

Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación.

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ; FERNÁNDEZ, SILVIA.

Cita:

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ; FERNÁNDEZ, SILVIA (2010). *Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación*. *Revista dialéctica*,, 41-50.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/82>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/Bb4>



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>.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD MORAL EN EDUCACIÓN

Elizabeth B. Ormart^{1,2}

RESUMEN

El presente proyecto de investigación se propone indagar en primer lugar, la complejidad del objeto de estudio ético, buscando describir las diferentes dimensiones presentes en éste desde un enfoque interdisciplinario. En segundo término, y vinculado al primer asunto, se intentará precisar las estrategias didácticas más adecuadas al objeto en cuestión. Finalmente, se describirán las capacidades afectivas y cognitivas (sensibilidad moral) involucradas en el aprendizaje de los contenidos éticos. La investigación es de carácter descriptivo y cualitativo.

Palabras clave:

Estrategias didácticas, enfoque interdisciplinario, contenidos éticos

ABSTRACT

This present research project attempts to firstly questioning the complexity of the ethical study object, looking for describing different dimensions present in it from an interdisciplinary point of view. Secondly, and related to the first issue, it will attempt to defining didactical strategies more adequate to the reference object. Finally, affective and cognitive (moral sensitivity) capacities involved in the learning of ethical contents will be described. This present investigation is descriptive and qualitative.

Key words:

Teaching strategies, interdisciplinary approach and ethical content.

INTRODUCCIÓN

Una larga tradición, sumada a la función de creación, vincula la Universidad a la formación específica en carreras bien definidas a modo de compartimentos estancos. Este modelo disciplinario de formación académica, instituido en Argentina con la generación de 1880, en el que hunde sus raíces la universidad resulta inconciliable con las demandas sociales de la actualidad.

El crecimiento de problemáticas serias ligadas al aumento de la pobreza y el hambre o la terminalidad de los recursos naturales, es sin duda

un problema inherente a toda la humanidad y su modo de vida, pero los currículos no toman una postura en común respecto del trabajo de la comunidad científica toda, en estos problemas de todos. Aquí es necesaria la inclusión de la ética como transversal.

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

¹Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto UBACyT p 404: Estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. Correo electrónico: eormart@psi.uba.ar

²El presente artículo ha sido producto del trabajo de los integrantes del equipo de investigación UBACyT P 404: Dr. Juan Brunetti, Lic. Silvia Fernandez, Lic. Patricia Gorocito, Lic. Gabriela Levy Daniel, Lic. Ivana Somoza Barón, Lic. Fernando Pérez Ferreti, Lic. Gabriela Mercadal. Alumnos: Flavia Andrea Naves y Pablo Esteve





contenidos específicos que debe impartir el docente de ética en sus clases. En el segundo sentido, refiere a que todos los profesores de todas las asignaturas imparten ética, en la medida en que ésta atraviesa a través de los contenidos actitudinales a todas las asignaturas. Este trabajo está pensado desde la lógica de la primera línea. Sin embargo, sus resultados pueden ser aprovechados por otras asignaturas en la medida que también se encuentran implicadas en la transmisión de contenidos éticos, muchas veces a modo de currículum oculto.

Las instituciones universitarias se encuentran enclavadas en un momento crítico, por un lado se impone la necesidad de responder a las demandas sociales que legitiman su existencia, por otro, las instituciones universitarias pueden responder desde el modelo neoliberal que asimila la educación a un bien mercantil o dar una respuesta que garantice la educación como un bien de acceso público desde los derechos humanos.

