



## Juicio profesional docente ante dilemas éticos escolares. Un enfoque ecléctico para evidenciar las dimensiones éticas de la docencia

*Teacher Professional Judgment Faced to School Ethical Dilemmas. An Eclectic Approach to Highlight the Ethical Dimensions of Teaching*

**Ana Laura Barudi**

Universidad de San Andrés, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0003-4587-0360>  
[abarudi@udesa.edu.ar](mailto:abarudi@udesa.edu.ar)

Recibido: 11/01/2021

Aceptado: 12/05/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.009>

**Resumen.** La relación entre ética y docencia ha sido ampliamente explorada desde mediados del siglo XX, en diversos países, a través del desarrollo de estudios teóricos y empíricos. Estas investigaciones suelen remitirse a cuestiones inherentes a la conversación entre los campos de la filosofía y de la educación y también a la ética de profesiones arquetípicas como la abogacía o la medicina. En particular, muchos de esos trabajos han brindado extensa atención a los fundamentos e implicancias éticos de la acción docente en las escuelas, en especial al desarrollo del juicio profesional docente como recurso valioso para decidir ante situaciones escolares controvertidas. En este artículo retomo esos antecedentes y propongo un enfoque teórico-conceptual para estudiar la manera en que los docentes de nivel primario perciben y abordan dilemas éticos escolares. Construyo una perspectiva ecléctica que combina aportes de la filosofía (ética y pragmática) y de los campos sociológico, antropológico y educativo y que permite estudiar los procesos de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional de esos docentes en el abordaje de sus dilemas éticos como indicios de las soslayadas dimensiones éticas de sus acciones.

Ana Laura Barudi. Juicio profesional docente ante dilemas éticos escolares...

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 6 N° 1 (2021) / Sección Dossier

Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUIYO  
[saberesypracticasciife@gmail.com](mailto:saberesypracticasciife@gmail.com) / [saberesypracticass.uncu.edu.ar](http://saberesypracticass.uncu.edu.ar)

**Palabras clave.** dimensiones éticas de la docencia, juicio profesional docente, dilemas éticos escolares, deliberación moral, percepción ética.

**Abstract.** The relationship between ethics and teaching has been widely explored since the mid-twentieth century, in various countries, through the development of theoretical and empirical studies. These investigations usually refer to questions inherent in the conversation between the fields of philosophy and education as well as to the ethics of archetypal professions such as law or medicine. Many of these works have paid extensive attention to the ethical grounds and implications of teachers' actions in schools, especially to the development of teacher professional judgment as a valuable resource to decide on controversial school situations. In this article, I return to those reviews and propose a theoretical approach to study the way in which primary-level teachers perceive and address school ethical dilemmas. I build an eclectic perspective that combines contributions from philosophy (ethics and pragmatics) and from the sociological, anthropological and educational fields and allows studying the processes of ethical perception, moral deliberation and professional judgment of these teachers in addressing their ethical dilemmas as indications of the overlooked ethical dimensions of their actions.

**Keywords.** ethical dimensions of teaching, teacher professional judgment, school ethical dilemmas, moral deliberation, ethical perception.

## Introducción

La relación entre ética y docencia ha sido ampliamente explorada desde mediados del siglo XX, en diversos países, a través del desarrollo de estudios teóricos y empíricos. Estas investigaciones suelen remitirse a cuestiones inherentes a la conversación entre los campos de la filosofía y de la educación y también a la ética de profesiones arquetípicas como la abogacía o la medicina. En particular, numerosos estudios han brindado extensa atención a los fundamentos e implicancias éticos de la acción docente en las escuelas, en especial al desarrollo del juicio profesional como recurso valioso para decidir ante las controvertidas situaciones que los docentes enfrentan cotidianamente.

En este artículo retomo esos antecedentes y propongo un enfoque teórico-conceptual para estudiar la manera en que los docentes de nivel primario perciben y abordan dilemas éticos escolares. Construyo una perspectiva ecléctica que combina aportes de la filosofía (ética y pragmática) y de los campos sociológico, antropológico y educativo, y permite estudiar los procesos de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional de esos docentes en el abordaje de sus dilemas éticos como indicios de las soslayadas dimensiones éticas de sus acciones. Este trabajo es un avance parcial de la investigación en la que propongo indagar la cuestión para el caso de docentes de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Docencia y ética en la literatura internacional y local

La docencia es una ocupación y un tema de interés público en tanto quienes la ejercen, los docentes, son concebidos como actores trascendentes en el desarrollo de niños y jóvenes en una sociedad democrática y en la mejora de las escuelas como instituciones públicas. Atendiendo a ciertas controversias en torno a la naturaleza, los alcances y los límites de la docencia, algunos

investigadores la definen como una profesión y abogan por un profesionalismo docente que contribuya a la transformación de la educación en tanto actividad humana fundamental y, por ello, eminentemente ética (Carr, 2000, 2003; Evetts, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012).

Ese tipo de afirmaciones respecto de la educación y de la docencia son especialmente consideradas para elaborar el enfoque que aquí presento. Su análisis me lleva a explorar la noción de profesionalismo docente y a dar mayor cuenta de dos de los términos a los que ésta hace referencia: profesión y profesional. Por un lado, definir a la docencia como una profesión implica pensarla como una categoría distintiva y genérica de trabajo ocupacional (Evetts, 2009). A la vez, conlleva considerar a la docencia como una tarea que le asigna racionalidad al desempeño (Katz & Raths, 1985) y como un grupo ocupacional que ejerce grados relativamente altos de control sobre su trabajo y que despliega conocimiento especializado para ejercer su función (Gewirtz, Mahony, Hextall, & Cribb, 2009, p. 4).

