

Las competencias éticas en los estudiantes universitarios.

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ, BRUNETTI JUAN, Fernandez, Silvia y Esteva, Pablo.

Cita:

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ, BRUNETTI JUAN, Fernandez, Silvia y Esteva, Pablo (2013). *Las competencias éticas en los estudiantes universitarios*. *Revista Congreso Universidad*, (1), 11-21.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/54>

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



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>.

LAS COMPETENCIAS ÉTICAS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

Autores: Dra. Ormart, Elizabeth (eormart@gmail.com); Dr. Brunetti, Juan (juanbrunetti@gmail.com); Lic. Fernández, Silvia (silschreiner@yahoo.com.ar); Lic. Esteva, Pablo.

Instituciones de pertenencia:

Ormart, Elizabeth

Profesora Adjunta Regular de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Introducción al Conocimiento Científico del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza. Directora de Proyecto UBACYT: Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires respecto de la ética profesional.(UBA) y Codirectora de Proyecto: VISIÓN DE LA ÉTICA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO (UNLAM)

Brunetti, Juan

Jefe de trabajos Prácticos de Introducción al Conocimiento Científico del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza. Investigador formado en de Proyecto UBACYT: Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires respecto de la ética profesional.(UBA) e integrante del Proyecto: VISIÓN DE LA ÉTICA PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO (UNLAM)

Lic. Fernández, Silvia

Directora de Políticas Socioeducativas Municipalidad de Avellaneda, Pcia. De Bs As. Jefa de Trabajos Prácticos de Didáctica y Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Psicología UBA. Jefa de Trabajos Prácticos Proyecto de Extensión Universitaria PROMOCIÓN DE DISPOSITIVOS COOPERATIVOS DE CONSTRUCCIÓN Y

¹ El presente trabajo expresa parte de las reflexiones de los equipos de investigación de UBA y UNLAM. Equipo UBA. Directora: Dra. Elizabeth Ormart; Integrantes: Brunetti, Juan; Esteva, Pablo; Pesino, Carolina; Navés, Flavia; Levy Daniel, Gabriela; Pereira Zorraquin, Ezequiel; Loza, Julieta; Fleischer, Karin. Equipo UNLAM. Directora: Dra. Basanta, Elisa; Co directora: Dra. Ormart, Elizabeth; Integrantes: Brunetti, Juan; Antón, Carina; Cruzado, Graciela; Galardo, Osvaldo y Robustelli, Elba y Galardo, Aldana.

ABORDAJE DE LA PSICOLOGÍA EN EL NIVEL MEDIO (CODIGO 904) DIRECTORA:
LIC. LIVIA GARCIA LABANDAL. Capacitadora del Área de prevención del CENARESO.
Psicóloga Institucional de Escuela Media N° 2 DE 19 CABA.

Lic. Esteva, Pablo

Miembro del equipo de investigación UBACyT: : Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires respecto de la ética profesional.(UBA). Ayudante de Trabajos Prácticos en Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Resumen

A lo largo de este escrito hemos intentado visibilizar diversas problemáticas del modelo universitario actual que se convierten en obstáculos a sortear teniendo como horizonte un avance en materia de formación ética de los futuros profesionales que devenga en una mejor atención de las demandas sociales vigentes al momento del ejercicio profesional. Sin profesionales comprometidos social y éticamente en los contextos de trabajo no es posible hablar de verdadera formación universitaria.

La dialéctica entre el saber universitario disciplinar y las demandas sociales

El anacronismo entre el modelo universitario de origen y las demandas sociales de la actualidad es interpretado en términos de algunos intelectuales neoliberales como una necesidad de cambio curricular. Este cambio, se presenta como acortamiento de carreras, formación de técnicos y eliminación o reducción al mínimo de una formación crítica y reflexiva en torno a las realidades sociales en la que los estudiantes están inmersos. De esta manera, paulatinamente la universidad y la formación del futuro profesional han ido realizando un claro cambio de horizonte, pasando de orientar una formación para dar respuestas a demandas sociales, a una formación orientada a dar respuesta al mercado laboral, lo que en términos de Marcela Mollis (2009) es nombrado como el pasaje de un ethos público a un ethos corporativo.