Según un informe que presentó UNESCO en la reunión de Cartagena de Indias, Colombia Argentina cuenta con 604 instituciones de educación superior y es uno de los siete sistemas mayores de Latinoamérica, aunque sólo 100 son universidades. Además, si bien hubo una gran masificación en lo que antes era un sector elitista, Argentina registra el mayor índice de deserción universitaria en América Latina. Hay intentos fallidos de los nuevos sectores sociales que parecen acceder a estos estudios, pero quedan en el camino, es decir, no es real su acceso. Esto se refleja en una masificación de los cursos de ingreso, CBC y primeros años y una notable reducción en los siguientes años de cursada. Adquieren el título, casi, los mismos de siempre, con honrosas excepciones. La deserción entonces se nos presenta como la máscara que encubre la segregación del acceso a la educación superior de las masas populares.

Antecedentes (Marco Teórico o Conceptual)

Existen en la actualidad diversos desarrollos teóricos que abordan nuestro tema de interés. Desde la filosofía, nos interesan los desarrollos de la ética dialógica, en particular de Habermas (1983, 2003), en torno al lugar que tienen el diálogo y el consenso en cuestiones éticas. En esta misma línea encontramos el concepto de convergencia crítica de Ricardo Maliandi (2006), que resulta central para pensar al estudiante como "co-operador del debate, participe en la construcción de soluciones para los problemas éticos compartidos". Desde la psicología, resultan centrales las investigaciones sobre desarrollo moral de Piaget (1934), Kohlberg (1984), Rest (1986, 1999), Turiel (1984, 1989), Castorina (2000) y otros, que nos suministran elementos para identificar las diferentes dimensiones cognitivas y no cognitivas involucradas en el aprendizaje de lo moral. El modelo de James Rest (1986) por ejemplo, incluye además del juicio moral otros procesos psicológicos que se asumen independientes unos de otros e igualmente importantes para entender el desarrollo y el comportamiento moral de los seres humanos. Su modelo de los cuatro componentes, incluye: sensibilidad moral, juicio moral, motivación moral y carácter moral.

Finalmente, desde la didáctica, contamos con los aportes de Carretero (1995), Gimeno Sacristán (1998), Camilloni (1996) para pensar la transmisión de saberes en el área de ciencias sociales. Mientras que en relación con la programación de la enseñanza en el nivel universitario seguimos a Feldman y Palamidessi (2001) y Litwin (2008 b). Para la consideración de la ética en la universidad retomamos los aportes de Vallaeys (2009), Bolívar (2005) y las conceptualizaciones de Morín (2009).

El concepto de sensibilidad moral presenta una larga tradición de investigación empírica (Van Haafden, Wren y Tellings, 1999) en niños y adolescentes, en contextos escolares y extraescolares.

³Nota de los autores: generar alternativas de comunicación que ayuden a su difusión y conocimiento y no impliquen costos altos.

Resulta compatible y concomitante con lo expresado anteriormente, ya que incluye no sólo los aspectos cognitivos involucrados en la interacción con el objeto ético sino también aspectos no cognitivos como la empatía, la intuición, lo pasional, involucrando el lenguaje no verbal y el uso del cuerpo (voz, mirada, etc.)

Muy pocos psicólogos afirmarían que las acciones se derivan de las ideas o de los sentimientos en forma excluyente. Más bien la mayoría sostiene la influencia de ambos elementos en el obrar. "El reconocimiento de la bidireccionalidad complica nuestras nociones sobre aquello que en rigor promueve el desarrollo." (Goodnow, 1999)

Es por ello que sostenemos que los elementos cognitivos, afectivos y la acción conforman un mismo fenómeno (Ormart, 2009). El esfuerzo por diseccionar dicho fenómeno puede simplificar la tarea para el investigador pero le quita riqueza al objeto de estudio y nos aleja de la realidad de la acción moral. En el terreno de lo moral resulta de constatación empírica que la disección entre lo cognitivo y lo no cognitivo no responde a los fenómenos morales. En el ámbito educativo, por ejemplo, el aprendizaje de las teorías éticas no garantiza el cambio de conducta de los alumnos. En este sentido diferimos de la línea de investigaciones psicológicas que propician una dependencia de lo moral en lo racional exclusivamente.

