

Enseñar ética en la Universidad: desafíos y paradojas

Teaching ethics at University: challenges and paradoxes

Elizabeth B. Ormart¹
Universidad de Buenos Aires
Universidad de La Matanza.

Resumen

Desde 1997 venimos trabajando en diferentes proyectos de investigación la imbricación de dos áreas disciplinares diferentes: ética y educación superior. Por ese entonces, la recién promulgada Ley de Educación Superior colocaba a la ética frente a un desafío: el abordaje disciplinar y el transversal en la enseñanza de la ética. Me pregunté en ese momento ¿es realmente posible el aprendizaje de nociones éticas en la universidad? La pregunta comenzó a circular describiendo un circuito cada vez más específico y la cuestión finalmente se centró en el aprendizaje de algunas nociones deontológicas en la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires. Promediando el 2010 y luego de un recorrido concéntrico he vuelto al interrogante inicial, cargado ahora de otro bagaje teórico y con la seguridad de la necesidad de un abordaje interdisciplinario. Los invito a recorrer algunas de las herramientas teóricas que nos permiten hacer una revisión sobre un área de vacancia en investigación: la didáctica de la ética en el nivel superior. En este escrito se presentan sucintamente los resultados de dos proyectos de investigación, entre los que median diez años y nos permiten realizar algunas reflexiones longitudinales.²

Palabras clave: Ética, educación superior, aprendizaje, sensibilidad moral.

¹ **Agradecimientos:** Al conjunto de investigadores con los que he trabajado en estos años.

² El presente trabajo es producto de dos proyectos de investigación que abordan la relación entre ética y educación superior: UBACYT P 404 y codirijo UNLaM 55 B- 125. Los integrantes de dichos proyectos son: Juan Brunetti, Silvia Fernández, Ivana Somoza Baron, Giselle Sajanovich, Patricia Gorocito, Fernando PerezFerreti, Gabriela Levy Daniel, Carolina Pesino, Flavia Navés y Pablo Esteva de UBACyT; y Elisa Basanta, Elizabeth Ormart y Maria Victoria Santorsola, Mariela Bavau, Carina Antón, Juan Brunetti, Osvaldo Galardo, Graciela Cruzado, Elba Robustelli y Mirta Santonocito de UNLAM.

Correspondencia con la autora: Elizabeth B. Ormart Universidad de Buenos Aires, Universidad de La Matanza. Maestra Lascano 546. (1704) Ramos Mejía. CABA, Argentina. E mail: eormart@gmail.com

Abstract

Since 1997 we have been working on different research projects about the overlapping of two different disciplinary areas: Ethics and Higher Education. In those days, the recently enacted Act of Higher Education placed ethics with a challenge: placed ethics with a challenge in regards to teaching at the university, that of concurrently considering the specific disciplinary aspects and at the same time recognizing a trans disciplinary approach. I wondered then, is it really possible to learn ethics notions at the university? The question began going around describing a circuit even more specific; the question finally focused on the learning of some deontological notions in the School of Psychology at the University of Buenos Aires. By mid 2010 and after a concentric journey, I went back to the original question, now with a more solid theoretical baggage and with a certainty of the need of an interdisciplinary approach. I invite you to visit some of the theoretical tools that allow us to make a review on a research vacant area: Ethics Didactics at Higher Education. In this paper, I briefly present the results of two research projects, with 10 years of difference between them, and allow us to provide some longitudinal observations.

Keywords: Ethics, higher education, learning, moral sensitivity.

La ética y sus múltiples inserciones curriculares

Como señalamos en el comienzo, en 1997 se anunciaba la presencia de "la ética como tema transversal", quedando así establecido en los documentos desarrollados a partir de la implementación de la Ley N° 24195/93, Ley Federal de Educación.

Este anuncio, que apuntaba a la presencia ubicua de la Ética, observábamos que se manifestaba en forma asistemática. A medida que avanzábamos en la lectura de los documentos, llegamos al análisis de la Ley de Educación Superior, Ley N° 24521/95, la cual en su Art. 29 establece que "Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional que comprende básicamente las siguientes atribuciones: (...) e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo a la ética profesional"

Y en el considerando del Decreto 268/95 de la mencionada ley quedó textualmente establecido:

Que el inciso e. del art. 29 del mencionado proyecto de Ley se establece, como una de las atribuciones de las Instituciones Universitarias, la de "formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión incluyendo la enseñanza de la ética como materia autónoma. Que la ética profesional constituye un aspecto fundamental que debe estar presente en todo programa de estudio y de cada una de sus asignaturas, por lo que no resulta conveniente se imponga como materia autónoma.