Por otro lado, postular que un docente es profesional hace referencia a conductas o comportamientos que evidencian sus cualidades y su carácter, usualmente indicando imparcialidad en sus decisiones y alineación a ciertos estándares. Considerar a un docente como un profesional involucra cuestiones de estatus y de nivel de retribución por su tarea, de autonomía como colectivo y de respeto social o confianza por parte de la comunidad. Ambas referencias al término profesional son igualmente valiosas y se afectan recíprocamente ya que, si alguna se encuentra enriquecida o erosionada, probablemente la otra también lo esté o lo estará (Hargreaves & Fullan, 2012; Hoyle & Wallace, 2009).

Esas características o condiciones históricamente atribuidas a la práctica profesional en general (confianza, discrecionalidad y competencia) son objeto de cuestionamientos, alteraciones o intentos de control, incluso en el desempeño docente (Evetts, 2009; Tenti Fanfani, 2007). Revisito las ideas en torno al profesionalismo docente precisamente porque quienes lo promueven señalan que esas disputas ponen en evidencia tensiones entre elementos clásicos como la aptitud profesional y elementos novedosos como la creatividad o la convicción, los cuales pueden responder no sólo a una racionalidad técnica sino además a criterios éticos.

La docencia es una labor que enfrenta complejos e inéditos desafíos. Estos se relacionan tanto con transformaciones en las sociedades contemporáneas como con cambios en el campo de la educación y de los sistemas educativos. Por un lado, los debates filosóficos, políticos, económicos, sociales, culturales permean la cotidianeidad de las instituciones educativas y presentan diversos retos a la acción docente. Algunos de esos desafíos se relacionan estrechamente con el papel de la educación y de los educadores en la promoción de ciertos bienes o valores morales en determinadas comunidades, lo que involucra preguntas acerca de qué tipo de bienes y valores una sociedad debe proponerse cultivar y a través de qué tipo de medios lograrlo (Biesta, 2009; Winch, 2012). También la profesión se torna desafiante porque su ejercicio refiere a los valores personales de los propios docentes y a los principios que rigen sus acciones.

En el segundo caso, la docencia se encuentra tensionada por la clásica controversia que refiere a la relación entre la teoría y la práctica, sus naturalezas y sus roles en la formación y en el ejercicio docente (Pruzzo, 2010; Tedesco, 2010). En el campo educativo existen antiguas y ampliamente documentadas discusiones sobre la oposición, la aplicación o la articulación entre

teoría y práctica, que se actualizan ante la persistencia de algunas necesidades de mejora. Los docentes suelen expresar que muchas teorías elaboradas sobre la educación y la enseñanza se encuentran alejadas de sus realidades cotidianas y no les son del todo significativas en el abordaje que realizan de las indeterminadas y variadas situaciones de su práctica en las escuelas (Tedesco, 2010). De modo similar, los docentes suelen verse enfrentados al reto profesional de tener que poner en acto en las escuelas proclamas sociopolíticas de alta idealización o abordar problemáticas educativas de alto nivel de abstracción provenientes desde los niveles de gobierno macro (Gvirtz & Beech, 2009).

Tales desafíos y tensiones constituyen un escenario complejo para el ejercicio profesional de la docencia al que se adiciona que su prestigio en la actualidad se encuentra cuestionado. Se cuestionan tanto los atributos de los docentes que sustentan la estima pública como pueden ser el saber y la experiencia como la autoridad moral para desempeñar ese rol de modo legítimo en la comunidad. Muchas veces ese cuestionamiento se realiza en comparación con un docente “modelo” del pasado al que se mira con nostalgia (Alliaud & Antelo, 2011). Paradójicamente, el prestigio de la tarea docente parece disminuir y su complejidad tiende a aumentar.

En función de ello, la bibliografía especializada y los planes de política pública entienden que la docencia necesita un cambio: se hace referencia a la necesidad de fortalecer, de mejorar la calidad, de reformar, de transformar, de innovar la docencia (Diker & Terigi, 2003; Ellis, Souto-Manning, & Turvey, 2019; Hargreaves & Fullan, 2012; López Rupérez, 2014; Torres, 1996; Wilson, 2011). En base a como conciben la educación y la enseñanza, esas propuestas plantean promover en los docentes una serie de cualidades que se presuponen deseables e intentan incidir de modo particular sobre la acción de los docentes en las escuelas.

A nivel internacional existen propuestas académicas y/o políticas de cambio para la docencia que postulan revalorizar el lugar de la ética. A partir de los diversos significados que estas iniciativas contienen en torno a esa noción, opto por postular que la ética busca y permite problematizar las acciones humanas en contextos complejos e inciertos teniendo como referencia valores o criterios morales fundamentales. Encuentro esta definición particularmente apropiada para indagar acerca de la manera en que los docentes perciben y abordan dilemas éticos escolares. Así concibo a un dilema ético como aquella conversación interna acerca de una situación controvertida en la que se encuentran en juego cuestiones éticas –relativas a lo bueno y lo malo, lo justo o lo injusto, lo recto o lo incorrecto– y en la que ninguna de las alternativas de acción disponibles es plenamente satisfactoria<sup>1</sup>. En esa línea, el dilema ético escolar entendido como conversación interna del docente me permite dar cuenta de la soledad en que los docentes suelen resolver los conflictos en su desempeño en la escuela o de la dificultad que suelen tener para involucrar a otros actores en su resolución (Diker & Terigi, 2003).