María Rosa Torres (2001 a, b y c) aporta el concepto de "comunidad de aprendizaje" como operador para pensar un cambio en las formas de trabajo en el aula universitaria. La comunidad de aprendizaje (Torres, 2001 b) como método, tiene como objetivo el aprendizaje más que la educación y este concepto es fundamental. Supone pasar de centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje, como situado, cobrando relevancia el contexto social.

La educación así pensada es siempre un proyecto de transformación social y cultural de una institución educativa y de su entorno. Este cambio de paradigma supone:

- Transformar la premisa de que el saber tiene dueño y este dueño (representante del poder) es quien decide qué enseña, cuando y a quienes.

- Persigue una Sociedad de la Información para todos, basada en el aprendizaje dialógico (que sigue los principios de la comunicación y el consenso), mediante una educación participativa, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (pero no sólo en ella).
- La dimensión instrumental y la creación de sentido y de solidaridad con la igualdad de diferencias, es el fundamento sobre el que se apoyan los procesos de aprendizaje.
- Participan e intervienen en el aula en todo momento todos los agentes que pueden mejorar un aprendizaje determinado.
- Se piensa en términos de complementariedad, cada saber aporta al grupo, lo enriquece y puede llegar de cualquiera de sus miembros por igual, sin privilegiar el saber docente.
- El instrumento para no caer en la fijación de conceptos erróneos es el permanente análisis crítico del grupo.
- El docente oficia de coordinador o guía, sólo si fuese necesario.

Este paradigma cambia el enfoque del aprendizaje de "centrado en el profesor" a "centrado en el grupo". Enfatiza la colaboración en el proceso de aprendizaje, la solución de problemas y otras estrategias de enseñanza, relevantes a los estilos de aprendizaje y la diversidad de los estudiantes. Este método de instrucción enfatiza la importancia para desarrollar el sentido de pertenencia entre todos los participantes en el proceso de aprendizaje.

En este ámbito de trabajo, el grupo revisa permanentemente sus posicionamientos, ya que es muy probable volver a caer en aquellos posicionamientos tradicionales, que nos colocan nuevamente en la lógica discursiva en la que fuimos formados. Esto se constituye en una suerte de vigilancia ética. Se debe estar alerta a esto dentro de la dinámica de permanente puesta en común y opinión de todos. De esta manera, se logra además instalar como mecanismo en los estudiantes el pensamiento crítico, como modo de crecimiento del equipo.





Justificación del Estudio

Establecer la exigencia de una educación intercultural o multicultural que de lugar a la construcción de nuevas categorías producidas a través del intercambio de significaciones y sentidos diversos.

Así como Bachellard proponía la vigilancia epistemológica a la que deberían estar sometidos los contenidos a enseñar, nosotros proponemos una vigilancia ética que consiste en hacer de nuestros contenidos y de nuestras prácticas objetos de reflexión permanente a fin de evaluar si hemos operado como verdaderos promotores de la diversidad en nuestras aulas.

Ser promotores de la diversidad supone generar una comunidad de aprendizaje que permita la comunicación intersubjetiva en un clima de respeto. Construir un nosotros que respete la diversidad cultural y simbólica de cada uno.

Abrir las universidades a la comunidad y luego generar sistemas de exclusión social es la falacia del mercado. Todos pueden ver los productos de consumo pero sólo un grupo reducido puede consumirlos. Todos pueden entrar en la universidad pero sólo egresarán los que hayan tenido una formación previa de excelencia que no atente contra el statu quo, el sesgo elitista se mantiene intacto.

Los cambios generan resistencia. La alternativa de pensar la educación desde los Derechos Humanos, nos sitúa en un lugar de respuesta posible (siempre abierta), o al menos de la búsqueda de la misma ante cada uno de estos planteos. Es lo que nos queda por instituir para empezar a trabajar. Sólo desde allí aparece claramente la función social de la educación, como generadora de cambio.

