

Universidad de Morón, 2010.

El aprendizaje de nociones éticas en estudiantes universitarios.

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ.

Cita:

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ (2010). *El aprendizaje de nociones éticas en estudiantes universitarios. Universidad de Morón,*.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/79>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/GBs>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El aprendizaje de nociones éticas en estudiantes universitarios

Autora: Elizabeth Beatriz Ormart

Resumen

En el presente escrito se desarrollan las particularidades que presentan los aprendizajes éticos y deontológicos en alumnos del Nivel Superior. Se propone un abordaje de los aprendizajes que implique el desarrollo entrelazado de lo cognitivo, lo afectivo y la acción. Se busca una aproximación interdisciplinaria que implica la consideración de aspectos filosóficos (ética de la convergencia), de la didáctica (cambio conceptual) y de la psicología del aprendizaje (aprendizajes significativos en personas adultas). Se concluye invitando a los lectores a reforzar el compromiso con una enseñanza-aprendizaje de nociones éticas en la universidad a partir de una metodología participativa.

Introducción

En otros trabajos hemos desarrollado los programas que encontramos para el desarrollo de la educación moral en el niño¹. Quisiéramos en esta oportunidad realizar algunas consideraciones acerca del aprendizaje de los adultos. Desde el año 1995 hemos venido desarrollado una serie de investigaciones tendientes a pensar el aprendizaje y la enseñanza de la ética en el ámbito de la educación superior. Quisiéramos en este texto desarrollar las características que presentan los adultos en el aprendizaje de nociones éticas y deontológicas.

En lo referente a la relación entre ética y educación es preciso hacer una aclaración. La ética tiene dos modalidades de presentación en el aula universitaria, como contenido disciplinar y como contenido transversal. En el primer sentido, hace referencia a la enseñanza de los contenidos específicos que debe impartir el docente de ética en sus clases. En el segundo sentido, refiere a que los profesores de todas las asignaturas imparten ética, en la medida en que ésta atraviesa como contenidos actitudinales a todas las asignaturas. Este trabajo está pensado desde la lógica de la primera línea. Sin

¹ Ormart. La sensibilidad moral en el niño. En *Actas del Tercer Congreso Marplatense de Psicología* (2007). Organizado por la Secretaría de Extensión - Facultad de Psicología – UNMDP ISBN: 978-987-544-239-9 / Mar del Plata - 2007

embargo, sus resultados pueden ser aprovechados por otras asignaturas en la medida que también se encuentran implicadas en la transmisión de contenidos éticos.

Algunas de las cuestiones en torno a las que se organizó nuestro trabajo son ¿Qué es lo específico de la enseñanza de la ética? ¿Qué es lo específico del aprendizaje de los adultos? Finalmente, ¿Qué es lo específico en la enseñanza-aprendizaje de la ética en adultos? Intentaremos responder estos interrogantes y dejar abiertas otras cuestiones para seguir investigando.

La especificidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética

La didáctica general nos brinda orientaciones acerca de las estrategias más beneficiosas para la enseñanza. Resulta de gran utilidad las propuestas de enseñanza referidas por Davini (1988) como aportes de las didácticas especiales al marco conceptual de la didáctica general. De todas ellas hemos realizado una selección de las que resultan pertinentes al campo de la ética:

- Realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos considerando que los sujetos portan un **significado previo** (Aisenberg, 1994) Esto en el ámbito de los contenidos éticos es imprescindible. Y cuanto mayor es la edad de los alumnos, mayor es también, el bagaje moral que traen al ámbito de la educación sistemática. ¿Es posible que los alumnos adopten una actitud crítica y si es necesario modifiquen sus ideas intuitivas previas? Este es el objetivo central de todo plan de enseñanza de la ética. Pasar de la intuición al análisis crítico y fundamentado de sus ideas previas.
- Provocar un cambio conceptual en los alumnos a partir de un conflicto cognitivo (Weissmann, 1993; Carretero, Pozo, Asensio 1989)