La fallida implementación de la Ley, sumada al equívoco Decreto que la acompañaba, contribuyeron a que la ética tuviera un tratamiento librado a la

decisión autónoma de cada centro académico. Sin embargo, más allá de las consecuencias prácticas podemos pensar los supuestos epistemológicos que acompañan la doble presentación de la ética en la curricula universitaria.

La epistemología de los sistemas complejos (García, 2006; Morin, 2009) es la que mejor se adecúa al tratamiento de la ética, entendida como disciplina y como tema transversal, debido a la presencia simultánea de diferentes perspectivas en el momento de la deliberación y toma de decisión.

Hablar de contenido transversal implica abandonar la disposición de los conocimientos en parcelas fragmentadas, estancas e inconexas, alejadas de la vida del alumnado y reconstruir los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que el alumnado asimila en las prácticas sociales de su vida extrauniversitaria.

El surgimiento de los temas transversales hay que rastrearlo en la reforma española en la publicación de los decretos de desarrollo de la LOGSE (ley Orgánica General del Sistema Educativo) y son tratados con mayor profundidad en los documentos de apoyo al Profesorado y en los materiales curriculares del MEC (1992). Dicha reforma se exportó al Río de la Plata, y con ella sus dificultades. A continuación presentamos algunos desarrollos teóricos que consideramos valiosos para incluir en el currículum universitario. 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 es-

tructural, 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.

- Expresan la necesidad de conseguir aulas plenamente cooperativas y participativas, en las que el alumnado se sienta implicado en su proceso de aprendizaje y donde los profesores no sean meros profesionales, más o menos técnicos y hábiles en el manejo de destrezas de enseñanza, sino agentes creadores de currículum críticos.

- Reconocen la importancia de conectar con elementos de la vida cotidiana, provocar empatía, recoger las preocupaciones socio-afectivas de nuestro alumnado.

A partir de aquí surgen un conjunto de cuestiones a resolver:

Una discusión que suscitan los temas transversales gira en torno de la determinación de los valores que impregnarán los contenidos disciplinares de cada asignatura; a la existencia o no de ciertos valores comunes a todas las culturas; al grado de compromiso que cada facultad, departamento o universidad deberán desarrollar a fin de identificar válidamente la propia escala de valores.

Las respuestas a estos interrogantes puede estar orientada desde las posturas de diversos autores, entre otros Lawton, (1989), Skilbeck (1981), Stenhouse (1984), Yus Ramos (1996) cuando sostienen la existencia de ciertas invariantes culturales o núcleos de problemas comunes a nivel mundial. Esto permitiría considerar a los temas transversales como estas

invariantes culturales resultantes de acuerdos internacionales que posibilitarían reconstruir una cultura universal para una ciudadanía planetaria. Es desde esta perspectiva que Cortina (1986) propone una ética de los mínimos¹.

Un elemento central que poseen estos temas es su carácter abierto, pues les está permitido adecuarse al Perfil de Egreso de cada una de las carreras, así como también a lo que puede prescribirse desde las bases normativas instituidas en cada uno de los Estatutos Universitarios.

Hablar de la ética como disciplina filosófica supone el reconocimiento de una tradición de pensamiento, una metodología propia, un vocabulario técnico y un desarrollo conceptual que se extiende desde el siglo III AC hasta nuestros días. Es necesario un espacio curricular en todas y cada una de las Carreras del nivel superior desde el que interpelar esta tradición a la luz de las nuevas problemáticas socio-culturales. Sin embargo, éste no es el objetivo central de este artículo, sino presentar los desafíos que surgen en el seno de los aprendizajes éticos en la universidad y las problemáticas ligadas al doble estatuto de la ética en el currículum universitario.

1.- Estudiar en profundidad el abordaje disciplinar de la ética. La ética, la bioética, los derechos humanos y la deontología profesional constituyen una materia presente en gran cantidad de carreras universitarias.

2.- 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, analítica y transversal en los contenidos curriculares. Además de 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 currículum. En la tesis que culminó con mi maestría se evidencia, que salvo honrosas excepciones, las materias de la carrera de psicología de la UBA no abordan la ética como problema. Según pudimos observar las materias psicoanalíticas de la Carrera de Psicología refieren a la ética de modo recortado y sin profundizar, a modo de mención (Ormart, 2005). El resto de las asignaturas, no la aborda. Sin embargo, por su carácter práctico la ética está presente en las diferentes áreas de desarrollo profesional y debería estar presente en el currículum universitario.

