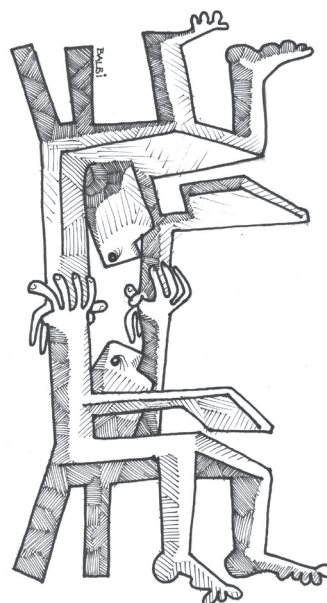


# EL AULA DE CLASES UNIVERSITARIA COMO ESPACIO PARA LA ESPERANZA MORAL: IDEAS PARA UNA REFLEXIÓN

**CARLOS ENRIQUE ZERPA\***

zerpac@camelot.rect.ucv.ve  
Universidad Central de Venezuela.  
Macuto, Edo. Vargas.  
Venezuela.

Fecha de recepción: 3 de abril de 2006  
Fecha de aceptación: 25 de enero de 2007



## Resumen

En este trabajo se presenta un marco general para la reflexión en torno al aula de clases como espacio privilegiado para incorporar medios de formación moral y educación en valores orientados a la intercepción entre la ética y el desarrollo, considerando que en ella interactúan factores de diferente orden. Se discute la importancia del aula de clases universitaria como entorno en el que pueden incorporarse medios eficientes de formación moral y educación en valores, sobre la base de la conformación de un auténtico espacio en el que se promueva la reflexión moral de sus actores sobre su conducta, la conducta de las demás personas y el sentido aplicado de la ética. Se proponen también algunas ideas de orientación general que pudieran ser útiles para ello, promoviendo la reflexión personal y vinculando el campo de las disciplinas directamente a los problemas del desarrollo social. Finalmente, se discuten algunas implicaciones que, sobre la praxis pedagógica, puede representar el hecho de recuperar la esperanza moral de las aulas de clase en la universidad.

**Palabras clave:** aula de clases, educación moral, ética y desarrollo.

## Abstract

*THE UNIVERSITY CLASSROOM AS A SPACE FOR MORAL HOPE. IDEAS FOR A REFLECTION*

*A general frame for reflection is presented in this paper around the classroom as a privileged space to incorporate media of moral education in values directed to the interception between ethics and development, considering that in it different order factors interact. The importance of the classroom as environment in which efficient media for moral education and values education can be incorporated is discussed over the base of the conformation of a true space in which promoting individuals moral reflection on their conduct, the conduct of others and the sense applied to ethics. Some general orientation ideas are proposed that could be useful for this, promoting personal reflection and linking the disciplines field directly to the problems of social development. Finally, some implications are discussed, that over the pedagogical praxis, could represent the fact of recovering moral hope of classrooms in the University.*

**Key words:** classroom, moral education, ethics and development.



El aula de clases universitaria siempre ha sido considerada como un tipo de ambiente humano en el que interactúan personas que asumen característicamente dos tipos de roles: por un lado, están quienes ejercen el papel de participantes de un proceso de adquisición y/o construcción de conocimientos de orden académico, personal y social, que frecuentemente deben mostrar competencias en el aprendizaje de tales conocimientos (estudiantes); por otro lado, están también quienes tienen la responsabilidad de guiar, mediar o facilitar dicho proceso académico, empleando para ello una perspectiva del aprendizaje conforme a un modelo teórico particular y un modelo pedagógico, que a su vez está basado predominantemente en esos mismos modelos de aprendizaje: conductismo, cognitivismo, humanismo, aunque no exclusivamente (por ejemplo, Eggen y Kauchak, 1999, exponen una serie de modelos de enseñanza de contenidos curriculares desde la perspectiva cognitivista del procesamiento de la información). En tanto ambiente de interacción entre personas, el aula de clases puede ser vista como un entorno de carácter sistémico en el que cada componente afecta al resto.

Más allá de la experiencia formal de aprendizaje y enseñanza en la que participan tanto docentes como estudiantes, el aula de clases debe ser también vista como un ambiente con una ecología particular en la que el éxito del proceso académico frecuentemente puede depender menos del fundamento psicológico/pedagógico que adopte el/la docente y más de las condiciones para el intercambio y la cooperación entre las personas; de este último aspecto se desprende su dinámica. Si se siguen los planteamientos de Woolfolk (1996) puede decirse que existen seis características de fundamental importancia que permiten describir de manera apropiada el ambiente y los eventos que ocurren en esta ecología del aula de clases (pp. 402-403):

1) Se trata de un espacio multidimensional en el que hay muchas personas, muchas actividades, metas, presiones de tiempo, recursos a compartir; en donde se ponen en acto diversos comportamientos y las acciones que se realicen en tal espacio pueden tener consecuencias varias, tanto positivas como negativas, para sus participantes.