Los dilemas éticos son herramientas útiles para la enseñanza de la ética. Según hemos observado, resulta más fecundo presentar dilemas para el debate y la interacción grupal que presentar dilemas a individuos aislados. Ya que, el debate permite una confrontación de puntos de vista que resulta más fructífera a la hora de desestabilizar las ideas previas que portan los alumnos. Para indagar las creencias

previas, puede ser útil la presentación de **situaciones dilemáticas** en forma individual pero si lo que queremos es provocar un conflicto cognitivo-afectivo se hace necesaria la presencia de otros puntos de vista. He modificado el término conflicto cognitivo, presente en la tradición piagetiana, para incluir deliberadamente lo afectivo. La educación ética es una educación no sólo de lo racional sino también de las emociones. También, es fundamental destacar que este conflicto no es del sujeto aislado sino que es intersubjetivo. Y con ello, incluimos a la tradición Vigotskiana y Freiriana, ya que el sujeto con otros construye significados que modifican y transforman la realidad socio cultural en la que ese sujeto está inmerso. De ahí que, como proponemos más adelante enseñar ética se trata de educar para pensar, educar para sentir y educar para hacer. En este punto quisiera explicar qué entiendo por situación dilemática. Las situaciones dilemáticas presentan al sujeto un interrogante para el cual el individuo tiene distintos argumentos a favor y en contra. Esta etapa primera o etapa argumentativa, es la antesala de la decisión (Dominguez, M. 2008). La decisión en tanto dialógica será intersubjetiva.

- El intercambio con otros incrementa el conflicto hasta el punto en que se hace preciso buscar una decisión consensuada que satisfaga a los participantes. Me parece central pensar en este momento desde lo que Maliandi propone como **convergencia crítica**. “En ésta el interlocutor deja de ser entendido como un oponente y, sobre todo, deja de ser entendido como una especie de adversario al que hay que refutar o, en todo caso convencer de que la única razón posible está del lado del que habla. El interlocutor pasa a ser, en la convergencia crítica, un co-operador, cuyos contraargumentos tienen que ser atendidos muy bien, ya que son imprescindibles para arrojar luz sobre el problema en cuestión. Aquí la argumentación es conjunta y sigue una vía dialéctica” (Maliandi, 2006: 27)
- Es necesario reconstruir una trama de significados que parten de la **vida cotidiana**. (Prats, 1989; Carretero, Pozo, Asensio, 1989; Merchán Iglesias- García Pérez, 1994) La reestructuración del

conocimiento intuitivo permite su cuestionamiento y análisis. Esto permite la desnaturalización de las prácticas morales cotidianas. Nuevamente encontramos el apoyo de la teoría Freiriana para pensar el ámbito de la ética como un espacio que permite tomar conciencia de las prácticas cotidianas para problematizarlas y transformarlas.

- En la construcción del conocimiento se sugiere **problematizar** hipótesis e ideas (Domínguez, 1989; Segal y Laies, 1992) y construir mapas conceptuales (Ramírez, 1989; Carretero, Pozo, Asensio, 1989) Este principio resulta sumamente valioso si hay un compromiso afectivo y no solo cognitivo.
- Incluir como contenido crítico, reflexivo y problematizador las propias prácticas sobre lo justo, lo injusto, las normas, el valor, las recompensas, las formas de vida, etc. **Reflexionar sobre la propia práctica**, en términos de Maliandi(1991) problematizar el propio ethos supone un compromiso mayor que la reflexión sobre prácticas ajenas. Traer el campo de lo ético aquí y ahora, colocar al alumno frente al análisis de la situación y la decisión le permite involucrar-se y le genera un compromiso más fuerte que el análisis de una práctica ajena.

Cuando los alumnos son adultos: contextos de aprendizaje formal de lo ético

El sujeto adulto tiene rasgos diferentes a los de los otros sujetos del sistema educativo. Vamos a reseñar algunos de los aspectos destacados sin considerar esta enumeración concluida.

Un elemento que los educadores de adultos consideran central para el aprendizaje de los mismos es que el trabajo con situaciones. La asignatura ética o deontología profesional es comúnmente una asignatura del plan de estudios que presenta la posibilidad de trabajar por medio de situaciones dilemáticas. La situación permite al alumno contextualizarse y considerar diferentes variables en juego. Esta ponderación forma parte de lo que llamamos deliberación y constituye en si mismo un tema central para la ética. Por lo tanto, al tiempo que contemplamos la particularidad del sujeto adulto

introducimos una cuestión central para la ética que es la metodología deliberativa.