Si bien, este cambio curricular es necesario e inevitable, el modelo liberal desde el cual es conceptualizado provoca la exclusión y segregación de grandes masas humanas y en este sentido, es una continuación del modelo fundacional elitista que dio origen a las universidades. Las clases dominantes no solo ejercen su poder respecto de la distribución de las riquezas, sino también respecto del campo de la Cultura y las Ciencias. No se ha logrado aun esa autonomía, que le permita a las instituciones universitarias formarse en pos de los Derechos Humanos, como parte de su formación específica en el área que sea. Este tipo de formación nos introduce de lleno en la temática de la presencia transversal de la Ética en el diseño curricular. La transversalidad conlleva para su concreción, la formación interdisciplinar. Hace ya treinta años, Botkin et al. (1979) sostenían “La capacidad de la universidad para ayudar a identificar y evaluar los problemas mundiales en su manifestación local se verá

considerablemente potenciada cuando el chauvinismo, el nacionalismo y la soberanía de las disciplinas académicas den un paso a un enfoque interdisciplinar. Debería pensarse en algún tipo de **reorganización de las estructuras académicas y administrativas en orden a agrupar los diversos departamentos de acuerdo con los problemas reales y no sólo, ni siempre, según las disciplinas.**[...] Tal enfoque ayudaría a acercar la universidad a las preocupaciones básicas de la sociedad (1979: 135) Luego de treinta años, y aunque el desarrollo tecnológico permite posibilidades no avizoradas en ese momento, la hegemonía del enfoque disciplinar sigue atrincherada en las unidades académicas.

En la Cumbre Mundial de Educación Superior, en junio de 2008, el secretario general de la Universidad de Buenos Aires Carlos Más Vélez (2008) aseguró que los rectores de las casas de altos estudios latinoamericanas "pelearán contra la Organización Mundial del Comercio que declaró a la educación superior como bien mercantil y transable y dijo que pedirán que la enseñanza universitaria se considere "un bien público y un derecho humano y universal".

El punto vuelve a ser el mismo: evaluar si las instituidas leyes del mercado y los grupos económicos beneficiados permitirán sostener semejantes postulados. 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.

"La universidad mercancía es una institución que ha perdido ya toda noción de autonomía académica para transformarse en una mera empresa de formación profesional con fines exclusivos de lucro" (Vallaey, 2009) Contra este enfoque mercantilista defendemos una enseñanza universitaria: autónoma, interdisciplinaria y que se constituya en un verdadero derecho.

¿Cómo entender la transversalidad de la ética?

Entre las diversas caracterizaciones que se han dado de los temas transversales rescatamos aquellas que reconocen las siguientes líneas:

- Cada caracterización pone el acento sobre cuestiones problemáticas de nuestras sociedades y de nuestros modelos de desarrollo: violación de derechos humanos, deterioro ecológico, sexismo, racismo, discriminación, violencia estructural, subdesarrollo, entre otros.
- Todas las caracterizaciones impugnan un modelo global que se rechaza por no ser solidario y por ser reproductor de injusticias sociales.
- Destacan la importancia de introducir toda esta problemática en las instituciones educativas, no como materia curricular sino, como enfoque orientador crítico y dinámico, que atraviese las distintas asignaturas curriculares.
- Propugnan una profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje que, desde la reflexión crítica, sea capaz de transformar las visiones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones, con una decidida voluntad de comprensión – acción.

- Todas ellas son educaciones en valores, en las que los planteamientos de problemas desempeñan un papel fundamental, como medio para reconocer el conflicto y educar desde él.
- Intentan promover visiones interdisciplinarias, globales y complejas, pero que faciliten la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina o ciencia concreta.
- Pretenden romper con las visiones dominantes, que no sólo son las transmitidas desde el poder, sino que son las que acaban por justificar el etnocentrismo, el androcentrismo y la reproducción de injusticias y desigualdades.

Entendemos que la ética y los derechos humanos atraviesan los diferentes contenidos en las ciencias humanas y deberían por lo tanto desarrollarse de forma explícita y analítica en los contenidos curriculares. Además de la los contenidos presentes en la asignatura ética, las distintas asignaturas deberían dedicar un apartado a la vinculación con la Ética. En un sentido amplio, esto no puede limitarse a la ética disciplinar, que en general encontramos en una materia específica dentro del currículo. Nuestro trabajo de investigación² muestra claramente, que salvo honrosas excepciones, las materias no abordan la ética como problema. Esta suele quedar relegada a un apartado de unas pocas horas al final de la formación académica de grado.