Y es en esta función social que se enmarca la ética como lineamiento. Las relaciones entre educación y ética son complejas, en ellas ambas se entretajan para alcanzar un sentido de humanidad y exigen trabajar por la formación de los sujetos en la lucha por la realización de proyectos sociales emancipadores de carácter democrático. Esto es función de la educación toda, no de una asignatura o de un docente, sino del conjunto que la habita.

Educar desde los derechos humanos supone respetar la diversidad de la humanidad. Diversidad étnica, cultural, simbólica, religiosa, ideológica, etc. que se entreteje en el encuentro educativo. Este entramado se teje en la comunidad de aprendizaje.

El docente desde su lugar puede hacer un ejercicio de "virtud ciudadana" (Cullen, 2004) ejercicio que supone una posición activa, que sostenga desde su lugar una comunidad de aprendizaje, que permita para los alumnos un lugar de habitante del aula y de la comunidad.

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. Es desde allí, que se pondrán en juego, determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.

El aporte que la psicología hace respecto del valor de entender al sujeto como único, deseante, histórico y en construcción, muestra un camino posible para las instituciones u organizaciones sociales, que entienden la necesidad de un cambio de modelo en los procesos de aprendizaje. Rescatar al sujeto en tanto pleno de cultura, deseo y conocimiento es una necesidad para lograr una educación inclusiva.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue el identificar desarrollos teóricos provenientes del campo de la filosofía, la psicología y la didáctica que permitan la construcción de categorías transdisciplinarias y observables, indicadoras de desarrollo de la sensibilidad moral en docentes y alumnos. Dicho objetivo se está concretando a partir de la puesta en marcha de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el concepto de sensibilidad moral a fin de rastrear en la bibliografía las dimensiones presentes en esta categoría teórica.
-

- Identificar el tratamiento de la sensibilidad moral en las distintas escuelas éticas contemporáneas.
- Describir las características que debería presentar el aprendizaje que favorezca el desarrollo de la sensibilidad moral.
- Describir las estrategias didácticas que permitan mayores niveles de interacción con los objetos morales.
- Operacionalizar el concepto de sensibilidad moral para poder observarlo en docentes y alumnos del nivel superior de educación.

METODOLOGÍA

Si consideramos que las nociones morales, éticas y deontológicas aprendidas en el ámbito de la educación formal son abordadas por diversas investigaciones de diferentes campos del saber. Tenemos que concluir que nuestro objeto de estudio reviste las características que Rolando García (1986) asigna a los sistemas complejos en los que se requiere un estudio interdisciplinario. Necesitaremos, por un lado, revisar los aportes realizados desde la filosofía sobre la importancia del diálogo y el debate en el análisis de cuestiones morales. Asimismo, se hace preciso identificar los aportes filosóficos sobre el cuerpo, la mirada y las mediaciones instrumentales y normativas en la transmisión de objetos culturales complejos. Por otro lado, indagar las investigaciones empíricas que se han llevado adelante en el ámbito de la transmisión de temas éticos y deontológicos y que constituyen valiosos antecedentes para esta investigación.

En función de la complejidad del objeto será preciso establecer un trabajo metodológico interdisciplinario que se llevará adelante del siguiente modo:

Primera etapa:

- Los integrantes del equipo de investigación realizaron un buceo bibliográfico a fin de precisar la bibliografía necesaria para el tratamiento en profundidad del tema.

Cada uno en función de su formación previa y sus intereses buscarán precisar el objeto de estudio dentro de un marco epistemológico compartido.

- Identificación de los principales tópicos de indagación presentes en escritos de filosofía (en función del objeto), didáctica (en función del docente) y psicología (en función de las estrategias cognitivas vinculadas al aprendizaje).
- Construcción de variables de análisis. Se buscará dimensionar y operacionalizar las variables a fin de lograr mayor precisión en la búsqueda bibliográfica.
- Identificación de variables cualitativas en la totalidad de bibliografía consultada. Una vez establecidas las variables se identificarán estas en la totalidad de unidades de análisis. Para ello se empleará la técnica de análisis de contenido. Que permitirá sistematizar y analizar el material recolectado.
- Diseño de entrevistas y encuesta piloto. Ajuste del instrumento de recolección de datos.