Otro elemento central a tener en cuenta es el peso que tiene la experiencia previa en los aprendizajes de los adultos. En función de que los adultos tienen más experiencia que los jóvenes resulta enriquecedora la mirada que ellos pueden aportar al análisis de las temáticas propuestas. La moral supone una serie de códigos, valores y reglas compartidos. No podemos pretender imponer la moral del docente sobre la del alumno. En esta etapa de la vida, el adulto es un sujeto que ha formado autónomamente su conciencia moral. A diferencia de los niños en los que la educación ética puede tener como objetivo formar o educar en valores, en el caso del adulto, se hace fundamental partir de los valores que tiene incorporados a su vida. En este punto es importante una diferenciación entre ética y deontología profesional. La ética es una reflexión que tiene por objeto la moralidad y como tal parte de ella pero supone una análisis crítico de ella. Si el alumno adulto realiza un proceso constructivo en el que parte de su moral, la analiza, hace inferencias, etc. y luego vuelve sobre sus intuiciones morales iniciales, este recorrido supone un estado de conocimiento mayor al dado en la situación inicial. Por consiguiente, este recorrido ya es un aprendizaje. Por otro lado, la deontología supone un corpus de conocimiento que se pone a disposición del alumno para que él pueda desplegar las diferentes operaciones cognoscitivas antes mencionadas y re pensar la práctica profesional desde esos conocimientos.

Pero la enseñanza de la ética y deontología profesional a los adultos no termina el desarrollo de habilidades cognitivas. ¿Puedo plantearme como objetivo en el aula universitaria de ética provocar un cambio actitudinal en el alumno? Anteriormente decíamos, partir de los valores que él tiene en su vida, para que los analice, etc. Definitivamente, el avance en el plano del conocimiento no garantiza el avance en el plano actitudinal. La pregunta piagetiana que funda su epistemología ¿Cómo pasar de un estado de menos conocimiento a un estado de mayor conocimiento? Resuena en este foro con otra significación. ¿Qué es un mayor conocimiento ético o deontológico? Manejar información, un vocabulario técnico, herramientas legales, códigos de ética, etc. Todo esto si pero algo más. Un cambio de conducta provocado por

una nueva forma de sentir y pensar. En este punto se vuelve central la incorporación de la afectividad y la acción en la agenda ética. Desde el supuesto pedagógico del que partimos no se puede aprender ética sin la posibilidad de vivir una experiencia que nos lleve a la reflexión. De ahí que postulamos la necesidad de una educación de la sensibilidad moral no sólo en el niño sino también en el adulto.

En este punto quisiera detenerme en el problema que genera el encontrarnos con alumnos adultos que tienen un bagaje de valores y una cosmovisión de la vida. Este bagaje axiológico no siempre es compatible con el que trae el educador. ¿Qué valores se priorizan? ¿Es lícito que el docente haga un uso de la posición asimétrica que tiene con el alumno para imponerle sus valores? Para responder a este interrogante propongo seguir las ideas que Trilla Bernet (1995) desarrolla en torno a la noción de neutralidad beligerante. De manera sistemática traza el autor un plan de aprendizaje en valores, adoptando a veces una posición neutral y otras una defensa beligerante de los propios valores. Según señala este autor: “cuanto mayor sea el grado de independencia o autonomía moral del educando frente al educador, más legitimado estará este para ejercer la beligerancia. Aprovechar la dependencia del alumno para inculcarle las propias opciones en temas controvertidos no es otra cosa que una forma de adoctrinamiento o manipulación.” No se trata de que el docente adoctrine al alumno, pero frente a alumnos adultos tampoco es necesario que oculte sus propios posicionamientos morales. Invitar a la defensa beligerante de las propias convicciones es invitar al diálogo y a la escucha de las razones de todos. También es central tener presentes los contenidos sobre los que se originan los debates. Existen ciertos mínimos éticos convencionalmente compartidos como los valores que se desprenden del respeto por los derechos humanos, en cuyo caso, sería conveniente una activa actitud beligerante del docente. Mientras que ante otros valores de índole personal el docente podría tener una actitud neutral. En todos los casos el respeto por las ideas de los otros es central. La metodología deliberativa es irrenunciable.