En las últimas décadas y a nivel internacional, la atención por la ética en el ámbito educativo se ha ido incrementando (Campbell, 2008; Ehrich, Kimber, Millwater, & Cranston, 2011). En

<sup>1</sup> En esta investigación defino “dilema” en un sentido amplio dado que, de modo más preciso, se suele entender por dilema a “un conjunto formado por dos opciones bastante problemáticas, ninguna de las cuales deseamos seguir o aceptar. En algunos casos es muy difícil decidir y puede haber buenas inferencias prácticas que apoyen ambas alternativas. La decisión es particularmente penosa cuando ambas opciones conllevan algo doloroso o tenemos fuertes razones para pensar que cada una tropieza con serias consideraciones prácticas a la hora de seguir una determinada acción.” (Vega Reñón & Olmos Gómez, 2011. p. 204).

los años '70 en varios países, se desata un *ethics boom* (Davis, 1990) como reclamo a la desaparición de la ética de los programas de educación superior. Luego, se genera una preocupación en el ámbito de la formación docente al advertir que dicho auge de la ética no parece haber llegado a esos programas y la inquietud se agrava al considerar que la calidad de la docencia se encuentra íntimamente relacionada con las creencias, los valores y la ética profesional de quienes la ejercen (Boon, 2011; Boon & Maxwell, 2016). En años recientes, varios estudios sostienen la necesidad de incluir la educación ética en la preparación de los docentes a partir de la detección de su ausencia o poca presencia en los programas de formación y capacitación (Back, Clarke, & Phelan, 2018; Giovacco-Johnson, 2011; Orchard, Heilbronn, & Winstanley, 2016; Sanger & Osguthorpe, 2013).

En particular, las revalorizaciones internacionales de las dimensiones éticas en la docencia se expresan con mayor claridad a través de reclamos que sostienen que los aspectos éticos del desempeño docente se encuentran dados por sentado, soslayados o desatendidos tanto en la academia como en las comunidades profesionales (Campbell, 2008; Fenstermacher, 1990). De un modo más elocuente, algunos autores realizan advertencias o denuncias sobre el “vacío moral” en la formación docente (Sanger & Osguthorpe, 2013) o el riesgo de la “ceguera moral” en los docentes en ejercicio (Pellauer, 2002 en Jope 2018)<sup>2</sup>. Los reparos señalados por esas investigaciones internacionales apoyan la idea de que la docencia, si bien suele ser entendida como una tarea atravesada por lo moral, pocas veces se la considera una profesión con una alta carga valorativa cuyo desempeño cotidiano requiere percibir, enfrentar y dar cuenta de conflictos éticos.

A diferencia de esas manifestaciones, en la Argentina, al menos en años recientes y salvo unas pocas pero interesantes excepciones (Cullen, 2004, 2009; Flores & Porta, 2012; Guariglia et al., 2000; Pruzzo, 2010), no advierto que las dimensiones éticas sean consideradas en la discusión acerca de la formación y el desempeño docente. Los debates académicos y las políticas educativas<sup>3</sup> acerca de la docencia priorizan aspectos que hacen foco en los aspectos disciplinares, curriculares, pedagógicos y didácticos y desestiman reflexionar sobre la tarea docente en términos morales. La pregunta por el sentido ético de las acciones educativas (Tedesco, 2010) se encuentra prácticamente ausente y esa finalidad no se visualiza como un aspecto a atender que fortalezca la actuación de los docentes en escenarios complejos.

A raíz de ello, propongo el presente enfoque teórico-conceptual con los objetivos de indagar un problema que considero se encuentra soslayado en el debate académico nacional y en las

<sup>2</sup> Sanger & Osguthorpe entienden por “vacío moral” a “un espacio que no carece de importancia moral, o incluso actividad moral, pero que típicamente carece de atención explícita y consciente a los asuntos morales que infunden la práctica docente (p. 42). Pellauer se refiere con “ceguera moral” “...al hecho de que ni siquiera “vemos” que hay una cuestión moral, conflicto o dilema (...). La ceguera moral es más bien la incapacidad de reconocer incluso que hay un hecho moral o un estado de cosas para investigar o evaluar.” (p. 193).

<sup>3</sup> Existen regulaciones del Consejo Federal de Educación como los “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial” de 2007, el “Plan Nacional de Formación Docente” de 2016 y el “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de 2018” que hacen una leve referencia al “juicio profesional” y las “capacidades éticas” de los docentes del sistema educativo. En 2014 la CABA incluye aspectos éticos de modo explícito en la formación inicial con la aprobación del “Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria” (Resolución MEGC N° 2514/14). Dicho diseño propone asignaturas que abordarían directa o indirectamente la ética de la acción docente en el Ciclo de Formación General (Filosofía y Educación, Trabajo/Profesionalización Docente y ESI) y en el Ciclo de Formación Específica (Ética, derechos humanos y construcción de la ciudadanía y Problemáticas de la Educación Primaria).

políticas educativas vigentes (en sus diversos niveles), evidenciar las realidades éticas de la acción docente y explicitar las dimensiones éticas que se suelen dar por sentado, que se encuentran implícitas o que se mantienen invisibles ante los actores escolares, especialmente para los propios docentes. Tales propósitos y consideraciones sin dudas atienden a que los docentes y los contextos analizados en los abordajes sobre el tema producidos en otros países difieren de las características de los docentes de la CABA partícipes de mi investigación y de las escuelas en las que se desempeñan.

