



LA INTERVENCIÓN ÉTICO-PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. Una propuesta para su tematización y aplicación.

Mirtha Andreau de Bennato¹ y Mercedes Oraisón²

Abstract

El presente proyecto de investigación tiene como propósitos fundamentales concienciar acerca de la necesidad y el potencial de las intervenciones ético-pedagógicas en la educación superior, universitaria o profesional y en consecuencia, proponer y testear un modelo o programa de educación moral que pueda ser implementado en esos ámbitos cualquiera sea su orientación disciplinar.

Se ha diseñado y aplicado a dos grupos experimentales un dispositivo basado en tres componentes: el enfoque de la ética aplicada, la metodología del estudio de casos y la organización del aula en talleres de trabajos y espacios de tutorías.

Para evaluar el impacto de este dispositivo, propósito fundamental del proyecto de investigación, se ha recurrido a dos instrumentos de evaluación: el primero es el MJT (*Moral Judgement Test*), un instrumento científico-experimental para evaluar competencias morales. Su administración al principio y al final del curso nos ha permitido saber si se han producido cambios relevantes en las estructuras de pensamiento y en la sensibilidad moral de los alumnos o si sólo se han aprendido mecánicamente modos de respuestas que al no poder transferirlas se irán perdiendo. El segundo es una encuesta de autoevaluación construida para conocer la valoración personal de cada alumno respecto a si los aprendizajes pudieron ser consolidados en estructuras de acción vinculadas con el futuro ejercicio de la profesión. Esto último intenta proporcionar alguna evidencia para apoyar una premisa básica: las intervenciones en educación moral no sólo contribuyen al desarrollo personal sino que mejoran los estándares de desempeño profesional.

¹ Profesora Titular de la cátedra Ética del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la U.N.N.E

² Profesora Adjunta a cargo de la cátedra Seminario de Deontología del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la U.N.N.E



Introducción

El presente proyecto de investigación acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE se desarrolló entre los años 2001 y 2004. Se basó en un diseño investigación – acción debido a que su propósito fundamental era evaluar la incidencia de intervenciones ético - educativas en el desarrollo de ciertas dimensiones morales de la personalidad que a nuestro juicio pueden generar mejores competencias y actitudes profesionales.

La temática se vincula directamente con nuestras experiencias y proyectos académicos y profesionales. Siendo profesoras de carreras de profesorado la preocupación fundamental es la de crear un espacio institucional desde donde se capacite a nuestros futuros docentes para afrontar la educación moral de sus alumnos y, al mismo tiempo, se contribuya a potenciar su propio desarrollo moral.

El estudio proporciona las herramientas necesarias para concienciar a quienes toman las decisiones en materia del diseño curricular sobre la necesidad de atender a esta área de formación, para justificar intervenciones no convencionales desde el interior de diversas cátedras y para presentar una propuesta ético – pedagógica que ofrece una alternativa viable de ser transferida y aplicada en otros ámbitos de educación superior para el desarrollo de competencias cognitivas, morales y discursivas que conduzcan a optimizar y humanizar el desempeño profesional y a la construcción de una conciencia cívico - democrática crítica y participativa.

Sus objetivos fueron los siguientes:

- Generar y consolidar un espacio institucionalizado para el tratamiento teórico – práctico de la ética aplicada a la educación
- Promover la comprensión crítica, la reflexión y la discusión de la problemática ética propia de la profesión.
- Proporcionar instrumentos teóricos y metodológicos para una adecuada toma de decisiones en situaciones moralmente conflictivas.
- Promover el discurso argumentativo como estrategia fundamental para la resolución de conflictos en los distintos escenarios de participación cívico-democrática.
- Evaluar el impacto de nuestro modelo de intervención ético – pedagógica en el desarrollo de competencias de desempeño profesional.

Todo proceso de construcción teórica que intenta describir, explicar, o proponer dispositivos para cambiar la realidad, parte de ciertas ideas previas o presupuestos. Los postulados que asumimos en forma explícita se derivan de habernos enrolado detrás del paradigma del desarrollo moral evolutivo – cognitivo kohlbergiano y de la posición ético – filosófica deontológica.



Los presupuestos como el del formalismo, el cognitivism o racionalismo y el constructivismo orientan nuestra argumentación y se expresan en hipótesis de trabajo que se concatan y recuperan en cada capítulo, conduciendo nuestra reflexión dentro de un esquema conceptual, a nuestro modo de ver, coherente y simple.

- La única alternativa legítima de solución a la crisis estructural de las democracias representativas de occidente, parece estar en la construcción de un modelo de democracia moralmente deseable que funcione como un ideal regulativo de las prácticas, instituciones y formas de convivencia.
- Este modelo se sustenta en el principio de la participación y en la intervención directa de todos los ciudadanos, sin ninguna exclusión, en la deliberación de los asuntos públicos y en la construcción argumentativa de normas que los afectan potencial o realmente.
- Esto plantea fuertes exigencias normativas a la ciudadanía, ya que cada ciudadano debe abandonar su antiguo rol liberal de mero elector para pasar a ser un participante activo y competente, un interlocutor válido.
- Para responder a estas exigencias los ciudadanos deben desplegar competencias ético – comunicativas que traducen un estado de madurez y desarrollo moral superior.
- Tal estado muy difícilmente pueda ser alcanzado mediante procesos de crecimiento natural o interacción espontánea con el medio social, mucho menos en aquellos sujetos provenientes de sectores socialmente desfavorables.
- La educación, entendida como educación moral, se convierte pues en condición de posibilidad para recuperación de los principios éticos de la democracia basada en la construcción de una nueva ciudadanía moral. Este es el gran desafío de las sociedades occidentales contemporáneas.

