusión sistemática de dilemas morales. Pues al emplearlo en instituciones cuya atmósfera o cultura moral no era precisamente idónea, Kohlberg y sus asociados constataron sus limitaciones, y decidieron involucrarse con diversos liceos alternativos o experimentales. Así adelantaron, en definitiva, el enfoque de la «comunidad justa». Un enfoque cuya historia y conceptos básicos están disponibles en castellano (Kohlberg, Power y Higgins, 1997), por lo que no nos extenderemos mayormente al respecto.

Contentándonos entonces, con algunos comentarios introductorios, diremos que la perspectiva de la comunidad justa incorpora o da respuesta a muchas de las críticas que se formularon a las versiones iniciales de la teoría kohlbergniana. Porque efectivamente, en sus formulaciones tempranas, Kohlberg describió la madurez moral con unos ribetes marcadamente individualistas, que por momentos hacían que se asemejara más de la cuenta a una especie de monólogo. En cambio, en esas

experiencias que aspiran a convertir los liceos en comunidades democráticas y autogobernadas, lo que sobresale es el papel del colectivo o las etapas del desarrollo grupal. Así se cae en otro tipo de controversias, porque como se sabe, los regímenes totalitarios son especialmente hábiles manipulando las presiones grupales con el fin de someter a los individuos inconformes o disidentes. Una importante salvaguarda, en ese sentido, del enfoque de la comunidad justa, es que la participación en ese tipo de experiencias es absolutamente voluntaria (Kohlberg y Higgins, 1987). Y otra, es su actitud vigilante ante cualquier clase de doble discurso o de «currículo oculto». O dicho de otro modo, su oposición a esas situaciones tan frecuentes, en las que las autoridades proclaman ciertos valores o principios morales, cuando en realidad actúan violándolos o burlándolos continuamente.

Observaciones finales

Una inquietud planteada en la introducción del presente artículo, y que a conciencia dejamos sin responder hasta ahora, es la de si obligar a los estudiantes a trabajar en beneficio de otros será la mejor estrategia educativa para «fomentar» en ellos «la solidaridad y el compromiso con la comunidad», tal como aspira la LSCEES. Un importante obstáculo para responder esta pregunta, con base en la evidencia empírica, es que diversos investigadores interesados en la relación entre el aprendizaje en servicio y el desarrollo moral se han topado con que no siempre resulta fácil distinguir entre las actividades de servicio que se prestan con carácter obligatorio y las que se emprenden libremente. Por ejemplo, para los estudiantes de secundaria de algunos países, acreditar algún tipo de servicio «voluntario» puede ser un requisito importante si desean ingresar a las universidades más prestigiosas o calificar para una beca (Hart, Atkins y Donnelly, 2006:634).

Aún así, la evidencia disponible indica que entre las dos condiciones más importantes para que

las actividades de aprendizaje en servicio favorezcan el crecimiento sociomoral de los estudiantes, figura cierto grado de elección en cuanto a la naturaleza de la actividad en la que van a participar los estudiantes, y que tales actividades estén vinculadas a un período de reflexión (Nucci, 2006:669-670). Pero como ya hemos insistido sobre la importancia de la reflexión, consideremos ahora por qué cierto grado de libertad resulta tan relevante:

... La importancia de la elección está ligada a la motivación de los estudiantes, así como a la formación de su identidad. A este respecto, Leming (1999) informó que, *cuando los programas fuerzan a los estudiantes en las así llamadas actividades voluntarias de servicio, terminan enajenando a los adolescentes*, quienes resienten lo que perciben como descarados intentos, por parte de las escuelas, de convertirlos en una determinada clase de gente (Nucci, 2006:669; la traducción y las cursivas son nuestros).

Por lo demás, tanto el propio sentido común, como la perspectiva psicológica a la que aquí nos hemos referido, indican que el balance a obtener de la LSCEES dependerá decisivamente de cómo sea instrumentada. Pues si el énfasis recae sobre el simple número de horas a cumplir, su carácter obligatorio y las sanciones que contempla, de seguro el resultado será reforzar, entre los jóvenes, los niveles más inmaduros (preconvencionales o instrumentales) del razonamiento moral. O esos dobles discursos en los que las consignas y declaraciones más nobles son desvirtuadas, con el mayor descaro, en el plano de los hechos.

Para realmente lograr una mayor conciencia o solidaridad, se necesita mucho más que las simples leyes o reglamentos, aunque al menos por ahora la receta del éxito no está del todo clara. De hecho, aunque a nivel internacional los indicios parecen ser alentadores, en torno a los beneficios del aprendizaje en servicio, la verdad es que el gran entusiasmo en torno a este enfoque no ha ido acompañado

por un esfuerzo proporcional en materia de evaluación o investigación. Así se desprende de una revisión en la que, a pesar de mostrarse optimistas, en cuanto al impacto del aprendizaje en servicio sobre el desarrollo sociomoral de los estudiantes, los autores advertían que se necesitan «desesperadamente» más y mejores evaluaciones:

Hay una enorme necesidad de investigaciones adicionales. A través de toda nuestra revisión, hemos dependido de estudios con muestras muy pequeñas, estudios con muestras intencionales, y estudios que hacen seguimiento al desarrollo durante períodos de tiempo muy cortos. Muy pocos de los estudios exhiben el rigor y la escala que engendran la suficiente confianza como para generalizar los resultados a la población. De modo similar, ninguno de los estudios revisados en este capítulo respalda, decisivamente, al servicio comunitario como una forma poderosa de intervención sobre el desarrollo moral (Hart, Atkins y Donnelly, 2006:651; la traducción y las cursivas son nuestros).