## Abordaje ecléctico de los procesos de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional docente ante dilemas éticos escolares

### Perspectiva de abordaje

La amplia mayoría de la literatura por mí consultada coincide en recurrir a tres tradiciones éticas para iluminar aspectos de la educación en general y de la acción docente en particular, las cuales suelen denominarse ética deontológica, ética de las consecuencias y ética de la virtud. Entre los diferentes trabajos académicos que utilizan estas perspectivas para la reflexión teórica y/o el estudio empírico del proceso de percepción y abordaje por parte de los docentes de sus dilemas éticos escolares (Higgins, 2011; Husu & Tirri, 2003; Infantino & Wilke, 2009; Noddings, 2013; Shapiro & Stefkovich, 2010; Sockett, 2006; Strike & Soltis, 2009), una propuesta me resulta por demás interesante y pertinente para nutrir la perspectiva teórica que introduzco en el presente artículo. Levinson & Fay (2016) plantean un enfoque que rechaza la estrategia de distinguir ciertas perspectivas éticas fundamentales y aplicar de manera exclusiva una o varias a un problema en particular. Incluso realizan objeciones respecto del impacto real de emplear ese recurso para promover cambios en las acciones de las personas en el tiempo. En lugar de ello, definen que el buen juicio ético sobre los problemas de la práctica docente recurre inevitablemente a una multiplicidad de perspectivas no sólo teóricas sino también empíricas y pragmáticas. En sus palabras plantean que “el juicio ético debe unir la apreciación y la expertise *filosóficas* con el aporte *científico social* acerca de los patrones y lógicas empíricos, y la expertise *pragmática* desarrollada por los propios educadores y hacedores de políticas.” (p. 6).

Esa propuesta constituye un notable incentivo para desarrollar un marco y una estrategia de investigación del proceso de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional de los docentes que me permiten captar y articular, de modo ecléctico y sin distinciones tajantes, dicotomías o binarismos; las fortalezas de múltiples campos de indagación que contribuyen a estudiar el fenómeno educativo y la docencia. A partir de ello creo un marco conceptual que me permite virar desde un entendimiento exclusivamente normativo, prescriptivo e ideal de la acción docente hacia una comprensión teórica y metodológicamente ecléctica, que incluye además aproximaciones y categorías empíricas y pragmáticas que me posibilitan captar las singulares coordenadas en que esa acción se desarrolla. En particular, me valgo de la filosofía del pragmatismo para repensar la estrategia de investigación a partir del rechazo que esta corriente postula de cualquier distinción real entre la indagación filosófica y la empírica. En esa línea

elaboro la idea de reconstruir la *expertise* pragmática de los docentes en el abordaje de sus dilemas éticos recuperando la noción de experiencia en el sentido en que la definió John Dewey (Alliaud & Antelo, 2011; Beech, 2018) remite al íntimo vínculo entre teoría y práctica, a la idea de una comprensión teórica de la práctica que puede informar una futura práctica, en el caso que estudio, que puede enriquecer la habilidad judicativa de los docentes.

## Indagación teórica

Otro corpus relevante para el presente trabajo es el que comprende estudios que se centran en el lugar que ocupa la ética en la práctica docente en terreno. Independientemente de la estrategia metodológica utilizada, los trabajos brindan extensa atención a los fundamentos e implicancias éticos de la acción docente en las escuelas (Boon & Maxwell, 2016; Campbell, 2003; Glanzer & Ream, 2007; Tirri, 1999). En términos generales, destacan la necesidad de que los docentes cuenten con variados recursos para la deliberación moral y el juicio profesional basados en criterios que den prioridad a propósitos de la educación que se tienen por valiosos.

La presente propuesta difiere de esas investigaciones en que se propone indagar los procesos de deliberación y juicio desarrollados por docentes de nivel primario que han experimentado dilemas éticos escolares, en un contexto que el propio trabajo de investigación define como de desatención a las dimensiones éticas de la profesión. Por tanto, considero ese escenario y construyo un espectro en el que los docentes poseen diferentes grados de percepción o sensibilidad ética: en un extremo algunos docentes pueden padecer de una suerte de (la ya mencionada) ceguera moral por no estar en condiciones de “ver” la dimensión moral de una cuestión, otros pueden tener “puntos ciegos” en su habilidad de percibir los aspectos morales de sus acciones (Buzzelli & Jhonson, 2002, p. 125 in Campbell, 2003, 2008), otros docentes pueden intuir íntimamente la existencia de conflictos éticos y la forma de abordarlos y en el extremo opuesto algunos docentes pueden tener conciencia ética sobre la naturaleza moral de la docencia y las implicancias de sus acciones en las escuelas. También hipotetizo que, durante el transcurso de su trayectoria profesional, un docente puede transitar varios de esos niveles de percepción ética<sup>4</sup> o incluso encontrarse inmerso en un mar de relativismo e indeciso sobre los fundamentos de sus juicios morales.

Mediante la consideración de esa gradación asumo la hipótesis de que los docentes son agentes morales con capacidad de percibir dilemas éticos, de identificar las diferentes maneras de abordarlos y de elaborar la justificación de un curso particular de acción, aunque no les resulte del todo, o incluso poco, deseable. Supongo que parte del poder de agencia de los docentes reside en su disposición a recordar que existe el riesgo de perder de vista un asunto ético importante y a buscarlo guiándose por su sentido moral. Es decir, entiendo que el docente como agente moral se autopercibe como tal y tiene la confianza para alcanzar sus propósitos

---

<sup>4</sup> Hargreaves & Fullan (2012) sostienen que entre los 8 y los 20 años de ejercicio existen más probabilidad de que los docentes hayan desarrollado su “capital decisional”, esto es, su capacidad de emitir juicios expertos y discrecionales. En su propuesta incluyen a ese capital, junto con uno humano (individual) y uno social (cultura colaborativa) como parte del capital profesional. Los autores no consideran ese periodo de tiempo en términos de cantidad de años de práctica sino de la *expertise* que desarrollan durante su tránsito.

reflexionando sobre los aspectos éticos de sus acciones más allá de su sentido instrumental o técnico.