Planteado el problema nos dedicamos a nuestra propuesta de resolución donde los presupuestos destacados operan en la percepción y diagnosis del problema y así también, muy fuertemente, en la alternativa de solución propuesta.

- La propuesta de intervención ético – pedagógica centrada en la promoción de la racionalidad dialógica, que formulamos como una alternativa de atención al desafío arriba planteado, asume que debido que las competencias que pretendemos desenvolver son propias (se activan) de los estadios superiores del desarrollo moral, los esfuerzos educativos deben ser integrales, sistemáticos y prolongados. Esto es, deben abarcar todos los espacios de formación, acompañando el proceso de formación personal tanto y más que cualquier tipo de instrucción o especialización. Restringir las acciones de educación moral a los primeros niveles de la edu-



cación formal, como lo señalamos en la tesis, puede detener el desarrollo de tales competencias superiores.

- Asimismo, se ha considerado que la propuesta debe basarse en una concepción de la educación moral que permita superar tanto las posiciones heterónomas de transmisión de valores o inculcación de virtudes, como el relativismo de enfoques más introspectivos. Sólo así podrá proveerse de argumentos y experiencias contundentes para revertir la creencia de que la educación moral en los ámbitos superior es una empresa ilegítima e inútil, y para concientizar sobre el enorme potencial de estos espacios para la construcción de la ciudadanía.

Las principales hipótesis son:

- (1) La legitimación moral del modelo de democracia hegemónico en occidente implica asumir a la democracia participativa como ideal regulativo de las prácticas y relaciones socio – políticas.
- (2) Tal como lo asume, la ética discursiva, el ideal de la participación, principio legitimador de la democracia, debe reflejarse en un procedimiento de crítica, construcción y fundamentación de las normas socio - morales, que retroalimentarán las decisiones político – administrativas, que garantice la inclusión y las condiciones de simetría de todos los afectados.
- (3) La necesidad de asegurar el principio de simetría y de inclusión, plantea un contundente reclamo de educación moral
- (4) Con esto asumimos que la educación moral tiene la principal función de compensar las diferencias estructurales en los procesos de razonamiento y argumentación. Esto es, además de proporcionar información relevante, estimular la autoestima y potenciar las actitudes de diálogo, la educación moral puede y debe equilibrar los estados de maduración de los sujetos en términos cognitivos y morales de los interlocutores de una comunidad de comunicación.
- (5) Por lo tanto, el tipo de educación que postulamos se basa en los principios del racionalismo, el interaccionismo, el formalismo y el universalismo. Desde el punto de vista ético - pedagógico esta es la única opción válida para evitar que la educación se convierta en instrumento de subordinación y dominación socio-política, de adoctrinamiento y de reproducción cultural; en definitiva, en un factor que profundice las asimetrías en lugar de compensarlas.
- (6) La educación moral en la formación profesional permite atender a todas las dimensiones de la personalidad humana, continuar con el desarrollo de las estructuras superiores de la moralidad y crear en los sujetos que ocuparán lugares decisivos y dirigenciales en los espacios públi-



cos puedan desempeñarse como ciudadanos críticos, autónomos y solidarios, encarnando de esta manera nuevos modelos de ejercicio de ciudadanía.

(7) En el caso que nos ocupa, el de la formación profesional y especialmente en la docente, las intervenciones ético - pedagógicas asumen una doble implicancia, ya que no sólo se trata de promover el desarrollo del razonamiento y la sensibilidad moral del docente, sino además de capacitarlo para que éste se haga cargo con responsabilidad y solvencia de la educación moral de sus futuros alumnos. La educación es una actividad donde la problemática ética no se halla en un trasfondo sino “a flor de piel”. La educación moral está, indiscutiblemente, relacionada con las funciones básicas de la docencia sin importar su especialidad disciplinar. Aunque que no se lo proponga todo educador enseña moralmente, a través de sus actitudes de enseñanza, de su discurso, de la forma en que se relaciona con los alumnos, en consecuencia, si éste no es capaz de tomar una clara conciencia de sus responsabilidades y de las implicancias éticas del ejercicio de su profesión, su comportamiento y estilo docente pueden obstaculizar, inhibir o conspirar contra un aprendizaje moral positivo y enriquecedor.

Las dificultades que se presentaron en el desarrollo del proyecto estuvieron relacionadas con los tiempos académicos que obligaron a muchos de los alumnos participantes a abandonar las experiencias de intervención en las que estaban participando, acotando considerablemente nuestra muestra experimental.

Estado del conocimiento en el tema que se investiga

Nuestra preocupación especial por la inserción y tratamiento de la problemática ético-pedagógica dentro de la educación superior ha ido surgiendo y conformándose en el transcurso de los años en los que nos venimos ocupando del tema de la educación moral como línea básica de investigación y especialización.