En el primer caso, hablamos de la ética como disciplina, en el otro, nos referimos a la ética como

¹ Sobre el rol de una ética de los mínimos presente en la enseñanza de grado en la Licenciatura de Psicología he desarrollado parte de mi tesis de doctorado (inédita)

transversal. En el segundo caso, hablamos de un atravesamiento conceptual y axiológico que tendría que ser explicitado a nivel de la programación áulica.

Los aportes de la filosofía, la psicología y la didáctica al aprendizaje ético

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 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” (p.11) No puede haber aprendizaje ético si no hay un problema ante el cual ponerse a trabajar de manera constructiva. Esto presenta diferentes aristas. Trabajar con los alumnos la capacidad argumentativa, la posibilidad de definir un problema y presentar sus diferentes aspectos. Iluminar el conflicto a la luz del conocimiento disponible, sopesar razones expresadas a través del diálogo fundamentado (Basanta, Brunetti, Ormart 2002). Exige del docente una capacitación especial para la que actualmente no se haya formado². La mayoría de los docentes universitarios son egresados de instituciones en las que la trayectoria formativa gira en torno a lo expositivo y conceptual. El docente no cuenta con herramientas metodológicas para el abordaje de dilemas éticos. A esto se suma una biografía escolar del docente que tiene falencias en el trabajo cooperativo, en la comunicación horizontal, en la visión del alumno como sujeto activo de la construcción de los aprendizajes. El docente se encuentra totalmente tomado por las exigencias institucionales, los contenidos curriculares (entendidos exclusivamente como conceptuales) y la necesidad imperiosa de transmitir una gran cantidad de conceptos complejos en un corto tiempo (tiempos institucionales).

Desde la psicología, resultan centrales las investigaciones sobre desarrollo moral de Castorina (2000, 2005), Kohlberg (1984), Piaget (1934), Rest (1986), Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, (1999, 2000), Turiel (1984, 1989) 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 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.

El concepto de sensibilidad moral presenta una larga tradición de investigación empírica (Van Haften, Wren y Tellings, 1999) en niños y adolescentes, en contextos escolares y extraescolares. Resulta compatible 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; p.83)

Es por ello que sostenemos que los elementos cognitivos, afectivos y la acción conforman un mismo fenómeno complejo (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. Tan central como los constructos teóricos (contenidos conceptuales) resulta la metodología del eticista (contenidos procedimentales). Finalmente, si no hay sentimientos y acciones (contenidos actitudinales) que acompañen posiciones teóricas tampoco hay verdadero aprendizaje.

Desde la didáctica, contamos con los aportes de Camilloni, Davini y Edelstein (1996), Carretero (1995), Gimeno Sacristán (1998), 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 (2000) y Litwin (2008). Para la consideración de la ética en la universidad retomamos los aportes de Bolívar (2005), Vallaes (2009) y las conceptualizaciones de Morin (2009).

A partir de este marco teórico elaboramos una serie de estrategias didácticas beneficiosas para favorecer los aprendizajes éticos, entendidos éstos desde su doble inserción en el curriculum universitario:

- Realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos considerando que los sujetos portan un significado previo (Aisenberg y Aldeiroqui, 1994) Esto en el ámbito de los contenidos éticos es imprescindible. Y cuanto mayor es la

² Ver los resultados del segundo estudio en el presente escrito.

edad de los alumnos, mayor es también el bagaje moral que traen al ámbito de la educación sistemática. ¿Es posible que los alumnos modifiquen sus ideas intuitivas previas? Éste 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 (Carretero, Pozo, Asensio 1989; Weissmann, 1993).

Los dilemas éticos son herramientas útiles para la enseñanza de la ética. Según hemos observado (Ormart, 2005), 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.

Es necesario reconstruir una trama de significados que parten de la vida cotidiana. (Carretero, Pozo, Asensio, 1989; Merchán Iglesias y García Pérez, 1994; Prats, 1989) La reestructuración del conocimiento intuitivo permite su cuestionamiento y análisis. Esto permite la desnaturalización de las prácticas morales cotidianas.

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.

Tener en cuenta la etapa evolutiva del alumno y sus contextos de origen. Un elemento que los educadores de adultos consideran central para el aprendizaje de los mismos es 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 modificación 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 repensar la práctica profesional desde esos conocimientos.

Pero la enseñanza de la ética y deontología profesional a los adultos no termina en 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 sí, 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

postulemos la necesidad de una educación de la sensibilidad moral no sólo en el niño sino también en el adulto.