Con base en lo anterior, rescato aquellos trabajos que valoran el desarrollo de la deliberación moral y del juicio profesional para el fortalecimiento de la acción docente y que permiten elaborar una definición teórica de ambos conceptos. Su análisis me permite anticipar que los docentes posiblemente fundamentan y elaboran sus juicios profesionales de modos que pueden ser interpretados en términos acordes a las diferentes tradiciones éticas mencionadas en la sección anterior. Asimismo, esa literatura me habilita a especificar los significados de esos tipos de consideraciones éticas (prudenciales, deontológicas o instrumentales) en el terreno educativo escolar, y a recordar la necesidad de incorporar los aportes de otras perspectivas menos prescriptivas para estudiar la elaboración de la acción de los docentes en las escuelas. Dado que no es posible detallar aquí cada una de las perspectivas éticas, me ocupo en señalar algunos puntos que considero de especial interés para mi propuesta de estudio de la acción docente ante dilemas éticos escolares.

La ética de la virtud de cuño aristotélico (Aristóteles, 2018) identifica el criterio de corrección moral de las acciones humanas con la figura del prudente, aquel agente que se encuentra en posesión de ciertas disposiciones del carácter y hábitos, las virtudes, que lo habilitan para elegir y realizar lo bueno. Para el caso que aquí refiero, un docente virtuoso percibe una situación como dilemática, delibera sobre cuál sería, en las circunstancias particulares en las que se encuentra, un curso de acción adecuado y actúa de acuerdo con las conclusiones de su razonamiento práctico (Gómez - Lobo, 1984; Guariglia, 2000. p. 29).

El hombre prudente posee un tipo de virtud, la prudencia también traducida como sabiduría práctica, que lo habilita a juzgar qué virtud (o virtudes) demanda una determinada situación y qué significa esa virtud en ese contexto (Higgins, 2011. p. 52). La prudencia indica un curso de acción a tomar al permitir poner en acto otras virtudes y elaborar juicios sobre lo deseable o valioso en determinado contexto. Ello requiere, por parte del agente, del desarrollo de varios procesos y habilidades que operan en conjunto.

Por un lado, la deliberación es el ejercicio o muestra de la capacidad que pone en evidencia la práctica de la prudencia. El prudente delibera sobre los medios pertinentes para alcanzar lo bueno, lo que implica discernir en términos no sólo técnicos sino también valorativos. Ese ejercicio de reflexión media entre la generalidad de una cuestión y las particularidades de una situación (sin aplicar una regla universal), reconociendo sus aspectos morales y las virtudes que han de ser rescatadas en el caso concreto y ponderando opciones asequibles a favor y en contra con miras a alcanzar la finalidad moral propuesta. Por otro lado, el juicio refiere tanto a la facultad de juzgar como al acto o a la operación que resulta del ejercicio de dicha facultad (Vega Reñón & Olmos Gómez, 2011).

Así, defino juicio profesional como la facultad y la acción o decisión discrecional que resultan de la deliberación moral del docente en una particular situación escolar. También afirmo que la esencia del profesionalismo docente se encuentra en la habilidad de deliberar en términos morales y de juzgar de modo discrecional qué acciones realizar ante la presencia de dilemas éticos. Esta afirmación intenta virar desde una mirada reduccionista de la docencia que circunscribe su desempeño a conocimientos y habilidades instrumentales hacia una visión de la



práctica docente según la cual ésta también involucra procesos de deliberación moral y juicio profesional sensibles a los aspectos éticos del particular contexto en que se desarrollan. Dando por sentado que tanto los juicios técnicos como los juicios prudentes son inherentes a la tarea docente y se nutren mutuamente, mi idea es destacar el lugar de la prudencia en la elaboración de juicios profesionales.

La ética deontológica o ética de principios es una perspectiva ética general que se centra en el deber como principio moral universal (aplicable a todos y bajo cualquier circunstancia) y categórico (aplicable de manera incondicionada) para regir las acciones. Según esta tradición, las acciones solo pueden considerarse morales cuando se realizan por los motivos correctos (tienen valor en sí mismas) e independientemente de sus consecuencias (incluso si contrarían las propias inclinaciones del agente). La deontología sostiene que las personas eligen hacer lo correcto a través del razonamiento libre y racional, basado en principios. También establece que las personas tienen valor moral en sí mismas, independientemente de sus circunstancias y que nunca deben ser tratadas simplemente como un medio para un fin.

Esa postura permite entender los modos por los que los docentes suelen resolver dilemas éticos que se les presentan en la vida escolar, a saber, por apelación a reglas o principios morales universales. Como guías de acción, estos les indican a los docentes los derechos y las obligaciones morales que se encuentran en juego en un dilema ético escolar y les permiten aclarar y justificar las acciones para abordarlos en tanto les proporcionan ciertos estándares generales a cumplir.

La ética deontológica ayuda a comprender las situaciones en que los docentes, en tanto agente morales, razonan y deciden cómo actuar, independientemente de las consecuencias y de su estatus o el de las personas de las escuelas involucradas (otros docentes, los alumnos, las autoridades, las familias). Se evidencia cuando las acciones de esos docentes se basan en el respeto en los demás de su dignidad individual, su habilidad para tomar decisiones libres y racionales y su valor intrínseco en tanto seres humanos. De igual modo, la perspectiva se observa cuando los docentes desestiman el contexto de la situación ética o cuando, con base en el cumplimiento de esos imperativos, no se responsabilizan por sus acciones.

La ética de las consecuencias o consecuencialismo es una gama de perspectivas éticas generalmente caracterizadas por la idea de que la bondad o maldad moral, lo correcto o lo incorrecto de las acciones se determina por referencia a las consecuencias prácticas reales (resultados) de esas acciones. La perspectiva consecuencialista más conocida es el utilitarismo en el que el principio que prima es la maximización de la utilidad (placer, satisfacción de preferencias, bienestar o *welfare*) del mayor número. La base de ese principio se suele sintetizar en la frase “el mayor bien para el mayor número” que surge de una preocupación por el igualitarismo. El utilitarismo requiere tener en cuenta todas las consecuencias para el bienestar de la mayoría, contando en ese cálculo a todos por igual.