El tema de la formación ética y ciudadana se ha instalado en el discurso político-educativo y en la opinión pública desde el inicio de nuestra democracia, aunque ha cobrado mayor fuerza a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. La reforma educativa puesta en marcha por esta Ley creó un área específica destinada a promover los principios éticos que sustentan a la democracia no sólo como forma de gobierno sino como estilo de vida, esto es, la libertad, la justicia y la solidaridad; además de prever que este objetivo deberá constituir un eje transversal en el que se articulen los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo. Y si bien aún no se ha proporcionado una solución adecuada y consistente, al menos se ha constituido en un espacio de debate y construcción de múltiples propuestas en torno a la función de educación moral que debe asumir la escuela, discusiones y proyectos que no llegan a involucrar a la educación superior. Allí, la situación es otra.



Muchos asocian la educación moral a una forma de adoctrinamiento, por lo que su inserción en el currículo de la formación profesional resulta inadmisibile. En el mejor de los casos se la suele relacionar con la transmisión de una determinada deontología que puede proporcionar ciertas orientaciones éticas y legales para el desarrollo de la profesión. En cualquiera de los dos casos se considera, como ya lo dijimos, que los jóvenes que ingresan a los diferentes circuitos de la educación superior ya han finalizado su aprendizaje moral y cuentan con una conciencia moral madura y autónoma.

El espacio y la forma dada a la ética o a la filosofía moral dentro de los planes de estudios de las carreras profesionales de grado revelan la importancia concedida a esta problemática por la política universitaria nacional o las orientaciones específicas de cada institución de altos estudios.

El análisis que hemos hecho de la inserción de la ética en los planes de estudios, mediante una revisión de las propuestas curriculares, abarcó sólo a aquellas carreras cuyas incumbencias y competencias involucran una problemática de trasfondo moral. Si bien es deseable que todas las modalidades y especialidades de la educación superior promuevan el desarrollo del razonamiento y la sensibilidad moral, existen algunas donde este propósito es ineludible. Los resultados de este análisis revelan que:

- a) La universidad argentina, parece no reaccionar al hecho de que los avances científicos - tecnológicos y la creciente complejidad social han potenciado la conflictividad ética del terreno de numerosas profesiones. Son muy escasas las instituciones que han decidido otorgar un espacio curricular para el desarrollo de programas de educación moral o de enseñanza de la ética.
- b) Entre ellas se destacan particularmente las iniciativas de las carreras de medicina donde se ha introducido el discurso ético o moral mediante cátedras y cursos complementarios de la formación científica. Conjeturamos, como lo hicimos anteriormente, que esto se debe a que uno de los ámbitos de la ética aplicada que ha tenido mayor auge en las últimas décadas, es sin duda, el de la ética médica que se ha visto revolucionado con la irrupción de la Bioética. A pesar de que el paradigma de la Bioética involucra a diferentes áreas científicas y humanísticas, el mayor impacto de esta nueva área de tematización y problematización ha sido en el campo de las ciencias de la salud.
Si bien la Bioética aparece fundamentalmente como área de especialización para carreras relacionadas con la protección de la vida, los valores y la juridicidad, también ha contribuido notablemente a que la problemática moral comience a insertarse dentro de la formación de grado de médicos y terapeutas.
- c) El panorama de las otras carreras es aún poco alentador, son muy pocos los casos en donde la ética profesional, no como una deontología, sino como reflexión moral de las prácticas



especializadas, es integrada al tronco de disciplinas fundamentales o la oferta de materias optativas.

Esta es la modalidad de formación académica y profesional en la que la problemática ético - pedagógica se ha podido desplegar con mayor alcance. En nuestro país existe una oferta considerable de maestrías orientadas a diferentes campos de acción que involucran un enfoque de ética aplicada, ofreciendo distintos trayectos de especialización conforme a las preocupaciones e intereses personales y profesionales. El hecho de que las maestrías en Bioética ocupen un lugar preponderante dentro de tales ofertas se debe a la consolidación epistemológica de este nuevo paradigma y a la candente actualidad de la problemática a la que atiende.

En su conjunto, los posgrados en Ética Aplicada ofrecen una significativa oportunidad para construir un espacio comunitario de argumentación y para desarrollar competencias aplicadas a la reflexión y resolución discursiva de los conflictos científicos - tecnológicos, políticos y sociales que constituyen el campo de los aspectos macro éticos de las sociedades contemporáneas, y de los aspectos meso-éticos de cada profesión en su inserción dentro de una comunidad de afiliación o de referencia determinada.

Tales observaciones han motivado la construcción de una propuesta de intervención ético - pedagógica que sea susceptible de aplicarse en diferentes ámbitos de formación superior. Su carácter flexible y plástico radica en el énfasis puesto sobre los procedimientos más que en los contenidos, y en la discriminación de etapas y procesos conforme a los patrones lógicos y evolutivos del aprendizaje y de la estructura de las estrategias didácticas, compatibles con los distintos campos disciplinares.

Pretendemos, pues, que esta propuesta de capacitación permita suplir o complementar la formación de grado del profesorado, y que sus resultados contribuyan a demostrar la incidencia de las acciones ético - pedagógicas para el desarrollo de las competencias cognitivas, morales y discursivas que conducen a optimizar el desempeño profesional y a construir una conciencia cívico - democrática más crítica y participativa.