La educación de la sensibilidad

Enseñar y aprender desde la afectividad supone la inclusión del cuerpo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se vuelve imperioso dejar de ser una sustancia pensante y redefinir el sujeto de aprendizaje. Mientras que para Descartes “yo soy una cosa que piensa”, para Marcel “yo soy mi cuerpo”. Esta dicotomía, cuerpo – mente, resulta no sólo inoperante sino que se constituye en un obstáculo epistemológico para construir un saber sobre el hacer, una reflexión sobre el obrar.

En oposición con este dualismo, Anzieu² sostiene que “La mente es la idea de los afectos del cuerpo y no ya simplemente la idea del cuerpo, pensar es pensar lo que afecta al cuerpo (sensaciones, emociones, acciones) El cuerpo está en el origen de las ideas, los pensamientos de las ideas, constituyen la mente humana... Y la mente no es otra cosa que el pensamiento de esas ideas, comenzando por la idea de la existencia de un cuerpo” (1998: 33)

El alumno disciplinado por las instituciones educativas llega a la universidad en un estado de pasividad y apatía. Nuestras aulas universitarias reproducen una disposición espacial que inmoviliza los cuerpos de los alumnos, quienes tienen que “abrir sus mentes” a lo que desde el “frente” dice el docente. El modelo del alumno espectador ha sido objeto de reflexión y se ha ido modificando en otros niveles de la enseñanza, no así en la universidad.

El docente es quien puede colaborar en posibilitar el pasaje del alumno de espectador a habitante de la comunidad de aprendizaje. Solamente, un cambio en la posición subjetiva del alumno, una verdadera implicación, provoca un verdadero aprendizaje. Generar este proceso debe ser el desafío del docente.

Como señalamos en otra oportunidad³, “Las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje, los vínculos que se generan en la convivencia institucional, el recorte de contenidos y la posibilidad o no de interactuar desde

² Se puede confrontar el pensamiento de Anzieu con el de Espinoza quien sostenía que la psique tiene orígenes corporales y con Freud quien ubica la libido (energía psíquica) como un concepto límite entre lo somático y lo psíquico) Anzieu, D. Los continentes del pensamiento. De la Flor. 1998. Buenos Aires.

³ Fernández, S. Ormart, E. (2009) Premisas éticas para pensar un cambio en la educación universitaria. En Actas del II Congreso Argentino - Latinoamericano de Derechos Humanos. 23 y 24 de abril de 2009. Universidad Nacional de Rosario, Argentina

y hacia la comunidad que la universidad habita, dejan huellas en quienes atraviesan estas instituciones. Huellas que dejarán una impronta en los sujetos que pasarán a habitar las instituciones educativas como las otras instituciones sociales. Las instituciones educativas comienzan a ser parte de nuestras vidas a partir de los primeros años y hasta la adultez. Desde estas huellas, los sujetos escolarizados, aprenden a organizar experiencias, emociones y pensamientos. Pensar desde las huellas corporales, desde la sensibilidad nos lleva a actuar.

Un recurso metodológico sumamente útil para educar la sensibilidad moral es reproducir en el aula experiencias dilemáticas en la que los alumnos se interroguen y se impliquen en la toma de decisión. Generar situaciones de debate grupal⁴ o utilizar recursos audiovisuales⁵ que recreen una experiencia vital son ocasiones excelentes para el aprendizaje integral.

Saber hacer ahí

La posibilidad de actuar sobre el mundo supone el ejercicio de la voluntad que es movida por el deseo. Un movimiento que activa el cuerpo y lo impulsa a hacer. Solamente cuando estamos implicados con nuestro cuerpo y mente logramos actuar de forma consecuente.