Segunda etapa:

- Delimitación de población y muestra. La presente investigación es descriptiva, en tanto primera aproximación, se tratará de recortar una muestra que permita la observación de las acciones didácticas de los docentes y de las estrategias cognitivas de los alumnos en las clases del nivel superior.
- Se tomarán entrevistas a los docentes, se tomarán encuestas a los alumnos y se realizarán observaciones in situ de las acciones desplegadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje por docentes y alumnos. Las entrevistas responderán a un cuestionario abierto orientado en función de los tópicos centrales que queden delimitados en la exploración bibliográfica. Las encuestas serán cerradas y estarán orientadas en función de las variables identificadas en la bibliografía consultada. La observación in situ será una observación no participante



con registro de lo observado escrito y con grabación de voces.

- Recolección y análisis de los datos. Tabulación de entrevistas y encuestas.
- Sistematización y hermenéutica de los datos recogidos.
- Redacción de resultados, discusiones y conclusiones.
- Presentación de informe final.

RESULTADOS

La operacionalización es un proceso que parte de la teoría y baja hacia lo observable en la realidad empírica. A partir de la literatura especializada rastreamos ciertos observables que darían cuenta de la presencia de sensibilidad moral. El concepto de sensibilidad moral (Zahn-Waxler y Hastings, 1999) comprende aspectos cognitivos y no cognitivos.

En alumnos adultos

Aspectos cognitivos:

- La capacidad de construir argumentos,
- Generalizar
- Realizar inferencias
- Dialogar
- Contraponer razones
- Realizar análisis y síntesis

Aspectos no cognitivos:

- La comunicación no verbal (gestos, tonos de voz, miradas)
- Mecanismos de defensa (identificación, proyección)
- La empatía
- La transferencia

En docentes

Mayor pericia para interactuar con el objeto ético.

A los aspectos cognitivos presentes en los alumnos se le suma:

- Capacidad para planificar las clases teniendo presente la diversidad cultural de sus alumnos.
- Capacidad para el uso de herramientas de transposición didáctica heterogéneas.
- Manejo correcto de la relación asimétrica didáctica, no buscando el beneficio del propio docente sino en beneficio del aprendizaje del alumno.
- Capacidad para evaluar los contenidos del aprendizaje con criterios adecuados.
- Preocupación genuina por los aprendizajes de los alumnos que se manifiesta por el seguimiento de cada uno de ellos.

Aspectos no cognitivos que se suman a los del alumno:

- Manejo de la contratransferencia.
- Manejo de recursos de oratoria.

En el 2008 se utilizaron tres instrumentos: encuestas, entrevista y observaciones de clases, teniendo como base la operacionalización del concepto sensibilidad moral. En el 2009 se sumó un cuarto instrumento: el análisis institucional.

Se llevó adelante una investigación descriptiva, tratando de recortar una muestra que permitiera la observación de las acciones didácticas de los docentes y de las estrategias cognitivas de los alumnos en las clases del nivel superior que aborden el tratamiento de cuestiones éticas y/o deontológicas. Se tomó como población docentes y alumnos del Nivel Superior de la Enseñanza formal, que interactuarán en clases en las que se desarrollen contenidos de ética y/ o deontología profesional en Carreras del Área de Ciencias Sociales. Se tomaron entrevistas a

los docentes, encuestas a los alumnos y se realizaron observaciones in situ de tres clases en las que se buscó registrar las acciones desplegadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje por docentes y alumnos. Las entrevistas se organizaron a partir de un cuestionario abierto orientado en función de los tópicos centrales que quedaron delimitados en la exploración bibliográfica. Las encuestas presentaron preguntas abiertas y cerradas y estuvieron orientadas en función de las variables identificadas en la bibliografía consultada. La observación in situ fue no participante con registro escrito de lo observado.