Resultados de estudios empíricos del aprendizaje ético en el nivel superior

Vamos a presentar en este apartado dos investigaciones. La primera de ellas desarrollada entre los años 2001 y 2004³ orientada a indagar las estrategias argumentativas utilizadas por alumnos del nivel superior en el debate entre pares de situaciones dilemáticas de la práctica profesional en clases de ética o su equivalente. El segundo desarrollado entre el 2008 y el 2010 orientado a la observación de clases de ética o su equivalente en instituciones de nivel superior apuntando a las modalidades didácticas, vinculares, cognitivas y epistémicas propuesta por el docente.

Investigación 1

La población objeto de la investigación está integrada por las producciones argumentativas de los alumnos que se encuentran cursando en el mismo periodo de tiempo (2º cuatrimestre del 2001) la asignatura Psicología, ética y derechos humanos en la Licenciatura de Psicología en la Universidad Nacional de Buenos Aires (Grupo 1) y los alumnos que se encuentran cursando la asignatura perspectiva filosófica pedagógica en el Profesorado de Matemática del Instituto Padre Elizalde de la Provincia de Buenos Aires (Grupo 2). Y cuyos docentes emplean como metodología de trabajo habitual la interacción en grupos de pares sobre situaciones dilemáticas de la ética profesional. En función de que el presente diseño no es experimental sino que se propone indagar las características de las interacciones argumentativas en contextos naturales de aprendizaje, fue condición sine qua non identificar dentro de las instituciones educativas terciarias (universitaria y no universitaria) aquellas que abordaran desde la cátedra la propuesta de trabajo con situaciones dilemáticas de la futura práctica profesional.

Importancia del grupo de pares en el aprendizaje de nociones éticas

El escenario sobre el que se recortan las interacciones opera como el entramado de una tela del que se toma un trozo. No podemos considerar las interacciones entre pares en contextos de aprendizaje por fuera de los contextos de aprendizaje. Sólo en la medida que los orientamos en las coordenadas del aprendizaje podemos entender las conductas discursivas. En estudios anteriores sobre interaccio-

nes entre pares en el nivel primario se señala que los niños “no discuten solamente sobre lo que piensan sino también sobre ‘qué poner y cómo ponerlo’. Y, en muchas ocasiones, las ideas de los alumnos aparecen al interior de ‘ir armando la respuesta’” (Helman, 2000, p.56). Estas mismas características se presentan en los segmentos interactivos del grupo 2. En el grupo 1 las interacciones en función de la tarea son escasas, mientras que en el grupo 2, son numerosas. En el nivel terciario universitario, se otorga al alumno una mayor autonomía y un escaso andamiaje del docente, pues es esperable que en esta altura de su desarrollo cognitivo haya alcanzado las estrategias necesarias para el autoaprendizaje. En el nivel terciario no universitario, el docente ofrece un mayor andamiaje, pues es esperable que el alumno necesite actividades más pautadas y en este sentido, más comunes a las que se implementan en otros niveles del sistema formal de aprendizaje. Cada uno de los grupos ha desarrollado hábitos de adaptación al contexto en el que se encuentran. No sólo al contexto extraescolar, como veremos en el punto siguiente, sino también al contexto escolar. La diversidad en los contextos escolares provoca diversidad en las estrategias cognitivas utilizadas.

Acerca del contexto

Comenzaremos por las referencias al contexto histórico social aludido en ambos grupos.

Las referencias al contexto se orientan en el grupo 1 al pasado, a la dictadura militar, la represión a los “milicos”, a los “curas”. Mientras que en el grupo 2, la problemática social bordea la desocupación, la falta de trabajo, la prisión del ex presidente Menem y la realidad del piquete⁴ en la Ruta 3.

Se observó como lo señalamos más arriba diferencias notorias en lo relativo a los puntos de alusión de los grupos. El primer grupo refiere sus enunciados al contexto de la dictadura como lo que señala el desvalor o lo opuesto al “deber ser” y desde allí orienta sus argumentaciones en el sentido inverso, esto es el “deber ser”. Hay referencias al trabajo profesional desde este deber ser, como práctica liberal, que apunta al desarrollo de ciertos valores. Esto es consistente con una moral autónoma. La tesis del argumento grupal se sostiene en la defensa de ciertos valores como la libertad, la privacidad, la práctica profesional y la antítesis se sitúa implícitamente en la violación de derechos ciudadanos representados por las instituciones que históricamente en Argentina han ocupado un papel de avasallamiento de los mismos (policía, militares e iglesia). No se hacen referencias al contexto próximo o cercano de los alumnos, ni a la situación social o económica que en ese

⁴ Manifestación popular que se originó con movimientos de trabajadores desocupados que se caracterizan principalmente por cortes de calles, caminos o rutas imposibilitando la circulación por esas vías. La palabra y fenómeno es originario de la Argentina.