Stanley Cohen (2005) plantea en *Estados de negación* las dificultades que observa para que los sujetos se impliquen verdaderamente en las situaciones de violación de los derechos humanos. Lo que llama estado de negación provoca una obnubilación en el o los sujeto/s, paralizándolos en la acción. Este ensayo nos ayuda a pensar, por la negativa, los mecanismos que se ponen en juego para no hacer algo en determinadas situaciones. Según Cohen, la falta de intervención es probable cuando la responsabilidad es difusa, cuando las personas son incapaces de identificarse con la víctima, cuando no pueden imaginar una intervención efectiva, etc. Esta falta de acción no sólo se observa a nivel individual sino también a nivel de la comunidad cultural, étnica o

⁴ Cfr. Artículo en el que se desarrolla en extenso los beneficios del debate grupal de situaciones dilemáticas en el aula universitaria. Ormart, E. (2005) "El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior" En Revista Iberoamericana de Educación. (RIE número 35/3)

⁵ Cfr. Art. de Fariña y Ormart (2009) Recursos audiovisuales en la enseñanza de la ética En el Primer Congreso de Audiovisuales organizado por la Fundación Incluir.

nacional a la que se pertenezca. En esta línea el autor señala “La negación incluye *cognición*, (no reconocer los hechos) *emoción*, (no sentir, no ser perturbado) *moralidad* (no reconocer lo que está mal o su responsabilidad) y *acción* (no tomar medidas activas en respuesta al sufrimiento).”(2001:29)

Por oposición a los estados de negación, concluimos que un verdadero aprendizaje de la ética se produce cuando hay cognición, emoción, moralidad y acción, es decir, cuando los sujetos reconocen los hechos, los sienten, se sienten responsables de ellos y obran en consecuencia. Pensamiento, sensibilidad y acción se encuentran entramados de modo tal que, a diferencia de lo que pensaba Sócrates, con saber que es lo bueno no alcanza para obrar bien.

Niveles presentes en la enseñanza – aprendizaje de ética en los adultos

En función de la sistematización de las ideas desarrolladas proponemos este cuadro. Aclarando que conocimiento, sensibilidad y acción se encuentra anudados en el aprendizaje de la ética en función de las particularidades del objeto de estudio.

Cuando abordamos el problema de la transmisión de la ética en el nivel universitario surge la pregunta acerca de ¿Qué estrategias didácticas favorecen la enseñanza de la ética? Pregunta que va en paralelo con la cuestión de ¿Qué capacidades cognitivas deberá desplegar el alumno para aprender nociones éticas? Sostenemos este paralelismo en la medida que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que se pueden pensar en paralelo, como productos de la situación de enseñanza aprendizaje. En dicha situación confluye un tercer elemento en torno al cual se organizan los anteriores, este es, el objeto de estudio. En este caso, la complejidad del objeto de estudio ético nos exige un esfuerzo metodológico que supone recrear en el aula no sólo un contenido conceptual sino una experiencia vital. La ética, sostiene Ricardo Maliandi (1991) es la problematización del ethos. Este saber no es solamente teórico sino fundamentalmente práctico. Es un saber que surge a partir de la reflexión sobre el obrar. Por consiguiente, aprender ética involucra el pensamiento, el cuerpo y la acción.

Presentado sintéticamente:

	Docente	Alumno
Conocimiento	Manejo crítico de la información	Manejo crítico de la información
	Manejo de estrategias de comunicación	Manejo de estrategias cognitivas
Sensibilidad	Manejo de la trasposición didáctica	
	Diseñar, ejecutar y evaluar experiencias vivenciales que involucren la sensibilidad de los alumnos.	Vivir experiencias que permitan al alumno ponerse en el lugar del otro.
Acción	Estar impulsado a actuar en función de lo que sé y lo que siento.	Realizar experiencias de acción.
	Desarrollar actividades de protección y cuidado del otro.	Realizar experiencias de transformación de la realidad en sentido ético.

Conclusiones

Una premisa de la que partimos es que el alumno construye su saber en base a las experiencias vividas. El docente es quien puede posibilitar el pasaje del alumno de espectador a habitante del mundo. Se comienza entonces por romper con el lugar pasivo, (instituido para el alumno), que detiene y paraliza, para instituir la acción como herramienta, que genera la posibilidad de operar sobre la realidad para cambiarla.

El elemento central con la que cuenta el docente para provocar su implicación y la del alumno es su deseo de transmitir que se pone en marcha en sus clases y la metodología, el recorrido⁶ que invita a hacer a los alumnos, sin poder saber de antemano si este camino provocará los efectos proyectados. Y aún así hace su apuesta con este margen de incertidumbre.