METODOLOGÍA:

En este diseño se advierten claramente cuatro grandes etapas metodológicas:

1) Diseño del plan de acción:

Esta etapa involucró la formulación de la propuesta de intervención y el dispositivo didáctico. Concebimos que el desarrollo del pensamiento posconvencional y los aprendizajes morales que deberían propiciarse en la universidad requieren un tipo de intervención que integre las distintas modalidades de modo de garantizar: una adecuada estimulación del desarrollo moral, individual y comunitario; una alfabetización ética amplia y completa; y un espacio para la reflexión, la discusión y la resolución de los dilemas éticos involucrados en la problemática



específica de cada profesión. La clave de este modelo de intervención pasa por articular tres modalidades de intervención que usualmente se desarrollan separadamente: las intervenciones centradas en el desarrollo del razonamiento moral; la enseñanza de la ética filosófica y el abordaje de la ética aplicada.

El dispositivo didáctico se basó en la metodología del estudio de casos. Este se revela como una herramienta de intervención ético – pedagógica válida para los aprendizajes morales que deberían promoverse en la universidad. Este dispositivo:

a) ofrece un espacio de reflexión deliberativa que incluye necesariamente los conocimientos científicos específicos de las más diversas disciplinas que convergen en el obrar humano.
b) obliga a los participantes a considerar las diversas posiciones de intereses, valores y preferencias y la revisión crítica de las normas y su necesaria fundamentación desde el punto de vista ético.
c) la ejercitación con la responsable participación en la toma de decisiones se convierte en una actitud transferible a otras situaciones de la vida que se presenten como conflictivas en términos morales.

d) garantiza la legitimidad de la intervención en educación moral en la formación profesional al plantear un diseño curricular y didáctico con fuertemente procedimental que cuenta con las siguientes virtudes:

- la posibilidad de ser transferido y aplicado con ligeras adaptaciones a cualquier otro ámbito de educación superior.
- el corrimiento del eje pedagógico de la enseñanza al aprendizaje que permite atender a los principios fundamentales del constructivismo.
- conlleva una revaloración de los roles de los aprendices que contribuye compensar la asimetría constitutiva de las relaciones pedagógicas. En los ámbitos universitarios esta asimetría suele reafirmarse a partir de una lógica de poder basada en la posesión del saber y en el modo de distribución de dicho saber, en las clases meramente expositivas o “magistrales”, en la elaboración de apuntes como único material de cátedra, etc.
- los procedimientos empleados recuperan una concepción discursiva de la pedagogía que asume que el saber es construido en la acción cooperativa y conjunta de profesores y alumnos, y de los alumnos entre sí considerados todos como interlocutores válidos en un proceso colectivo de formación y autoformación.

2) Aplicación del plan de acción:

Nos llevó dos años testear el dispositivo. Lo hicimos en sucesivos cursos de perfeccionamiento docente generados en el marco de las actividades de extensión de la cátedra Ética de la Facultad de Humanidades. Los primeros diseños combinaron la capacitación en educación moral con una intervención más procedimental centrada en la reflexión ética profesional que



pretendía desarrollar competencias de sensibilidad, razonamiento y argumentación moral que pudieran mejorar las prácticas docentes de los cursantes. Este dispositivo no nos resultó del todo adecuado debido a que parecía dispersar los esfuerzos al enfocar dos dimensiones diferentes con dos tipos de contenidos diferentes y donde la formación intelectual tenía un peso considerable.

La construcción del nuevo dispositivo se circunscribió, entonces, al desarrollo de las capacidades y procedimientos de reflexión en torno a la problemática ética de la profesión docente. Se introdujeron los contenidos conceptuales mínimos que permitieran desencadenar y movilizar el pensamiento y la sensibilidad moral. Al ser predominantemente procedimental basado en la metodología del estudio de casos, podíamos pensar en su transferencia y aplicación casi directa a cualquier otro ámbito de la formación profesional.

Sin embargo, con esto nos distanciamos en buena medida de la propuesta inicial que integraba de manera equilibrada tres modalidades de intervención: los programas experimentales de estimulación del desarrollo moral, la enseñanza de la ética como disciplina reflexiva práctica, y de la ética aplicada como construcción científico - normativa contextualizada. La segunda de estas modalidades fue reducida a una mínima expresión dentro de una propuesta curricular de tipo procedimental y actitudinal.

La experiencia de investigación utilizó este segundo dispositivo fuertemente procedimental en dos grupos experimentales con características diferentes muy marcadas, lo que en un primer momento suponíamos no tendría mayor incidencia en los resultados el primero es el la cátedra Práctica de la Enseñanza del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades; el segundo el de la cátedra Ética del Instituto de Ciencias Criminalísticas y Criminología dependiente del Rectorado, ambos de la UNNE. Este segundo grupo nos permitió evaluar hasta qué punto nuestra propuesta tiene posibilidades de ser transferidas a otro contexto de formación.

3) Recolección de datos:

Para la recolección de información sobre el funcionamiento y el impacto de la intervención en dos contextos de formación universitaria se ha utilizado el MJT (*Moral Judgement Test*), un instrumento científico - experimental para evaluar competencias morales.

Creado por Georg Lind de la Universidad de Konstanz – Alemania es un test que confronta al sujeto con dilemas morales y con argumentos en pro y en contra de su opinión sobre la forma de resolverlos. El objetivo es medir el grado de consistencia moral que emplea el sujeto al operar con estos argumentos. Lind³ ha desarrollado este test experimental basándose en

³ LIND, G. "Educational Environments Which Promote Self – Sustaining Moral Development". Paper presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, New York, 1996.



las observaciones de Keasey, quien encontró que los niños apoyan fuertemente cualquier argumento que concuerde con sus opiniones en casos particulares, y rechazan cualquier otro argumento que se oponga a ellas.