³ Resultados de este proyecto conforman mi Tesis de Maestría en Psicología Educacional: “La ética en las instituciones de Educación Superior”

momento se encuentra viviendo la Argentina. Esto señala un corte tajante entre el contexto escolar y el extraescolar.

En el segundo grupo las referencias no son a la historia que antecede a los sujetos sino a la realidad socioeconómica que circunscribe sus existencias. Las referencias son al contexto inmediato en el que están ubicados los sujetos que interactúan esto es, la realidad de la falta de trabajo, la referencia al movimiento piquetero de la ruta 3, que se encuentra en la zona de influencia del Instituto. Lo que muestra que les resulta sumamente difícil realizar un corte entre el contexto escolar y el extraescolar. Las referencias al trabajo y a la familia son marcadamente inmediatistas, no hay un despegue de la situación, ni un análisis teórico o conceptual. Esto es compatible con las estrategias argumentativas a las que el grupo recurre. Por consiguiente, en sus referencias no se apunta al “deber ser” sino al ser, a la realidad inmediata en la que transcurren sus vidas y desde allí a lo que resulta más conveniente en un sentido pragmático. Una decisión que se define en el aquí y ahora, sin tradición, ni futuro.

Desde la ética dialógica, en particular desde la lectura que Habermas (2003) realiza de Hoy y Mc Carthy, éste último sostiene que

la interacción cooperativa se ve estructurada alrededor de ideas de razón que no son ni totalmente constitutivas en el sentido platónico, ni meramente regulativas en el sentido kantiano. Como suposiciones idealizantes que no podemos evitar cuando entramos en proceso de entendimiento mutuo, son realmente efectivas, ya que organizan la comunicación y al mismo tiempo son contrafácticas, en tanto que apuntan más allá del límite de las situaciones presentes. Como resultado las ideas prácticas sociales de la razón, son al mismo tiempo “inmanentes” y “trascendentes” respecto a las prácticas constitutivas de las formas de vida (Hoy y Mc Carthy, 1994, p. 38)

Esta tensión entre inmanencia y trascendencia se observa en ambos grupos.

Acerca del aprendizaje del “deber ser”

La temática aludida en el discurso plantea una preocupación en el primer grupo por el “deber ser” abordado solamente desde el marco teórico del psicoanálisis. En el segundo grupo, la preocupación por el “ser”, la realidad inmediata, tanto en la urgencia por acotar todo debate en función de la consigna, como en ubicar el punto álgido del dilema en “aceptar ese laburo o ir al piquete”. La posibilidad de hablar y plantear otro punto de vista o inclusive llegar a un acuerdo es tomada como utópica e inclusive objeto de risas. Es vista como aquello que probablemente “le gustará al profesor”, “aquello que es

bueno poner”, pero justamente por eso, aquello en lo el grupo no ve una solución real. Este “ser” está marcado por un aquí y ahora sin pasado.

En el primer grupo hay referencias a un pasado de represión que ubica no sólo la posibilidad de historizar sino una posición político ideológica; esto se encuentra ausente en el segundo grupo, al menos en forma explícita. Esta diversidad de contextos sociales es un reflejo del contexto histórico social a los que pertenecen los grupos. Los intelectuales de izquierda de la sociedad Argentina desarrollan un discurso acerca de la oposición a la dictadura, al que podemos acceder a través de los medios de comunicación que aparece reflejado en las interacciones del grupo 1. Otra realidad, marcada por otros medios de comunicación y otros programas televisivos, que remiten a la realidad del aquí y ahora, del piquete, de la desocupación se encuentra presente en las interacciones del grupo 2.

Como señalaba al principio, el ámbito moral es el ámbito de las costumbres, de los actos cotidianos que se encuentran en lo que algunos autores llaman nivel pre-reflexivo (Basanta, Agostino, Bavaud, Brunetti, Di Fulvio, Galardo, Ormart, Robustelli, Santonocito, Santorsola, 2000) Se pueden observar reflexiones morales en el grupo 2, tendientes a expresar lo que aporta el sentido común, lo que remite a prácticas habituales del grupo y del entorno social que los rodea. En el grupo 1 se observa un posicionamiento teórico, que como tal constituye un nivel de abordaje de lo deontológico, que podemos llamar reflexivo o propiamente ético. Esto tiene su punto culminante en la interacción en la que el grupo coloca la justicia por sobre los códigos y las leyes de un grupo social, refiriendo la decisión correcta a la opción por valores universales. Dicho posicionamiento, sin embargo, no garantiza la asunción de una posición ética en la praxis, sino la capacidad de comprender y aplicar un marco teórico al análisis de situaciones dilemáticas.