Competencias éticas para el estudiante universitario

Existe en la actualidad una fuerte convicción de la importancia de formar profesionales que no sólo manejen habilidades y conocimientos sino que también que posean actitudes éticas en el ejercicio de su profesión. (Martinez Martín, Buxarrais Estrada y Bara: 2002; Ormart- Fernández: 2009)

¿Cuáles son los fundamentos teóricos desde los cuales pensar la enseñanza de la ética en la universidad? Existen en la actualidad diversos desarrollos teóricos que abordan

²Los siguientes proyectos de investigación en los que hemos trabajado fueron reconocidos por el Ministerio de Educación dentro del Programa de incentivos y abordan la temática aquí desarrollada: La Ética como tema transversal (B020). La formación ética en las instituciones de Educación Superior (B 046). Ética, Ciencia y Tecnología en Educación Superior en Iberoamérica (B 073). La formación humanística en las Carreras de Ciencias Económicas (B 093). La Formación Humanística en las Carreras de Ciencias Económicas a través del análisis de Estatutos y de Planes de Estudio de las Universidades de gestión privada de la República Argentina (B 109). Ética y Derechos Humanos: su articulación ante los Nuevos Dilemas de la Práctica Profesional (UBACyT P005). Tratamiento de la ética en las cátedras destinadas a la enseñanza del conocimiento científico en las carreras de contador público de las universidades e institutos universitarios de las regiones bonaerense y metropolitana de la República Argentina (B125). Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación (UBACyT p404). Tratamiento de la Ética en las cátedras destinadas a la enseñanza del Conocimiento Científico, o asignaturas equivalentes, pertenecientes a la carrera de Contador Público de las universidades e institutos universitarios de las regiones centro oeste; centro este; noreste; noroeste y sur de la República Argentina.(B 140)

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 esta perspectiva, la enseñanza de la ética busca proporcionar instrumentos relevantes para que los estudiantes puedan tener criterios sólidos, capacidad de dialogar y contraponer razones, capacidad de tomar decisiones prudentes y justas.

Uno de los aportes de la educación ética en las universidades es la formación ciudadana. La formación universitaria busca formar profesionales competentes y comprometidos con la ciudadanía. Los futuros profesionales en tanto ciudadanos que viven en una “democracia avanzada, iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social.” (Bolívar, 2005: 96)

Las competencias tienen dos componentes: uno mental de pensamiento representacional y otro conductual o de actuación. Con el objeto de homogeneizar las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior³ se definieron competencias específicas y genéricas. Dentro de las primeras se encuentran las capacidades y habilidades requeridas en cada profesión. En el segundo grupo, ubicamos las competencias comunes o transversales, allí es donde encontramos como competencia interpersonal el *compromiso ético*. Éste está conformado por tres niveles de formación: la deontología profesional, la ética profesional y la educación para la ciudadanía, en el sentido aludido anteriormente. Es fundamental, por consiguiente, precisar cuáles son los mínimos contenidos y procedimientos necesarios para que un estudiante universitario egrese con competencias éticas.

En un escrito anterior (Ormart, Brunetti: 2009) hemos desarrollado la necesidad de involucrar tres áreas en el desarrollo ético de los estudiantes/as:

- Cognitiva: desarrollo de capacidad de análisis y diálogo. Desarrollo del juicio y razonamiento moral.
- Afectiva, también llamada sensibilidad moral: capacidad de empatía, respeto por el otro, aceptación de las diferencias, etc.
- Conductual: pasaje a la acción. Desarrollo de conductas prosociales, defensa de los derechos humanos, etc.

Este esquema contempla el modelo de los cuatro componentes de Rest (1986, 1999) ya que consideramos que la formación del carácter puede ser abordada desde las áreas cognitiva y afectiva conjuntamente.

¿Cuál es la metodología adecuada para alcanzar ese perfil?