La perspectiva consecuencialista en la escuela se hace evidente en los casos en que los docentes fundamentan lo correcto o lo deseable de una acción juzgando el mayor bienestar que produce para la mayoría de los integrantes en la clase, aunque algunos sufran a expensas de otros. Incluso se manifiesta en frases expresadas a los alumnos mediante “reglas de la clase” como “ser amable con los compañeros”.

Se suele distinguir entre dos variantes del utilitarismo que difieren entre sí en si el principio de maximización de beneficios debe aplicarse a actos individuales o a reglas morales. El utilitarismo de actos postula que quien decide debe tener el tiempo para sopesar y predecir las consecuencias presuntas y/o probables de su acto particular para todos los afectados, incluso si la maximización de la utilidad resulta de la transgresión de una regla. Esta variante del utilitarismo se evidencia en la dinámica escolar cuando un docente debe estimar en un caso particular las consecuencias reales de su acción para todos los involucrados (sí mismo, sus alumnos, otros alumnos, otros docentes, los directivos, las familias, etc.), más allá de lo que la regla moral indica.

El utilitarismo de reglas supone juzgar las acciones por las reglas y las reglas por sus consecuencias (Smart, 1974). Esas reglas resumen un historial de experiencia asociada a ciertas consecuencias en base a ciertos cursos de acción. Implica considerar las consecuencias positivas y las negativas de aceptar una regla moral para la mayoría de los casos y juzgar la corrección de una acción individual según esa regla (regla de buen cubero). Esta perspectiva se evidencia en la esfera escolar cuando los docentes evalúan y predicen las consecuencias por el cumplimiento o el incumplimiento de los acuerdos o reglamentos escolares y determinan qué premios y castigos redundan en el mayor beneficio y el menor daño para la comunidad escolar. Se advierte cuando los docentes evalúan la moralidad de las acciones a la luz de esa regla moral, desconociendo las particularidades de los integrantes de la escuela.

### **Indagación empírica**

El esquema teórico-conceptual de indagación y análisis que presento a continuación (figura 1) reúne las dimensiones éticas intervinientes en los procesos de percepción ética, deliberación moral y juicio profesional que desarrolla un docente en la concepción y el abordaje de una situación escolar dilemática. Defino dimensiones éticas socio-comunitaria, institucional y personal para intentar dar cuenta del tipo de espacio configurado por diversos elementos (asuntos, actores, contextos, expectativas, intereses, bienes, valores, principios, etc.) percibidos y/o supuestos por el docente al mantener su conversación interna, es decir, al configurar su dilema ético. Las intersecciones entre esas dimensiones representan la consideración simultánea y en tensión por parte del docente de alguno de esos elementos.

## DILEMA ÉTICO ESCOLAR

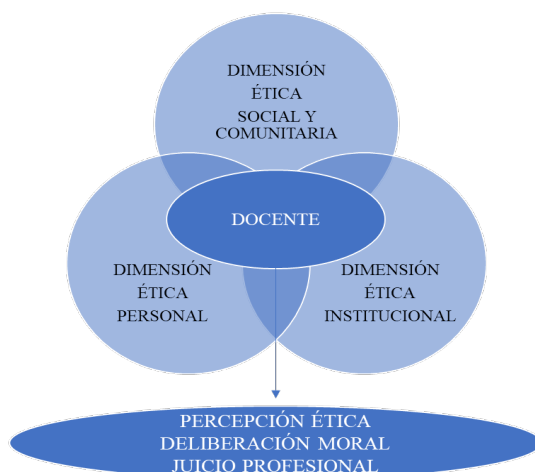


Figura 1: Dimensiones éticas en la percepción y el abordaje docente de un dilema ético escolar

La distinción de las tres dimensiones éticas me permite captar elementos priorizados por las diferentes perspectivas éticas sobre la acción y analizados por diferentes estudios empíricos y pragmáticos sobre la docencia y la escuela y situar y particularizar la noción de juicio profesional en la experiencia singular y contingente del docente en la escuela primaria. Por cuestiones de espacio, paso a resumir brevemente cómo entiendo a esas tres dimensiones éticas.

La dimensión (ética) personal hace referencia a la definición del docente como agente moral activo e independiente que posee un *ethos* interno que orienta su manera de ser, pensar, sentir y actuar. Ese código moral<sup>5</sup> incluye a nivel individual de la persona del docente los valores, los principios, los intereses, los propósitos, los ideales, las aspiraciones, las creencias, las convicciones, las preguntas, las dudas, las expectativas, las emociones, las motivaciones, las necesidades, las intuiciones, las actitudes o disposiciones, las virtudes, la experiencia, etc.

Ese *ethos* interno del docente es elaborado a partir de su experiencia personal (experiencias sociales, religiosas, de crianza y escolares), lo que conforma su código personal, pero también de su formación y de su socialización profesionales, lo que conforma su código profesional personal. Tanto los diversos espacios curriculares de la formación docente inicial como los modos formales e informales de socialización profesional pueden contribuir a que los docentes conformen su *ethos* profesional. Este puede mantener puntos de encuentro o desencuentro con el formalizado para su profesión (sistematizado o no en un código de ética para la docencia). La dimensión ética personal se evidencia cuando el docente en tanto agente moral identifica tensiones entre su código personal y su código profesional personal, y entre ese *ethos* interno personal y los elementos valorativos de las otras dos dimensiones éticas.