Sobre los diferentes aprendizajes

Desde un marco teórico constructivista las estrategias argumentativas utilizadas en ambos grupos difieren en su nivel de complejidad. Las competencias intelectuales que exigen la conceptualización y la elaboración de hipótesis (utilizadas en el grupo 1) suponen un mayor nivel de complejidad que las ejemplificaciones y analogías (presentes en los grupos 1 y 2). Los alumnos del grupo 2 no acceden a estas estrategias argumentativas que suponen un mayor despegue de lo concreto.

Esta conclusión es convergente con lo que he señalado en las referencias al contexto. No hay en el segundo grupo un marco teórico de referencia, no hay un despegue del aquí y ahora del contexto que los rodea. Según señala Elichiry (2009) “Desde los aportes del constructivismo genético sabemos que el

aprendizaje pierde sentido si no puede generalizarse a un contexto diferente del que se originó.”(p.82) El segundo grupo tendrá mayores dificultades para poder generalizar y conceptualizar estos aprendizajes que el primero. Ese contenido, que no está integrado en un proceso cognitivo de construcción, no es generalizable (sólo se ajusta a un contexto similar) y tiene escasa perdurabilidad. Asimismo, las dificultades evidenciadas en la construcción y el desarrollo de argumentaciones que se evidencian en el grupo 2 fortalecen esta conclusión.

Investigación 2

Se trabajó con una muestra de estudiantes y docentes de carrera de Licenciatura en Psicología de las Universidades de Buenos Aires, La Plata, y Morón, en asignaturas que tuvieran como objetivo explícito la enseñanza y aprendizaje de la ética, se realizaron observaciones institucionales, de las clases, encuestas a los alumnos y entrevistas en profundidad a los docentes.

Respecto al análisis de dicho material, se llevó adelante un análisis cualitativo de tipo etnográfico. Se realizó un trabajo de campo en el que los investigadores se incorporaban a las clases durante un mes aproximadamente, acompañando a los estudiantes, entrevistando a algunos de ellos y realizando una entrevista semi-dirigida a los docentes, orientada en función de algunas líneas de indagación que se establecieron como relevantes y se fueron ajustando al material que iba surgiendo en el trabajo. Se explicitaron las sensaciones del observador y sus hipótesis teórico situacionales mediante una grilla de observación, tratando de explicitar los factores subjetivos que influyeron en el mismo proceso de recolección de datos.

En este estudio se focalizó la enseñanza de la ética, en tanto contenido disciplinar, en la carrera de psicología.

Los resultados finales de los tres grupos observados arrojan información sobre las modalidades de enseñanza aprendizaje que se sostienen actualmente. A continuación presentaremos los resultados de las encuestas realizadas a 127 alumnos que son concomitantes con las observaciones a las instituciones y a las clases.

El 76% de los encuestados sostienen que las clases son expositivas con escasa participación de los alumnos. El 74% de los encuestados sostiene que nunca el docente propuso como metodología de trabajo en el aula el debate grupal entre pares. El 65% de los encuestados sostuvo que nunca se proyectó un fragmento de un film o una serie para ejemplificar una situación de la práctica profesional. Acompañando la exposición oral de temas en las clases el docente lee fragmentos de la bibliografía obligatoria de la materia (78%).

Acompañando esta modalidad expositiva el uso del cuerpo que hace el docente es bastante pasivo. En el 42% de las clases el docente está sentado y el 35% de las clases parado en un lugar, el 19% restante camina por el aula, quedando un 4% que no sabe o no contesta. Esto se acompaña con un tono de voz moderado (69%).

En relación con los recursos didácticos la mayoría de los docentes (98%) se inclina por el uso de la tiza y el pizarrón. El 80% de la muestra refiere que los docentes nunca utilizan fotos, ni cañón con una notebook, ni televisor. Hay una ausencia pronunciada por el uso de los recursos audiovisuales. En las instituciones educativas es difícil contar con recursos audiovisuales a la disposición del docente. Son más los obstáculos que los facilitadores, lo que lleva a que aquellos docentes que quieran recurrir a estas técnicas tengan que procurar el material de manera bastante engorrosa y atravesando un laberinto burocrático, en el cual quedan muchas veces detenidos. Sin embargo, cuando enseñamos ética debemos valorar los recursos audiovisuales como aquellos que permiten presentar el recorte de una situación desde los sentidos, invitando a los alumnos a recrear la situación identificándose con los personajes ficcionales y contextualizando la situación de acuerdo a variables contextuales que en la exposición discursivas es imposible recrear.