Totales de universidades e institutos terciarios observados

Año	Universidades nacionales	Universidades privadas	Institutos terciarios	Totales
2008	2	1	1	4
2009	2	1	1	4
Totales	4	2	2	8

DISCUSIÓN

En las Instituciones de Educación Superior se observó la asignatura Ética o su equivalente. En todas las instituciones el programa se presenta año tras año con escasas modificaciones.

En el 75% de los cursos observados las asignaturas se desarrolla una metodología didáctica expositiva y escasa participación de los alumnos.

Sólo en el 9% de los cursos observados los docentes desarrollaban además de la exposición, trabajo en grupos. Es importante señalar que en las universidades argentinas se suelen dividir las clases en teóricas, que suelen ser de asistencia masiva y en prácticas que son grupos más pequeños. Las clases observadas por nosotros fueron de las prácticas. Estas últimas, tienen un número de alumnos que no supera los treinta y cinco. Este dato es fundamental, ya que según señala la literatura especializada un motivo para trabajar con metodología expositiva es el excesivo número de alumnos que en este caso no se justifica. El 26% de los casos registra haber trabajado en alguna oportunidad con recursos

audiovisuales. Según los trabajos leídos en esta área, encontramos que los recursos audiovisuales suelen ser los más fecundos para trabajar problemáticas complejas como las aquí mencionadas (Michel Fariña, Ormart, 2009), sin embargo, no son recursos habituales en el aula universitaria. En cambio, es una práctica bastante extendida leer a los alumnos fragmentos de los libros de texto en el aula. Práctica que suma el 82% de los casos. Esta modalidad de trabajo resulta poco atractiva para alumnos que se han criado con medios audiovisuales. Esto no quiere decir que no se trabajen textos en el aula universitaria. Por lo contrario, el aula tiene que ser un espacio del que los alumnos y alumnas salgan motivados a leer y a pensar las problemáticas éticas involucradas en el ejercicio de su profesión. Como señalamos en el marco teórico, resulta fundamental estimular la sensibilidad moral del alumnado para que perciban los problemas y obren en función de la transformación de la realidad que los rodea. Hay que desarrollar, en el ámbito ético, estrategias didácticas, que no sólo provoquen cambios conceptuales sino también actitudinales. La metodología didáctica observada en los docentes, lejos de provocar la respuesta empática de los alumnos/as, los coloca en un lugar pasivo de reproducción memorística de lo mismo.

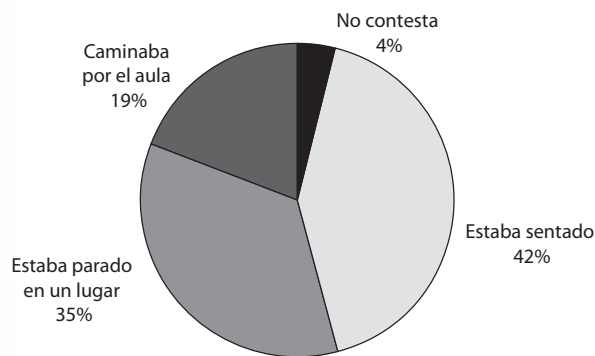
En esa ruta, señala Rosa María Torres (2005), una educación en y para la sociedad de la información debería ser una educación que:

- “Promueve y busca articular los aprendizajes dentro y fuera del sistema escolar, en la educación formal, no-formal e informal, en la familia, en la comunidad [...]”
- Aprovecha todas las herramientas y tecnologías disponibles no sólo las TIC - en el marco de una estrategia integral de comunicación y aprendizaje-
- Enseña a buscar y aprovechar selectiva y críticamente la información y el conocimiento disponibles; a identificar, producir y difundir información, conocimientos y saberes; a desarrollar el pensamiento autónomo y el pensamiento complejo; a participar activamente en la acción social transformadora y superadora de la propia realidad. ”



En relación con el uso del cuerpo que el docente hace en la clase. Los resultados muestran que:

¿Cómo era la postura corporal del docente en clase?