<sup>5</sup> Varios autores han tratado de aludir a este sistema moral del docente denominándolo (además de virtudes) *ethos* de un docente (Oser, 1994), *manner* del docente (Fallona, 2000; Hansen, 2001; Richardson & Fenstermacher, 2001), disposiciones profesionales (Diez, 2007; Dottin, 2009; Murrell, Diez, Feiman-Nemser, & Schussler, 2010; Sockett, 2006) o capital decisional (Hargreaves & Fullan, 2012). Si bien esas categorías no refieren estrictamente a lo mismo, rescato para el presente trabajo la común intención de captar los rasgos éticos personales del docente al emitir juicios discrecionales.

Creo que ese diálogo intrapersonal del docente puede mantenerse así, en privado, decidir en soledad y sin ayuda (Tirri, 1999) y resolver la cuestión por su cuenta (Diker & Terigi, 2003) o puede tomar estado público (Alliaud & Antelo, 2011) al abrirse a sus colegas y entablar conversaciones interpersonales. Esas conversaciones, no sin disenso, pueden nutrir su experiencia para redefinir lo que en principio se percibe como una preocupación o amenaza a la integridad al compartir soluciones posibles o bien para canalizar su voz (Hirschman, 1970) acerca de la cuestión ética en juego. La presente investigación se nutre tanto de la literatura educativa que da cuenta de los beneficios del trabajo profesional, colaborativo y dialógico de los docentes en el seno de las escuelas para su mejora y la de la educación (Bolívar, 2017; Hargreaves & Fullan, 2012) como de aquella que advierte sobre los inconvenientes de que el esquema de decisión de los docente se construya sólo en el lugar de trabajo (las escuelas) donde las estrategias espontáneas desarrolladas en el ejercicio y revestidas del carácter positivo que le otorga su utilidad inmediata, terminan siendo naturalizadas como el único saber profesional legítimo (Diker & Terigi, 2003. p. 66).

La dimensión (ética) institucional incluye tanto a los actores de la escuela como al escenario escolar. Por un lado, comprende a los alumnos, los docentes, los directivos (entre otras personas que se desempeñan en las escuelas), por tanto, alberga sus ethos personales (dimensión ética anterior) y los ethos de los grupos a los que pertenecen. En el caso de los docentes, la dimensión incluye a la mencionada “ética de la profesión”. Si bien la docencia en la Argentina y en la Ciudad de Buenos Aires no posee códigos de ética formales que presenten las aspiraciones o las reglas de conducta, cuenta con algunas regulaciones formales<sup>6</sup> que rigen directa o refieren indirectamente a la profesión cuyo contenido incluye (en alguna medida y entre otros elementos) valores, ideales, propósitos, derechos, deberes, atribuciones, expectativas u objetivos para la docencia. Del mismo modo y como he anticipado, los docentes pueden construir con sus colegas pautas o criterios no formalizados (explícitos u ocultos) acerca de lo bueno o lo correcto al momento de actuar en las escuelas.

Por otro lado, la dimensión (ética) institucional refiere a las reglas formales e informales de la escuela, a su gramática (Tyack y Cuban, 2001). Alude al ethos o clima o vida moral (Ehly, 1994) de la escuela, a la carga valorativa del contexto de trabajo cotidiano en el aula. Por un lado, las escuelas elaboran regulaciones formales propias como los proyectos educativos y curriculares institucionales, los regímenes académicos y los acuerdos escolares de convivencia. Por otro lado, existen formas de vida que se producen y promueven en la escuela de modo informal a través de intercambios espontáneos, rituales cotidianos o ceremonias. Existen ciertos modos de “vivir juntos” que los actores de la escena escolar valoran y tipos de experiencias escolares que habilitan y practican (Gvirtz & Beech, 2009). Las maneras en que los docentes deliberan y elaboran sus juicios profesionales pueden estar en relación con su experiencia en el ethos moral particular de las escuelas en que se desempeñan dónde pueden converger diversas expectativas, experiencias y criterios morales (Noel, 2009). Su tipo de abordaje de la cuestión dilemática puede tener en consideración cómo la institución suele concebir de modo intersubjetivo ese tipo de desafíos: como problemas tecnocráticos o como dilemas éticos en los que se juegan

<sup>6</sup> Corresponden al presente caso de estudio el Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de 1985 y al Reglamento Escolar de la CABA de 2006 y sus respectivas modificaciones.

cuestiones como la equidad, el mérito, el respeto, la inclusión, la justicia o la igualdad (Levinson & Fay, 2016).

Por último, la dimensión (ética) social y comunitaria hace referencia a los integrantes de las familias de los alumnos y de los docentes, a los supervisores/inspectores escolares, a otros referentes de los ministerios de educación, a miembros de las instituciones con las que interactúa la escuela y a la sociedad en general, por lo que comprende, a los ethos de esos actores y de esas instituciones. Propongo que esa dimensión alude a los fines educativos establecidos en las leyes generales en términos del bien o interés público, a la educación como derecho con miras al florecimiento humano, a los valores apreciados por la comunidad en torno a la escuela, a los principios, ideales y objetivos previstos desde el “exterior” para esta como institución pública y para los docentes en el ejercicio de su tarea. A nivel jurisdiccional, dimensión incluye los diseños curriculares y los planes de estudios; las orientaciones, los procedimientos y los protocolos, los programas o los proyectos educativos creados desde la jurisdicción para alcanzar a las escuelas y a los docentes.

El proceso de percepción, deliberación moral y juicio profesional del docente ante un dilema ético escolar se ve afectado por la proclama de, entre otros principios, la educación como derecho, la universalidad de la oferta, la igualdad en el acceso, la igualdad de oportunidades educativas, la inclusión, la diversidad y la equivalencia en los resultados de aprendizaje, la justicia educacional. Esa dimensión también es percibida por los docentes al vivenciar el cuestionamiento de su prestigio y autoridad (su vocación, su saber, su experiencia) y la precarización de las condiciones (la baja de sus salarios y el deterioro de su formación) para el ejercicio de su tarea. Además, los docentes perciben el aumento de la complejidad de su tarea y de los intentos gubernamentales de modificarla (usualmente sin su participación), lo que los involucra en reclamos gremiales por la efectivización de ciertos valores. Asimismo, la dimensión ética social y comunitaria es percibida por el docente cuando la propia escuela es cuestionada, cuando lo sagrado de sus valores y sus principios esenciales como santuario republicano y moderno parece declinar en su función privilegiada de socialización (Dubet, 2006).