Las observaciones de las clases acompañaron los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos. Sin embargo, los docentes entrevistados tienen una percepción que marca una brecha entre el ser y el deber ser. Los docentes responden en las entrevistas desde un “deber ser” y sus respuestas no reflejan la realidad de sus clases. Sostienen por ejemplo, la necesidad del trabajo grupal de los alumnos sobre casos o situaciones dilemáticas pero en función de las observaciones realizadas en las encuestas a los alumnos vemos que el porcentaje de aplicación de esta metodología es escaso.

Conclusiones

Como hemos sostenido en otras oportunidades (Ormart, 2005) las lecciones expositivas de los docentes no facilitan el desarrollo de la sensibilidad moral en los alumnos. En cambio, en los debates grupales los alumnos tienen que recurrir a sus propias ideas (autonomismo moral) para fundamentar sus afirmaciones frente a las perspectivas diversas de sus compañeros que tienden a funcionar como contrargumentativas, tal como vimos en el estudio 1.

Las teorías constructivistas del aprendizaje señalan las ventajas de las discusiones grupales, particularmente cuando los alumnos traen ciertas nociones del sentido común que entran en conflicto con las nociones a estudiar.

Las ventajas de las discusiones grupales se pue-

den resumir del siguiente modo:

- Facilitan el compromiso y la participación activa de los estudiantes (Piaget 1985; Perret Clermont, 1979)
- Aprenden a desarrollar un lenguaje argumentativo a fin de justificar sus opiniones.
- Aprenden a tolerar diferentes puntos de vista.
- Les da la oportunidad de asumir una posición responsable de sus creencias frente a sus pares.

Para los teóricos del procesamiento de información el valor de las discusiones grupales radica en que estas ayudan a los participantes a repasar, elaborar y ampliar conocimientos. Cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones; es decir, ponen en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria. Los defensores de la corriente piagetiana sostienen que las interacciones grupales pueden crear conflictos y desequilibrios cognitivos que llevan al individuo a cuestionar sus conocimientos y a probar nuevas ideas (Perret Clermont, 1979; Piaget 1985).

Los pensadores vigotskyanos opinan que el trato social es muy importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (razonamiento, comprensión y pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y son internalizadas por los individuos. El aprendizaje en grupos proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan los individuos para avanzar en sus aprendizajes.

Desde la ética dialógica, resultan valiosos los desarrollos de Maliandi (2002), en torno a la formación de profesionales poseedores no sólo de conocimientos y habilidades sino de las capacidades necesarias para enriquecer el desarrollo de las actuales sociedades. Los futuros profesionales son, ante todo, sujetos situados en un contexto con una racionalidad dialógica que les permite llegar a acuerdos racionales. Es una obligación central de la formación universitaria colaborar con la formación argumentativa y crítica de los alumnos, y esto se logra a través del debate y el desarrollo de la capacidad dialógica. Éste autor señala (Maliandi, 2002) algunas de las paradojas a la que se enfrenta la enseñanza de la ética en la universidad:

Cuando se habla de formación –de profesionales, por ejemplo– ¿se piensa en la preparación para introducir cambios en la estructura social, o, por el contrario, se alude al desarrollo de las capacidades personales que permiten la consolidación de esa estructura? La pregunta pone de relieve el conflicto diacrónico. Las respuestas que optan por una de esas alternativas en des-

medro de las otras incurren en unilateralidad. El principio de convergencia exige el esfuerzo por hallar el equilibrio. Y lo mismo ocurre con el conflicto sincrónico: ¿cuáles valores deberían priorizarse en la formación de profesionales, los universales o los particulares? La contestación adecuada consiste, para la ética convergente, en señalar que se trata de un conflicto de principios, y que cualquier priorización amputa un lado de la racionalidad, y, por tanto, del *ethos* bien entendido. (p.1)

A los beneficios del aprendizaje por debate en grupo de pares debemos sumarle las ventajas del aprendizaje a través de medios audiovisuales. Tal como lo señalan diversos autores (Badiou, 2004, Cabrera, 1999; Michel Fariña 2009; Michel Fariña, 2002; Michel Fariña y Gutierrez, 2001), los medios audiovisuales son una vía regia para el acceso a objetos complejos.

Para aprender ética es necesario atravesar una experiencia que modifique no sólo categorías conceptuales sino actitudes arraigadas en el modo de sentir y experimentar el mundo.

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. 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 (Ormart, 2008, 2009).