Sólo cuando los niños crecen empiezan a advertir que los argumentos no son solamente medios para “racionalizar” sus opiniones, sino básicamente para evaluar su valor ético. El MJT prueba simultáneamente el nivel de preocupación moral de los sujetos y su preocupación por lograr la conformidad de su opinión. Se pide a los sujetos que evalúen argumentos que representan dos dimensiones del juicio: (a) los tipos o estadios de razonamiento moral descritos por Kohlberg y (b) los acuerdos de opinión, esto es, posiciones que concuerdan versus posiciones que desacuerdan con la propia opinión del sujeto sobre el dilema moral. El MJT muestra que gran parte del desarrollo moral – cognitivo requiere que los argumentos opuestos sean juzgados en función de su calidad moral.

Sólo en los estadios superiores de autonomía moral, los sujetos parecen capaces de construir su opinión sobre argumentos basados en sus propios principios morales, y de aceptar o rechazar los argumentos opuestos sólo por sus fundamentos éticos y no por el poder de las convenciones sociales, los estereotipos y otros agentes no-morales que toman precedencia sobre la conciencia moral. Sólo cuando el individuo ha desarrollado la competencia de razonamiento simbólico y de pensamiento operacional formal, el conocimiento moral se convierte en una necesidad psicológica para su comportamiento.

Lind destaca que evidencias acumuladas durante dos décadas avalan su reclamo de que el *Moral Judgment Test* proporciona impresiones válidas del nivel de competencia del juicio moral de los individuos. El MJT mide el grado en que los sujetos aplican consistentemente sus valores o normas morales. Sus índices no reflejan sus opiniones sobre problemas concretos, ni la aceptación o el rechazo de ciertos estándares sociales, ni valores o actitudes morales particulares, sólo registran la competencia moral pura, lo que Kohlberg ha definido como la capacidad para tomar decisiones y juicios que sean morales (basados en principios internos) y de actuar en concordancia con estos juicios.

Esencialmente, el MJT evalúa la competencia de razonamiento moral registrando como el sujeto reacciona ante argumentos en contra, esto es, argumentos opuestos a su posición frente a un dilema. Estos argumentos representan el “desafío moral” que debe afrontar el sujeto. La versión estándar del MJT, que se adjunta en el anexo, plantea dos dilemas con argumentos en pro y contra de la opinión del sujeto respecto a la solución de los dilemas.

El *C-index*, índice del MJT, indica el porcentaje de variaciones totales de las respuestas individuales conforme a la preocupación de la persona por la calidad moral de los argumentos dados. Además permite establecer un segundo conjunto de índices relacionados con las actitudes hacia los seis estadios del razonamiento moral, por ejemplo, cuáles son los estadios que



se prefieren más y cuáles menos, para qué dilemas los sujetos prefieren los razonamientos superiores y para qué otros consideran que los inferiores son los más adecuados.

El MJT es de fácil administración y admite su procesamiento manual ya que Lind provee un instructivo para el cómputo del *C-index* mediante el uso de una simple hoja de cálculo como el EXCEL. Esto hace que pueda ser empleado como un medio de verificación del impacto de las intervenciones ético – pedagógicas en sus distintas etapas.

Con MJT la evaluación podrá centrarse no sólo en el propio desarrollo del juicio moral⁴ entendido como el avance de un estadio a otro, sino en la adquisición, consolidación y transferencias de competencias posconvencionales que se trasuntan en conductas concretas como la coherencia lógica y consistencia ética de los argumentos, la identificación de todos los puntos de vistas y los principios involucrados en las decisiones morales, la comprensión y el balance de los reclamos individuales y de estos y la perspectiva social o comunitaria, esto es, todas aquellas operaciones cognitivas que puedan distinguirse en el discurso verbal o escrito de los sujetos. Todos estos indicadores pueden ser fácilmente comprobados, además de con el MJT, mediante otros métodos comunes de evaluación pedagógica. Debido a las ventajas comparativas que presenta el MJT por sobre los otros lo hemos utilizado como instrumento de medición del impacto de nuestra intervención.

Además se construyó un cuestionario de evaluación de la transferencia y el impacto de la intervención que fue aplicado en el grupo de futuros profesores en ciencias de la educación. El mismo tuvo el propósito de tomar contacto con las valoraciones que los propios cursantes han realizado respecto a los aprendizajes y saberes que la capacitación les ha permitido construir y apropiarse. Particularmente, nos interesó conocer cómo saberes y aprendizajes podrían ser operativizados en sus prácticas profesionales.

Se les pedía determinar las dimensiones se vieron favorecidas por la capacitación recibida y explicar brevemente, en cada caso, qué beneficios concretos se manifiestan en su experiencia de ejercicio profesional.

4) Interpretación de los resultados:

La aplicación del MJT en ambos grupos, constituidos por una muestra de 20 estudiantes en cada caso, presentó resultados no previstos. Si bien éstos deben ser aceptados como con-

⁴ Aunque no se puedan evaluar los cambios que produzcan las intervenciones sobre el desarrollo moral, es factible asumirlo hipotéticamente basándonos en los antecedentes reunidos por numerosos estudios. Tal como lo muestra Rest, un metaanálisis de 56 programas de educación moral, llevados a cabo en el *college* y la universidad, ha encontrado que la educación moral es efectiva en la promoción del desarrollo o al menos en la promoción de las competencias que el DIT evaluaba.



clusiones parciales y relativas, nos permiten advertir algunos efectos no deseables ni esperados que se vinculan con una subestimación de los aspectos contextuales.