Es frecuente que en el campo de la ciencia, profesionales e investigadores se vean confrontados con situaciones conflictivas, en las cuales no hay en sentido estricto una elección “buena”. La dramatización de tales situaciones (cine, debate, dramatización, etc.) confronta a los participantes con la angustia frente a una experiencia vital, promoviendo así el acceso a un conocimiento sobre el problema no meramente conceptual sino experiencial. Este ejercicio metodológico, lejos de constituirse en una experiencia de aprendizaje desconectada de la vida cotidiana, apuesta a fortalecer la unión entre el conocimiento científico (saber), la práctica profesional (saber hacer) y la toma de decisiones (saber hacer ahí con esa situación) Contribuyendo a una educación integral de la sensibilidad y el intelecto y recomponiendo el puente, tantas veces roto, de alianza entre la formación académica y el mundo del trabajo.

Queremos concluir entonces planteando la pregunta que desarrolló el Prof. Cullen (2004: 54) a propósito de la necesidad de enseñar ética “¿Cómo no va a ser difícil enseñar ética en la escuela, si la racionalidad misma de la disciplina es tan compleja, y si la realidad empírica misma de su objeto, las morales vigentes, o del discurso social que la expresa, se muestran tan complicados?” Que la complejidad del objeto no nos amedrente en la tarea de enseñar a conceptualizar, argumentar y sentir un compromiso genuino de preocupación y cuidado de los otros, ya que la única salida al mundo globalizado y multicultural del futuro cercano es la transmisión de una ética de la participación democrática y el respeto de las diferencias simbólicas y culturales de los grupos humanos. Esto último, no es tarea de una disciplina sino que afecta a todos los profesores de todas las disciplinas. Es preocupación de la ética en tanto transversal.

⁶ Método Del griego *metha* (más allá) y *odos* (camino). El recorrido que harán los alumnos dependerá del método que transiten docentes y alumno, que les permitirá avanzar en el conocimiento.

Bibliografía:

AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia (1994): *Didáctica de las ciencias Sociales: aportes y reflexiones* Buenos Aires: Paidós.

ANZIEU, D. (1998): *Los continentes del pensamiento*. Buenos Aires: De la Flor.

COHEN, S (2005): *Estados de negación* Buenos Aires: Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. UBA.

CARRETERO, POZO Y ASENSIO (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

CAMILLONI, A - DAVINI, M. - EDELSTEIN, G. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

CULLEN (2004) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Noveduc.

DOMINGUEZ, J (1994): "Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. Geografía e Historia". En Grupo Isula Baratania (coord) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos para E.S.O.* Madrid: Ed. Marenostrum.

FARIÑA, J. Y ORMART, E. (2009): "Recursos audiovisuales en la enseñanza de la ética" En *Actas del Primer Congreso Nacional: Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Método. Técnica. Teoría*. Organizado por la Fundación Incluir. Buenos Aires, 2009

FERNÁNDEZ, S. Y ORMART, E. (2009): "Premisas éticas para pensar un cambio en la educación universitaria". En *Actas del II Congreso Argentino – Latinoamericano de Derechos Humanos: un Compromiso de la Universidad*. Organizado por la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2009

MALIANDI, R (1991): *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.

MERCHÁN IGLESIAS, F. ; GARCÍA PÉREZ, F. (1994): "Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia" . En *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

ORMART, E. (2005) "El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior" En *Revista Iberoamericana de Educación*. (RIE número 35/3)

ORMART, E. (2008) La sensibilidad moral en el niño. En *Actas del Tercer Congreso Marplatense de Psicología (2007)*. Organizado por la Secretaría de Extensión - Facultad de Psicología – UNMDP ISBN: 978-987-544-239-9 / Mar del Plata - 2007

WEISSMANN, H. (compilador) (1993): *Didáctica de las ciencias naturales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1993

Trilla Bernet, Jaume. (1995) Educación y valores controvertidos. En *Revista iberoamericana de educación*, ISSN 1022-6508, Nº 7, 1995 (Ejemplar dedicado a: Educación y Democracia), pags. 93-120.

[En línea: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a04.pdf>]