Tal como afirma Cabrera (1999): “La filosofía conceptual y profesionalizada se ha asumido abiertamente como “apática”, sin *pathos*, guiada exclusivamente por el intelecto, y dejando de lado emociones e impactos sentimentales.”(p.9) Sin embargo, continúa el autor: “Decir que el sentido del mundo debe abrirse para una racionalidad exclusivamente intelectual, sin ningún tipo de elemento emocional y sensible, es, por lo menos, una tesis meta-filosófica que necesita de justificación”(p.9)

Cabrera propone como alternativa a esta concepción de la filosofía el uso del concepto de “razón lógopática”, una racionalidad “que es lógica y afectiva al mismo tiempo” (1999:9).

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 postulemos la necesidad de una educación de la sensibilidad moral.

Entre nuestra propuesta y la realidad áulica existe una brecha que explica, en parte, las dificultades que enfrentan los verdaderos aprendizajes éticos en el nivel universitario y las consecuentes fallas éticas que encontramos en los profesionales egresados del sistema educativo formal.

Referencias

- Aisenbeg, B.; Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En G. Gomal (Ed.) *Pensar el Cine*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Basanta, E.; Agostino, H.; Bavaud, M.; Brunetti, J.; Di Fulvio, M.; Galardo, O.; Ormart, E.; Robustelli, E.; Santonocito, M.; Santorsola, M. (2000). *Ética Y Universidad*. Buenos Aires: C&C Grupo Editor.
- Basanta, E.; Brunetti, J.; Ormart, E. (2002). La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación. *Revista del Instituto de investigaciones de Psicología* 7(1) 7-25.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa* 24(10) 93-123.
- Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.
- Camilloni, A. Davini, M.; Edelstein, G. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M.; Pozo, J.I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Castorina, J.A. (2000). La construcción del conocimiento social. Una perspectiva epistemológica. En J. A. Castorina (comp.). *Desarrollos en Psicología Genética*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castorina, J.A (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, en J.A. Castorina (Coord.). *Construcción Conceptual y Representaciones sociales* (pp.19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar: Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1994). *La Ética en la Sociedad Civil*. Madrid: Anaya.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2000). *Programación de la Enseñanza. Material de trabajo para docentes*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Secretaría Académica, Unidad Pedagógica Universitaria. Buenos Aires: Mimeo.
- Elichiry, N. (comp) (2000). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo* (pp.53-66). Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goodnow, J. (1999). Desarrollo moral: cuestiones y enfoques. *Journal of Moral Education*. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Madrid: TAURUS.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*, Buenos Aires: Paidós.
- Hoy, D.C.; Mc Carthy, T. (1994). *Critical Theory*. Blackwell: Oxford.
- Helman, M. (2000). Las interacciones sociocognitivas entre pares durante la enseñanza de una noción social. En N. Elichiri (comp.). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo* (pp.53-66). Buenos Aires: Manantial.
- 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.
- Lawton, D. (1989). *Education, culture and the National Curriculum*. London: Falmer.
- Litwin, E. (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. (1991). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Maliandi, R. (2002). Ética, empresa y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* 29. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. 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.
- Michel Fariña, J. & Gutierrez, C. (2001). *Ética y Cine*. Buenos Aires: Eudeba.
- Michel Fariña, J. et al. (2002). International Bioethical Information System: Multimedia sobre Ética en la Educación. *Revista Argentina de Psicología*, 45, 119-128. Buenos Aires: APBA.
- Michel Fariña, J. (2009). A model for teaching bioethics and human rights through cinema and popular TV series: A methodological approach. *Counselling Psychology Quarterly*, 22(1) 105 -117. UK: Routledge
- Ormarm, E. (2005). El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación. RIE*, 35(3). Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/>
- Ormarm, E. (2008). Estrategias docentes en la enseñanza de la Ética. En *XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.
- Ormarm, E. (2009). Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético. *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Piaget, J. (1934). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Perret Clermont, A. (1979). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial- reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía-75" e "Historia 13-16". En: M. Carretero, J. Pozo y M. Asensio (Eds.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in re-*

- search 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.
- Rest, J.; Narvaez, D.; Thoma, S. y Bebeau, M. (2000). A Neo Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29, 381- 395.
- Skilbeck, M (1981). Curriculum, issues in Australia 1970-1990. *Compare* II, 1, 59-76.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Turiel, E (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E.; Tedesco, J.; Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Vallaes, F. (2009). *El desafío de enseñar ética en la universidad*. Disponible en: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/EIDesafiodeEnsenarEticaenlaUniversidad.pdf>
- Weissmann, H. (compilador) (1993). *Didáctica de las ciencias naturales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Yus Ramos, R. (1996). *Temas Transversales*. Barcelona: GRAÓ.
- Van Haaften, W.; Wren, E. y Tellings, A. (1999). (compiladores) *Sensibilidades morales y educación*. Gedisa: Barcelona.