### **Conclusión: evidenciando las soslayadas dimensiones éticas de la docencia**

El marco teórico-conceptual aquí propuesto y su esquematización para la indagación empírica surgen del propósito de poner en diálogo diversas posiciones filosóficas, teóricas y empíricas que constituyen un aporte para el estudio sobre las dimensiones éticas de la acción docente. Recorro a categorías de los campos sociológico, antropológico y educativo y de las tradiciones filosóficas (ética y pragmática) para elaborar un enfoque teórico ecléctico de la manera en que los docentes de nivel primario perciben sus dilemas éticos escolares y deliberan y juzgan cómo abordarlos. Intento conciliar el valor teórico de tres perspectivas normativas sobre la acción docente, con la relevancia teórica y empírica de diversos estudios sobre la docencia, para dar cuenta del abordaje que los docentes de nivel primario de la CABA realizan de sus dilemas, en tanto indicios de las soslayadas dimensiones éticas de sus acciones.

## Referencias

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Back, S., Clarke, M., & Phelan, A. M. (2018). Teacher education as the practice of virtue ethics: Editorial. *Research in Education*, 100(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/0034523718762146>
- Biesta, G. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward* (pp. 184–193). <https://doi.org/10.4324/9780203887264>
- Boon, H. J. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76–93. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Boon, H. J., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in australian preservice teacher programs: A hidden imperative. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 1–20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.1>
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead. Open University Press.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x>
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Routledge.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00370.x>
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Davis, M. (1990). The ethics boom, what and why. *Centennial Review*, 34(2), 163–186.
- Diez, M. E. (2007). Looking back and moving forward: Three tensions in the teacher dispositions discourse. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 388–396. <https://doi.org/10.1177/0022487107308418>
- Diker, G., & Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 83–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.005>
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>
- Ellis, V., Souto-Manning, M., & Turvey, K. (2019). Innovation in teacher education: towards a critical re-examination. *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 2–14.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism A contemporary paradox. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward* (pp. 19–30). Oxon: Routledge.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16, 681–695.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some Moral Considerations on Teaching as a Profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferrari, M. (2015). *La dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial. Estudio de caso a través de los "modos de ser y de actuar" de los futuros formadores del Profesorado en Filosofía del ISFD N°129 de Junín*. UBA.

- Flores, G., & Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Praxis Educativa*, XVI(2), 52–61.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (Eds.). (2009). *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*. Oxon: Routledge.
- Giovacco-Johnson, T. (2011). Applied Ethics as a Foundation in Early Childhood Teacher Education: Exploring the Connections and Possibilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 449–456. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0428-7>
- Guariglia, O., Mancovsky, V., Nathanson, J., Seró de Bottinelli, C. A., Cullen, C., Ferry, G., ... Souto, M. (2000). *Reflexión ética en educación y formación*. Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gvirtz, S., & Beech, J. (2009). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Revista de Política Educativa*, 1(1), 91–126.
- Hansen, D. T. (2001). Reflections on the manner in teaching project. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 729–735. <https://doi.org/10.1080/00220270110050307>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Teacher College Press.
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice*. Wiley-Blackwell.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2009). Leadership for professional practice. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp. 2014–2214). Oxxon: Routledge.
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345–357. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00019-2)
- Infantino, R., & Wilke, R. (2009). *Tough Choices for Teachers: Ethical Challenges in Today's Schools and Classrooms*. Retrieved from [http://www.nautiluscomposites.com/Tough Choices for Pultruders final \(3\).htm](http://www.nautiluscomposites.com/Tough Choices for Pultruders final (3).htm)
- Katz, L. G., & Raths, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301–307. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90018-6)
- Levinson, M., & Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics: cases and commentaries*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Murrell, P. C. J., Diez, M. E., Feiman-Nemser, S., & Schussler, D. L. (2010). *Teaching as a moral practice: Defining, developing, and assessing professional dispositions in teacher education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín, Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers' applied ethical decision-making. *Ethics and Education*, 11(1), 42–54. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145495>
- Pruzzo, V. (2010). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. *Praxis Educativa*, XVI(14), 100–110.

- Richardson, V., & Fenstermacher, G. D. (2001). Manner in teaching: The study in four parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 631–637. <https://doi.org/10.1080/00220270110052260>
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. (2013). The Moral Vacuum in Teacher Education Research and Practice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 112(1), 41–60.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2010). *Ethical leadership and decision making in education. Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (3rd ed.). Routledge.
- Smart, J. J. C. (1974). Utilitarismo extremo y restringido. In *Teorías sobre la Etica* (pp. 248-). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sockett, H. (2006). *Teacher Dispositions. Building a Teacher Education Framework of Moral Standards*. Retrieved from [www.aacte.org](http://www.aacte.org)
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2009). *The Ethics of Teaching* (5th ed.). Teachers College Press.
- Tedesco, J. C. (2010). Educación y justicia: el sentido de la educación. In *La educación en el horizonte 2020* (p. 76). Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335–353.
- Tirri, K. (1999). Teachers' Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31–47.
- Torres, R. M. (1996). Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *PROSPECTS Quarterly Review of Comparative Education*, XXVI(3), 447–467.
- Wilson, S. M. (2011). How can we improve teacher quality? *Phi Delta Kappan Magazine*, 93(2), 64–67.
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305–322. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.693299>