³ Una información completa y detallada del proceso de convergencia europea de los estudios universitarios se puede ver en Eurydice: Red Europea de información en Educación. Organización de la Estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2003/2004. Bruselas. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Un especialista de larga tradición en la defensa de los derechos humanos en Argentina, el Dr. Rabossi, propone desde la perspectiva de la formación universitaria una serie de metodologías de acceso a la ética, tales como:

- Clarificación de Valores. Constituida por un conjunto de técnicas que proponen que los educandos lleven a cabo procesos reflexivos acerca de sus propias valoraciones con el objeto de alcanzar estimaciones fundadas.
- Análisis y solución de dilemas morales. Búsqueda de soluciones razonadas a conflictos en los que se enfrentan principios y valores básicos.
- Comunicación y resolución de conflictos. Desarrollo de habilidades comunicativas e interactivas con el objeto de aprender a plantear, analizar, gestionar y resolver conflictos.
- Comunidad de investigación. Desarrollo de habilidades cognitivas y evaluativas en base a textos novelados y cuestionarios.

A este listado tenemos que agregarle:

- **Trabajo con films**, que permite profundizar la sensibilidad moral y la acción.

Para Badiou (1994) la filosofía “se propone construir un lugar de pensamiento donde los diferentes tipos subjetivos, dados en las verdades singulares de su tiempo coexistan. Pero esta coexistencia no es una unificación, y es por eso que es Imposible hablar de una Ética. Si no hay ética "en general", es que falta el Sujeto abstracto”

Se llama "sujeto", dice Badiou (1994) “al soporte de una fidelidad, luego, al soporte de un proceso de verdad”. El sujeto no preexiste para nada a un proceso. Él es absolutamente inexistente en la situación "antes" del acontecimiento. Se dirá que el proceso de verdad induce un sujeto.

Esta aproximación a la singularidad en situación se encuentra facilitada por el cine. Al decir de Michel Fariña (2009), “el cine ha desplegado las grandes problemáticas psicológicas y éticas de la existencia humana, y no sólo las reproduce sino que además nos permite revivirlas como experiencia estética”. Esta aproximación vivencial ha sido descrita por diversos pensadores (Cabrera (1999), Badiou (2004), Zizek, Metz (1979), entre otros) “La operación de la percepción cinematográfica –sostiene Metz- se halla signada por una fuerte “impresión de realidad” (lo cual la diferencia del teatro y la ópera), fundada paradójicamente en la ausencia real del objeto y en la presencia de su sombra, su fantasma o su doble que, sin embargo, se constituyen como suficientemente indicativos del objeto al que suplen. Esta impresión de realidad, “desencadena”, según Metz, “un proceso a la vez perceptivo y afectivo de participación” (Metz: 1979, 31)

El cine se nos presenta así como una experiencia vívida de lo humano. Como metáfora de lo imposible. Como construcción que vehiculiza lo indecible. Como escenario vital que se ofrece para el trabajo didáctico sobre problemáticas tan complejas como las éticas.

Jan Helge Solbakk (2011) plantea que el pathos situacional es revivido en la presentación cinematográfica y por ello ésta se constituye en una vía privilegiada para el acceso a la ética. “El ejercicio con las películas y los libros es la manera contemporánea de enseñar ética al modo de las tragedias griegas. Sócrates,

Platón y Aristóteles pensaban en esta dirección, por eso iban regularmente al cine. Solo que el cine de su época se llamaba teatro. Cuando estos gigantes de la filosofía querían observar conflictos morales y aprender de ellos, acudían a la tragedia.” Estas reflexiones resultan centrales, ya que no todo dilema moral presenta una solución totalmente satisfactoria para todas las partes. Darle un lugar a las distintas posiciones, mantener la tensión. Llegar a los límites de la deliberación y decidir, supone un compromiso afectivo que sólo puede ser otorgado a partir de esta activa participación que se logra con el cine⁴.