En fin, procurando contribuir con una adaptación constructiva a los requerimientos de la LSCEES, hemos pasado revista a un cuerpo teórico y a unas herramientas pedagógicas que esperamos sean de utilidad para los encargados de llevar a la práctica esta legislación, así como para los que deban o deseen evaluar sus resultados. Pero en última instancia, no hace falta ser especialistas para entender que valores como la solidaridad, la democracia, la inclusión o la participación, realmente no pueden «enseñarse», «transmitirse», y mucho menos «decretarse»; porque a diferencia de la rueda, es necesario estarlas reinventando continuamente (Mosher, 1978), así como asumirlas o vivirlas a plenitud, y no sólo de la boca para afuera.

Referencias

- Blatt, Moshe M. y Lawrence Kohlberg (1973). «The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment». En Kohlberg, Lawrence (1973). *Collected Papers on Moral Development and Moral Education* [Documentos reproducidos y reimpresiones]. Cambridge: The Center for Moral Education.
- Chapdelaine, A.; A. Ruiz; J. Warchal y C. Wells (Eds.) (2005). *Service-Learning Code of Ethics*. Bolton: Anker.
- De Scorza, C. «Sobre la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior». *Educere* [Documento en línea], vol. 10, n° 34 [Consulta 15 de noviembre de 2006], pp. 523-528. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000300016&lng=pt&nrm=iso
- Eyler, J. y D. Giles (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fischman, W.; B. Solomon.; D. Greenspan y H. Gardner (2004). *Making good: How young people cope with moral dilemmas at work*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gibbs, J.C.; Basinger, K.S. y Fuller, D. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Socio-moral Reasoning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, John C. (2003). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks: Sage.
- Hart, D.; R. Atkins y T. Donnelly (2006). «Community Service and Moral Development». En M. Killen and J.G. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development*. Mahwah: Erlbaum.
- Herrera, Carlos (2005). «Consideraciones sobre la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior» [Documento en línea] [Consulta: 27 de noviembre de 2006]. Disponible en: <http://www.unesco.org.ve/documentosinteres/venezuela/ConsideracionesLeyServicioComunitarioCarlosHerrera.pdf>

- Hersh, R., J. Reimer y D. Paolitto (1984). *El crecimiento moral De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hesse, Hermann (1983). *Lecturas para minutos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Killen, M. y J.G. Smetana (Eds.) (2006). *Handbook of Moral Development*. Mahwah: Erlbaum.
- Kohlberg, Lawrence (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, Lawrence; F.C. Power y A. Higgins (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kohlberg, Lawrence y Ann Higgins (1987). «School Democracy and Social Interaction». En W. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Moral Development through Social Interaction*. New York: John Wiley & sons.
- Kohlberg, Lawrence y Rochelle Mayer (1989). *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. Valencia: Vadell Hermanos.
- Lind, Georg (1999). «Una introducción al Test de Juicio Moral (MJT)» [Documento en línea]. [Consulta: 8 de noviembre de 2006]. Disponible en: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf
- Lind, Georg (2007). *La moralidad puede ser enseñada. Manual sobre teoría y práctica de la educación moral y democrática*. México: Trillas.
- Mosher, Ralph (1978). «A Democratic High School: Damn It, Your Feet are Always in the Water». En: Sprinthall, N. y R. Mosher (Eds.), *Value Development... as the Aim of Education*. New York: Character Research Press.
- Nucci, Larry (2006). «Education for Moral Development». En Killen, M., y J.G. Smetana, (Eds.). *Handbook of Moral Development*. Mahwah: Erlbaum.
- Piaget, Jean (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán.
- República Bolivariana de Venezuela (2005). *Ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior*. *Gaceta Oficial* N° 38.272, 14 de septiembre.
- Rest, James y Darcia Narváez (Eds.) (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale: Erlbaum.
- Rest, J.; D. Narváez, M. Bebeau y S. Thoma (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah: Erlbaum.
- Torres, Irene (2001). «Ciudadanía y cultura jurídica: una aproximación a la identidad jurídica del venezolano». *Politeia*, n° 27: 91-104.
- Río, F.; R. Rico y K. Vergara (2005). «La Universidad, el País y la Ley del Servicio Comunitario» (Dossier), *Revista SIC*, n° 678.
- Ugalde, Luis (2005). «Servicio comunitario estudiantil» [Documento en línea]. *Venezuela Analítica.com*, 1ro de noviembre [Consulta: 27 de noviembre de 2006]. Disponible en: <http://www.analitica.com/va/sociedad/articulos/1307800.asp>
- Walker, L.; R. Pitts; K. Hennig y M. Matsuba (1999). «Reasoning About Morality and Real-life moral problems». En M. Killen y D. Hart (Eds.). (1995). *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiesenfeld, Esther (1997). «Lejos del equilibrio: Comunidad, diversidad y complejidad». En Wiesenfeld, E. (Coord.), *El horizonte de la transformación: Acción y reflexión desde la psicología social comunitaria*. Caracas, Asociación Venezolana de Psicología Social, Apeps, Fascículo 8.