Los índices obtenidos en los postests de uno u otro grupo presentan marcadas diferencias. Mientras en el grupo de los estudiantes de la Facultad de Humanidades experimentó pequeños aumentos que revelan un progreso en términos de las competencias de razonamiento moral, un porcentaje significativamente alto del grupo de Ciencias Criminalísticas tuvo un retroceso considerable en el C-index, mostrando un comportamiento contradictorio con el del primer grupo.

Frente a estos descubrimientos, que son aceptados con carácter de primeros indicios, las posibles interpretaciones respecto a las diferencias del impacto de nuestra intervención que presentaron ambos grupos se focalizan en una de las variables que no fue considerada dependiente.

El contexto de formación en el que desarrollamos nuestras intervenciones ha jugado un papel importante en el modo en que reaccionaron las estructuras de pensamiento moral de los dos grupos de estudiantes: el de ciencias de la educación afianzando y potenciando competencias previamente adquiridas, y del de criminalística, posicionándose en un lugar donde el razonamiento se muestra más incongruente y desorganizado. La explicación posible es entonces el recorrido en su formación universitaria que han hecho cada uno de ellos.

En el caso de los estudiantes de Ciencias de la Educación, éstos habían concluido los tres primeros años de sus carreras. Analizadas las materias que ya habían cursado es evidente que por tratarse de materias humanísticas y sociales, muchas de ellas abordadas desde un enfoque crítico e interpretativo, los estudiantes habían sido expuestos a diversas teorías, conceptos, problemas que tienen que ver con el sujeto, con las relaciones intersubjetivas, con valoraciones éticas de roles, contenido significativo para la conformación de su conciencia moral.

El hecho de que el conflicto, la complejidad y la problematización aparezcan como ingredientes centrales de los contenidos de dichas materias tiene una relevancia fundamental para enfrentar una toma de decisión moral frente a valores controvertidos. Las disciplinas que proporcionan una visión pluralista y desestructurada que desafía al sujeto a construir criterios propios de coherencia.

Los estudiantes de Ciencias Criminalísticas se hallaban en el tercer año de sus carreras, habiendo cursado durante los dos años anteriores materias provenientes del campo de las llamadas ciencias duras y aplicadas. Los contenidos que se abordan tienden a preparar al perito dotándolo de diferentes técnicas y procedimientos de análisis de pruebas fácticas. Esta formación parece estar basada en una enseñanza lineal, de lo más simple a lo más complejo, en un criterio de verdad excluyente y en leyes que son consideradas siempre válidas.

Hasta el momento en que desarrollamos nuestras intervenciones, estos estudiantes no habían tenido ningún contacto con planteamientos humanísticos y éticos problematizadores. Es-



te hecho produjo, a nuestro entender, un efecto adverso en el modo en que el dispositivo de intervención impactó sobre los esquemas de pensamiento socio – moral. Lo limitado del tiempo, tres meses, acentuó esta situación de confusión, perplejidad y desestructuración. En este contexto podemos interpretar que hubo desequilibrio, pero que no tradujo ningún progreso en términos de desarrollo moral y consolidación de competencia.

Al momento de la segunda medición los estudiantes parecían sostener cierta actitud de relativismo ético que el C-Index tiende a asociar con pérdidas en la competencia de la coherencia del razonamiento moral, aunque también puede llegar a ser interpretadas como una actitud resultante de la puesta a crítica de los criterios naturalmente aceptados.

Debido a que dicha actitud no permite por sí misma conducir a la consolidación de estructuras de mayor prescriptividad y universalidad, si no se reciben estímulos relevantes para poder continuar con su desarrollo el pensamiento puede quedarse en la simple indiferencia ante la controversia de posiciones morales y retornar a instancias previas al no haber consolidado un pensamiento consistente que permita interpretar el relativismo como una forma de crítica a estándares morales naturalizados mediante un proceso de internalización de normas.

Las conclusiones a las que arribamos nos obligan a replantearnos el dispositivo de intervención, incorporando de manera más contundente la modalidad de la enseñanza de la ética filosófica que habíamos dejado de lado por priorizar lo procedimental, a partir de una nueva dimensión estratégica: la reflexión guiada.

La reflexión guiada nos permitirá atender los requerimientos de aquellos contextos que no aportan condiciones propiciatorias para la intervención procedimental.

Los resultados del estudio podrían contribuir con la toma de decisiones en torno a:

- (a) La inserción dentro del contexto institucional de la educación superior, un espacio académico para el tratamiento y el desarrollo de intervenciones directas y sistemáticas de educación moral y la reflexión de la ética de la enseñanza.
- (b) La formulación de políticas y recomendaciones didácticas, sobre los procedimientos académicos que deberán apoyarse, o eliminarse, para crear un ambiente de aprendizaje moral estimulante y positivo.
- (c) Al fortalecimiento del compromiso institucional de formación docente con la educación moral propia de sus alumnos y su consistente capacitación como educadores morales