- **Trabajo en proyectos comunitarios.** Este punto es fundamental para salvar la distancia existente entre la formación académica tradicional y la propuesta transversal a toda la formación universitaria de virar sus objetivos hacia el bien común. Aquí se encuentra involucrado el eje de la acción y la participación de la universidad en los problemas comunitarios. Una formación ética universitaria apuntará siempre a renovar en forma continua su inserción social a través de la investigación de los intereses y necesidades de las comunidades. En este punto, es interesante considerar un nuevo giro que incluye un cambio en el punto de partida, diferente al que plantea el paradigma dominante. Este cambio consiste en reconocer en la comunidad un saber respecto de sus necesidades, intereses y proyecciones. Desde esta óptica, el profesional es una herramienta facilitadora para la realización de esos proyectos. La sociedad no es un objeto que el profesional va a modificar desde su saber hegemónico. Cuando pensamos la formación universitaria desde los derechos humanos, incluimos una dialéctica de transformación permanente entre crecimiento científico y social, a través del ejercicio profesional de los egresados⁵. La ética como ejercicio y como paradigma de formación profesional apunta siempre al cambio social.

- **Trabajo en comunidades virtual.** Las horas dedicadas a la formación presencial no son suficientes para los retos profesionales. Es deseable y necesario sumar a las instancias presenciales, las virtuales, ya que estas últimas permite el desarrollo de otras capacidades y habilidades en el alumnado y en los docentes. En este sentido afirma Maggio (2003) que las más sofisticadas computadoras personales, la instalación de redes y redes de redes, el abaratamiento de las tarifas telefónicas, la extensión de la fibra óptica, las habilidades requeridas por el uso de la tecnología -imprescindibles en el terreno laboral-, la formación en el campo de la computación ofrecida desde los medios especialmente diarios y revistas, televisión abierta y por Cable, instalan nuevas formas culturales que impactan en los modos de conocer y aprender, sin que esto ocurra específicamente por la vía del sistema educativo formal. Existen recursos imprescindibles para la enseñanza de la ética que no son compatibles con las formas impresas, tales como cintas grabadas con entrevistas, videos didácticos, fragmentos de films, presentaciones animadas, etc. Su utilización en el aula está supeditada a una serie de vicisitudes técnicas que suelen generar dificultades. La posibilidad de subirlos a una plataforma para ponerlos a

⁴ Ver trabajo de la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. www.eticaycine.org

⁵ Ver trabajo de Extensión universitaria con maestros de escuelas carenciadas. Proyecto UBANEX 2011

disposición de los alumnos mejora en mucho el acceso a estos materiales impulsando nuevos y más sólidos aprendizajes. Las TICs pueden constituirse en un nuevo lugar de aprendizaje, con coordenadas distintas a las conocidas, que introducen nuevas formas de relacionarse y de intercambiar ideas, produciendo así un espacio de creación que promueva otros modos de acceso al conocimiento y al mismo tiempo, contribuya a sostener otro modo de concebir la formación superior. Es esperable que la toma de conciencia de los dilemas éticos mediados por herramientas informáticas, sumada a la capacitación y el acompañamiento de los futuros licenciados le provea herramientas metodológicas para la inclusión de éstas temáticas de manera vivencial en su formación académica⁶.

Conclusiones

El devenir histórico de la humanidad nos sitúa en un lugar de responsabilidad respecto de la marginalidad, la exclusión y la privación del conocimiento científico de las masas a través del elitismo universitario. El sentido del crecimiento científico debiera ser el bienestar de la humanidad. Pensar la ética como eje transversal del quehacer universitario en el más amplio de los sentidos (incluyendo todos los aspectos desarrollados en este trabajo), contribuiría a lograr este objetivo.

La existencia de universidades debe estar relacionada con el bienestar de la humanidad y si sus constructos pierden esta perspectiva se habrán perdido la ética y los DDHH como ejes dadores de sentido. Debemos tener claridad respecto de la lógica que rige nuestra producción científica y la formación universitaria y abrírnos sin temor a un cambio que tienda a humanizar las ciencias y sus resultados sobre los pueblos.