Que sólo el 19% de los docentes camine por el aula es un indicador de que el docente no usa el cuerpo para atraer la atención de los alumnos. Sentarse o estar parado en un lugar separa espacialmente la figura del docente de los alumnos que se hayan sentados detrás del banco.

Los recursos didácticos observados se redujeron a tiza y pizarrón en todos los casos y en el 68% de los casos fotocopias traídas por el docente. Otros recursos explorados que fueron utilizados por los docentes en menor medida, fueron fotos (6%), láminas o afiches (21%), notebook y cañón (6%), obras de arte (14%), televisor (22%), retro-proyector (6%). Son justamente estos recursos didácticos poco explotados los que deberían empezar a habitar las aulas universitarias. A ellos se les debería sumar la interacción virtual con los alumnos, por los efectos positivos que ésta tiene en los aprendizajes.

Podemos percibir como primer indicador un modelo de transmisión universitario anacrónico y exclusivo. Durante muchos años, la educación se fundamentó en esfuerzos individuales y modelo elitistas, esto requiere una revisión y una reconstrucción de un modelo de enseñanza aprendizaje diferente. La Comunidad de Aprendizaje entiende que ningún cambio social puede darlo un individuo. Formar en la complementariedad con el otro, la solidaridad, la revisión permanente de posicionamientos, es for-

mar para el cambio social. Por ello es necesario, que el docente se vincule con el grupo áulico de diversas formas (presenciales y virtuales), que ponga su cuerpo a recorrer el aula, que motive con el uso de diferentes recursos a los alumnos. Que los contenidos sean reconstruidos en debate con el grupo clase.

Un capítulo especial lo merece el tema de la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Tema que no ahondaremos aquí en virtud de la extensión de este escrito, pero que dejamos presentado. Sólo el 36 % de los alumnos pudo "ver" el examen parcial tomado por el docente. ¿Qué aprendizaje puede tener un alumno de las fallas o aciertos en su construcción del conocimiento si no tiene acceso a su propia producción? ¿Qué devoluciones hacen los docentes universitarios a sus alumnos de las evaluaciones? La evaluación es un momento central del proceso de enseñanza aprendizaje ya que permite volver al alumno sobre su producción y verificar en ella los puntos fuertes y débiles que ha tenido en la construcción del conocimiento. Poder ver el parcial es lo mínimo que podemos pretender de la evaluación. Además de esto, tendría que contar previamente con los criterios de evaluación, y poder confrontar los mismos con la devolución personalizada.

Si volvemos sobre la problemática planteada en el comienzo. Encontramos que un abordaje multidimensional del objeto de estudio ético es necesario para su aprehensión. Que el docente, tiene que estar entrenado para el trabajo con diferentes recursos didácticos para poder ofrecer a los alumnos diferentes vías de acceso a ese objeto. Que los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) deben ser debatidos y construidos conjuntamente con los alumnos.

Es necesario este giro para modificar las premisas que rigen la vida universitaria. De este modo, la Universidad crecería en el terreno ético que hace a la formación de profesionales que apuesten al bien de la comunidad en la que están insertos, a la igualdad de derechos más que a la exclusión de las mayorías.

Quienes tienen el poder político manejan además las decisiones sobre lo que quieren o no transmitir en la educación formal y es sin duda una forma de seguir sosteniéndose en ese lugar.

Apropiarse de la universidad, sujetos plenos de saberes y cultura, sujetos deseantes. Tener injerencia en los contenidos, que partan de las necesidades propias. Formar parte de los proyectos, que se ligen a sus intereses y curiosidades. Investigar, crecer, poder proponer y hacer, crear un código común entre docentes y alumnos, que les permita acceder a una construcción conjunta del aprendizaje. Eso sería seguramente una educación inclusiva.