Bibliografía consultada

- APEL, K. - O. “¿Vuelta a la normalidad? ¿Podemos aprender algo especial de la catástrofe nacional? El problema del paso histórico (mundial) al moral posconvencional desde la perspectiva específica alemana”. Trad. Norberto Smilg. En: APEL, K. - O.; CORTINA, A.; DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Eds.). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica, 1991.
- APEL, K. - O. “Do We Need Universalistic Ethics Today or Is This Just Eurocentric Power Ideology?” En: *Universitas*, Nº 2, 1993, pp. 79 – 86.
- APEL, K. - O. *Estudios éticos*. Trad. Carlos de Santiago. Barcelona, Alfa, 1980.
- APEL, K. - O. “La solución de conflictos en la era atómica como problema de la ética de la responsabilidad”. En: *Cuadernos de Ética*, Revista de la Asociación Argentina de Investigaciones Éticas, Nº 5, junio de 1988.
- APEL, K. - O. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Trad. Norberto Smilg. Barcelona, Paidós / ICE - UAB, 1991.
- ARANGUREN, J.L. “Ética comunicativa y democracia”. En: APEL, K. - O.; CORTINA, A.; DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Eds.). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica, 1991.
- BLASI, A. “Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura.” En: TURIEL, E., ENESCO, Y & LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1980. p. 331 - 388.
- BERKOWITZ, M. & OSER, F. *Moral Education Theory and Application*. Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum, 1985
- CANDEE, D., SHEEHAN, T., COOK, S. & BARGEN, M. “Moral judgment as predictor of clinical performance”. En: EVALUATION AND THE HEALTH PROFESSIONS, (1980) 3, pp. 393 - 404.
- CHANG, F-Y. “School Teachers’ Moral Reasoning”. En: REST, J & NARVAEZ, D. *Moral Development in the Professions*. Ob. cit. p. 71 - 83.
- COLBY, A & KOHLBERG, L. *The Measurement of Moral Judgment* (Vol. 1 - 2). New York, Cambridge University Press, 1987.
- CORTINA, A. “La educación del hombre y del ciudadano”. En: V.V.A.A. *Educación, Valores y Democracia*. Madrid, O.E.I., 1999.
- CORTINA, A. “Moral dialógica y educación democrática”. En: ORTEGA, P. Y SAEZ, J. (comps.) *Educación y democracia*. Murcia, Caja-murcia, 1993. pp. 15 - 24.
- CORTINA, A. “Una ética política contemplada desde el ruedo ibérico”. En: APEL, K. - O.; CORTINA, A.; DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Eds.). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica, 1991.
- CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Anaya, 1998.



- CORTINA, A. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos, 1993.
- CORTINA, A. *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya, 1995.
- DE ZAN, J. “Jurgen Habermas y Lawrence Kohlberg. Sobre la etapa superior de la evolución de la conciencia moral”. En: *Cuadernos de Ética*, Nº 11/12, junio/dic. 1991.
- DE ZAN, J. “Significación moral de la democracia”. En: APEL, K. - O.; CORTINA, A.; DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Eds.). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica, 1991.
- Del AGUILA, R. “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 1, enero - abril 1993.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga Bs. As., Losada, 1953.
- DURKHEIM, E. *La educación moral*. Trad. Ma. Luisa Navarro. Bs. As., Losada, 1947.
- EDELSTEIN, W. “Fomento del desarrollo moral en la escuela. Alcances y límites”. En: *Educación*. Tübingen, Nº 44,
- GIBBS, J. “Kohlberg’s Stages of Moral Judgment: A Constructive Critique”. En: *Harvard Educational Review*, Vol 47, Nº 1, February 1977, pp. 43 – 61.
- GILLIGAN, C. “In a Different Voice: Women’s Conceptions of Self and of Morality”. En: *Stage Theories of Cognitive and Moral Development: Criticisms and Applications*. Harvard Educational Review, reprint Nº 13, 1978. pp. 52 – 89.
- GILLIGAN, C. “Remembering Larry”. En: *Journal of Moral Education*, Vol 27, Nº 2, 1998.
- GILLIGAN, C. *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Tra. Juan José Utrilla. México, F.C.E., 1994.
- HABERMAS, J. “Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica”. En: *Filosofía*, Mérida, Venezuela, Abril 1990
- HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Trad. Ramón García Cotarelo. Barcelona, Península, 1985.
- HABERMAS, J. “Justicia y Solidaridad. (Una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg)”. Trad. Julio De Zan. En APEL, K. ; CORTINA, A.; DE ZAN, J y MICHELINI, D. (Eds.) *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica, 1991.
- HABERMAS, J. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Trad. Manuel Gimenez Redondo. Barcelona, Paidós, 1991.
- HABERMAS, J. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trad. Manuel Gimenez Redondo. Valladolid, Ed. Trotta, 1998.
- HARE, Richard. *Sorting Out Ethics*. N. Y., Clarendon Press - Oxford, 1997.
- HESLEP, R. *La educación en democracia. La función moral de la educación en el Estado democrático*. Bs. As., Grupo Editor Latinoamericano, 1993.