Es por esto que a lo largo de este escrito hemos intentado visibilizar diversas problemáticas del modelo universitario actual que se convierten en obstáculos a sortear teniendo como horizonte un avance en materia de formación ética de los futuros profesionales que devenga en una mejor atención de las demandas sociales vigentes al momento del ejercicio profesional. En resumidas cuentas se ha mencionado: 1) el **anacronismo de un modelo universitario** que no ha realizado una modificación del diseño curricular correlativa a la modificación real de las demandas sociales evidenciado en una **selección de contenidos** que deja a un lado las problemáticas de la actualidad; la presencia hegemónica de un modelo disciplinar que plantea las **estructuras académicas separadas por disciplinas**, sin puntos de contacto en relación a problemáticas de la actualidad; y ausencia de **interdisciplinariedad** en la comunidad académica para tratar estas problemáticas que afectan al conjunto de la sociedad y a toda la humanidad (aumento de la pobreza y el hambre o la terminalidad de los recursos naturales); 2) la problemática de realizar una **modificación del diseño curricular correlativa a las modificaciones del mercado**, ubicando como orientadoras del diseño curricular universitario las demandas sociales locales ; 3) la

⁶ La experiencia realizada en el Aula Virtual (AV), consistió en la creación de una red cerrada dentro de la plataforma proporcionada por NING, reuniendo principalmente a los alumnos y el equipo docente de la Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Esta experiencia, que comenzó en el 2009 cuenta con dos años de experiencia.

problemática de la **concepción de educación superior como un bien mercantil**, generando segregación y exclusión (universidad mercancía); 4) la atención a la ética en la formación universitaria únicamente a partir de una asignatura específica, y por lo tanto el problema de la **desvinculación de la ética de las demás asignaturas de la currícula**.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, sostenemos que es necesario una modificación en el modelo universitario que contemple: 1) la educación universitaria como un bien público y un derecho; 2) la presencia transversal de la ética en el diseño curricular; 3) la reorganización de las estructuras académicas y departamentos de acuerdo con las problemáticas de la actualidad; 4) una mirada crítica, analítica y comprometida sobre el ejercicio del propio rol, sea este, el de docente o alumno; 5) al estudiante como “co-operador” del debate, participe en la construcción de soluciones para los problemas éticos compartidos; 6) la educación en la competencia de “compromiso ético”, la cual incluye a la educación para la ciudadanía; 7) el desarrollo de la sensibilidad moral del futuro profesional; 8) la metodología de acceso a la ética que supera en mucho las actuales estrategias expositivas de enseñanza.

Bibliografía

Badiou, A. (2004) “El cine como experimentación filosófica”. En *Pensar el Cine*. Gomal, G. (Ed.). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Bolívar, A. “El lugar de la ética en la formación universitaria”. En *Revista Mexicana de Investigación educativa* Año 10 Vol. 24 pp 93-123.

Cabrera, J. (1999) *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.

Duart, J. Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos. En línea: <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>

Fernández Lamarra, L. (1996) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós

Fernández S. y Scardamaglia V. (2008) *Del derecho y del revés: Escuelas y juventudes*, PEDEI Ediciones, 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.

Mas Velez, C. (2008) "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. (2006) *Ética: dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos

Metz C. (1979) "Psicoanálisis y Cine. El significante imaginario", Editorial Gustavo Gili, 1979, en Meo, G.: *Cine y Filosofía: un encuentro fecundo*. UBA, Buenos Aires, 2005.

Michel Fariña y Ormart, E. (2009) "Los medios audiovisuales como "via regia" para el planteo de complejidades éticas". En *Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Método- Técnica y Teoría. Actas de Congreso Año 1. Volumen 1. Incluir Asociación Civil.

Mollis, M. (2003) "Un breve diagnóstico de las Universidades Argentinas: Identidades Alteradas". En *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financiero*, Editorial CLACSO, Buenos Aires .

Morin, E (2009) Sobre la reforma de la Universidad. En *Gazeta de Antropología* nº 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).

Ormart, E. Brunetti, J. (2009) "Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético". En *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Plotno, G.S. (2009) "Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA". En *XXVII Congreso ALAS. Latinoamérica Interrogada*. UBA. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2009.

Rabossi, E. (1996) "Los derechos Humanos". En *Jornadas de formación ética y ciudadana*. Salta, Secretaría académica Universidad Nacional de Salta.

Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M.J. y Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Solbakk, J. (2006) "Catharsis and moral therapy II: an Aristotelian Account". *Medicine, Health Care and Philosophy* 9:141-153.

Unzué, M, (2009) "La educación superior en Latinoamérica hoy". En *XXVII Congreso ALAS. Latinoamérica Interrogada*. UBA. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2009.