Construirla no puede ser tarea de otros, no puede depender solamente de una gestión de gobierno, deberá ser una exigencia más allá de las diferentes gestiones y deberá partir de una apropiación subjetiva, de una lucha por los Derechos Humanos, que finalmente ligue la educación a la lucha por una sociedad más justa.

REFERENCIAS

- Conferencia en Cartagena de Indias, Cumbre Mundial de Educación Superior 2008 (CRES) organizada por UNESCO. Colombia, 6 de junio de 2008.
- Banks, J. (1994). *Multiethnic education: Theory and practice*, 3a. ed., p. 5. Boston: Allyn y Bacon.
- Cullen, C. (2004) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Noveduc, Buenos Aires
- 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
- Habermas, J. (1983): *Desarrollo de la moral e identidad del yo*. En: *La reconstrucción del materialismo histórico*, Barcelona, Taurus, pag. 57 – 83.
- (2003) *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Paidós. Buenos Aires.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Litwin, E. (2008 a). *Reflexiones en torno a cómo enseñar en El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- (2008 b) *Ejes para el debate*. En Conferencia en Cartagena de Indias, Cumbre Mundial de Educación Superior. (CRES) organizada por UNESCO. Colombia, 6 de junio de 2008.
- Maliandi, R (2002) *Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales*. Revista RIE de la OEI nº 29. Madrid, España. [En línea: <http://www.rioei.org/rie29a05.htm>]
- (2006) *Ética: dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos
- Michel 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





- Morin, E. (2009) Sobre la reforma de la Universidad. En *Gazeta de Antropología* n° 25. París. [En línea]
- Ormart, E. (2005) "El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior" En *Revista Iberoamericana de Educación*. (RIE número 35/3)
- Rest, J, Edwards L, Thomas, (1999). Designing and validating a measure of moral judgment: stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 39, No. 1, pp. 5-29.
- Torres, R.M. 2001a. "Knowledge-based aid: Do we need it, do we want it"?, in: Gmelin, W.; King, K and McGrath, S. (eds.) *Knowledge, Research and International Cooperation*. UK: University of Edinburg. [http://www.redistic.org/index.htm? class='spip_out' rel='nofollow'>http://www.redistic.org/index.htm? body=proyectosj](http://www.redistic.org/index.htm?class='spip_out' rel='nofollow'>http://www.redistic.org/index.htm? body=proyectosj)
- Torres, R.M. 2001b. Comunidad de Aprendizaje: Repensando la educación desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum, Barcelona, 5-6 Octubre 2001 <http://www.immagen.com/fronesis/rmt/documentosrmt/ComuApre4.pdf> class='spip_out' rel='nofollow'><http://www.immagen.com/fronesis/rmt...>
- Torres, R.M. 2001c. "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza", en: *Análisis de Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO-OREALC. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/analisis_prospectivas_lac_esp.pdf?menu=/esp/biblio/docdig/ class='spip_out' rel='nofollow'><http://www.unesco.cl/medios/bibliot...>
- Torres, R.M (2005). Educación en la sociedad de información. En Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimienta (2005) *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. C & F Éditions.
- Trilla Bernet, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós
- Trilla Bernet (2005) Educación y valores controvertidos. En *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos*. Número 7. [En línea]
- Turiel, E (1984) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate
- Turiel, E. (1989) Comentario (Socialización y desarrollo del pensamiento político), en *Human Development* 32, 45-52 (traducción al castellano) *Revista IRICE* N° 14 Febrero de 2000.
- Vallaey, F. (2004). *El desafío de la responsabilidad social universitaria*. Mimeografiado. INEAMOE
- Vallaey, F. (2009) *El desafío de enseñar ética en la universidad*. [En línea]
- Van Haften, Wren y Tellings (1999)(compiladores) *Sensibilidades morales y educación*. Gedisa. Barcelona.