- HIGGINS, A. & GORDON, F. "Work Climate and Socio – Moral Development in Two Worker –Owned Companies". En: BERKOWITZ, M. & OSER, F. *Moral Education Theory and Application*. Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum, 1985.
- HIGGINS, A., POWER, C. & KOHLBERG, L. "The Relationship of Moral Atmosphere to Judgment of Responsibility". En: KURTINES, W. & GERWITZ, J. *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. N. Y., Wiley – Interscience Publication, 1984.
- HÖFFE, O. "Autonomy and Universalization as Moral Principles: A Dispute with Kohlberg, Utilitarianism and Discourse Ethics". En: BERKOWITZ, M. & OSER, F. *Moral Education Theory and Application*. Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum, 1985.
- HONNEFELDER, L. "Ciencia y Ética. La noción de derechos humanos como fundamento para un consenso europeo". En: *B & W, Ciencia y educación*, 2/1998.
- HONNETH, A. "La ética discursiva y su concepto implícito de justicia". Trad. Dorando Michelini. En: APEL, K.O.; CORTINA, A.; DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Eds). *Ética comunicativa y democracia radical*. Barcelona, Crítica, 1991. Ob. cit.
- HOYOS, G. "Educación y ética para ciudadanos". En: FILMUS, D. (comp.) *Las transformaciones educativas en Iberoamérica tres desafíos: Desarrollo, democracia e integración*. Bs. As., Troquel – OEI, 1998.
- HOYOS, G. "Elementos filosóficos para una pedagogía de los valores". En: V.V.A.A. *Pedagogía de los valores ciudadanos*. Bogotá, Fundación para la Educación Superior, 1992.
- HOYOS, G. "Ética comunicativa y educación para la democracia". En: V.V.A.A. *Educación, Valores y Democracia*. Madrid, O.E.I., 1999.
- KELLER, M. "The Process of Moral Decision – Making: Normative and Empirical Conditions of Participation in Moral Discourse". En: BERKOWITZ, M. & OSER, F. *Moral Education Theory and Application*. Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum, 1985.
- KOHLBERG, L. & CANDEE, D. "The Relation of Moral Judgment to Moral Action". En: KURTINES, W. & GERWITZ, J. *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. N.J, John Wiley & sons, 1984.
- KOHLBERG, L. "A cognitive – developmental approach to moral education". En: *The Humanist*, N° 32, 1972, pp. 13 – 16.
- KOHLBERG, L. "Education for justice: a modern statement of the platonic view." En: SIZER, T. (ed.) *Moral Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1970
- KOHLBERG, L. "El niño como filósofo moral". Trad. Juan Delval. En: DELVAL, J. *Lecturas de psicología del niño*. Madrid, Alianza, 1983.
- KOHLBERG, L. "Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo - cognitivo". En: TURIEL, E., ENESCO, I. & LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1989.



- KOHLBERG, L. "High School Democracy. Educating for a Just Society." En: MOSHER, R. *Moral Education. A first generation of research and development*. N. Y., Praeger, 1980
- KOHLBERG, L. "Just Community Approach to Moral Education". En: BERKOWITZ, M. & OSER, F. *Moral Education Theory and Application*. Hillsdale: NJ, Lawrence Erlbaum, 1985.
- KOHLBERG, L. "The Claim to Moral Adequacy of Highest Stage of Moral Development", en: *Journal of Philosophy* 70, Nº 18 (October 1973)
- KOHLBERG, L. "The Cognitive – Developmental Structure Approach". En: KURTINES, W. & GERWIRTZ, J. *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. N. Y. , Wiley – Interscience Publication, 1984.
- KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, Harper & Row, 1981.
- KOHLBERG, L. *The Psychology of moral development*. San Francisco, Harper & Row, 1984.
- MALIANDI, R. "Hacia un concepto integral de democracia". En: APEL, K. - O.; CORTINA, A.; DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (Eds.). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica, 1991.
- MALIANDI, R. "Principios de equidad discursiva". En: BRINKMANN, KLAUS (Ed.) *Ethics: Volume I. (The Proceedings of the Twentieth World Congress of Philosophy)*. Boston, Philosophy Documentation Center, 1999.
- MALIANDI, R. "Rasgos fundamentales de la Bioética". En: *Medicina Infantil*, Revista del Hospital de Pediatría Garrahan. Vol I, Nº 3, marzo 1994, pp. 115 – 118.
- MALIANDI, R. *Ética: conceptos y problemas*. Bs. As., Biblos, 1991.
- MALIANDI, Ricardo. *Volver a la razón*. Buenos Aires, Almagesto, 1998.
- MARTINEZ, M. "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 7, 1995, pp. 13 – 39.
- MARTINEZ, M. "Consideraciones teóricas sobre la educación en valores". En: FILMUS, D. (comp.) *Las transformaciones educativas en Iberoamérica tres desafíos: Desarrollo, democracia e integración*. Ob. cit.
- MARTINEZ, M. *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Descleé De Brouwer, 1998.
- MARTINEZ, M. Y PUIG, J. M. (comps.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó, 1991.
- MARTINEZ, M. y PUIG, J.M. *Educación Moral y Democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.
- MCNEEL, S. "College Teaching and Student Moral Development". En: REST, J. & NARVAEZ, D. *Moral Development in the Profession. Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- MIFSUD, T. (S.J.). *Los seis estadios del juicio moral: con aplicación pedagógica*. Santillana, CIDE, 1983.
- MOSHER, R. (ED). *Moral Education. A first generation of research an development*. N. Y., Praeger, 1980.



- MURPHY, J. & GILLIGAN, C. "Moral development in late adolescence and adulthood. A critique and reconstruction of Kohlberg's theory". En: HUMAN DEVELOPMENT, 23 (1980), pp. 77 - 104.
- REST, J. *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1979.
- REST, J. & NARVAEZ, D. (Eds). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1994.
- STRIKE, K. & SOLTIS, J. *The Ethics of Teaching*. N. Y., Teacher College Press, 1998.