- 2) Es un ambiente en el que los eventos ocurren de forma simultánea. Al tiempo en que se facilita un proceso, quien ejerce la función docente debe también atender a las interrupciones de clase, la participación de sus estudiantes, la estimación del tiempo y responder interrogantes.
- 3) Ocurre en ella un intercambio inmediato y masivo de comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.
- 4) En dicho espacio pueden ocurrir eventos impredecibles, a pesar de una planificación instruccional estricta; esto incluye desde una avería en un equipo tecnológico necesario para impartir la clase, o bien, una discusión entre estudiantes.
- 5) Particularmente, se trata de un espacio público en el que las actuaciones de estudiantes y docentes pueden ser juzgadas de forma inmediata.
- 6) Finalmente, un aula de clases va generando su propia historia, como curso, en función de las actuaciones de estudiantes y docentes. Pudiera agregarse, además, que dicha historia va generando una atmósfera o clima particular.

De lo anterior se desprende básicamente una característica adicional que, en realidad, pudiera incluir a las anteriores: se trata de un entorno en el que las personas establecen diversas transacciones poniendo en escena lo que traen como sujetos pertenecientes a una comunidad o cultura particular, lo que adquieren y han adquirido como conocimiento en su experiencia académica y lo que, como sujetos, sencillamente han construido como parte de su subjetividad: personalidad, motivaciones; pero también sus conflictos internos, carencias afectivas, deseos, expectativas, anhelos y más aún, su ética personal. De allí que el entorno que se genera en el aula de clases universitaria, también sea un espacio donde se ponen en acto los valores personales, finales e instrumentales, como sistemas de creencias prescriptivas, que orientan la conducta de las individualidades (Rokeach, 1976).

Hablar de valores produce inmediatamente la asociación con otros significantes del lenguaje como “ética” y “moral”. Es innegable la destacada importancia de tales conceptos en el espacio ecológico del aula universitaria, sobre todo porque se trata de términos aplicables especialmente al intercambio entre las personas. Históricamente se ha hablado de la ética como una disciplina no formal de la filosofía (más empírica porque tiene que ver con el hacer concreto de las personas), cuyo objeto de estudio es la moral. Sobre esta o a partir de ella se construye la anterior.

En efecto, citando autores como Escobar (1992) y Vallota (2002), lo moral y lo ético se articulan con costumbres o prácticas que son comúnmente realizadas (actuadas) por las personas; *“todo hombre tiene una moral, incluso*

aquellos que reniegan de la condición de humanos para adoptar una vida de usufructo de la humanidad ajena” (Vallota, 2002, p. 7). Pero es importante no confundir los términos y distinguir entre el comportamiento moral de las personas y la reflexión filosófica de este comportamiento, que es la filosofía moral o Ética. Según Sánchez (1995) el término *ética* responde a un sustantivo griego *ézos* que significaba “costumbre” o también “hábito”, derivado de los verbos “*ézō*” (tener costumbre, estar acostumbrado) y “*ezídsō*” (acostumbrarse, habituarse, soler).

Comúnmente se articula su significado como una derivación del término “ethos” que toma la acepción de “*disposición del hombre frente a su vida*” (Vallota, 2002, p. 6). En la antigua Grecia y con, por ejemplo, Aristóteles, la concepción inicial y más simple de la ética la definía como “ciencia de las costumbres”. Tal interpretación no la consideraba una cualidad innata, sino una virtud adquirida por la repetición de actos, llegando así a convertirse en hábito o costumbre normal de las personas de una cultura dada.

Entonces *ézos* implica un conjunto de normas y valores que son aceptados por una comunidad o persona y que se encuentran vinculadas con la responsabilidad de estas en relación con la bondad o malicia de sus actos (Sánchez, 1995). La pregunta derivada desde tales presupuestos filosóficos sería *¿qué de la ética se debe enseñar en el aula de clases universitaria para que esta se conforme en un medio de educación moral?*

Para Uhl (1997) la respuesta vendría dada por el lado del conocimiento que condiciona el buen comportamiento moral. Tales conocimientos se organizan en primer lugar, como ideales que se tienen como valiosos y a los que la persona debe contribuir en su realización; así mismo, el conocimiento acerca de cuales son las virtudes que deben poseer las personas moralmente buenas para poner en acto tales ideales.

El punto de vista de Uhl también afirma que deben impartirse conocimientos acerca de cuales son los modos de comportamiento que se corresponden con ideales morales y virtudes; conocimientos sobre las personas implicadas en la acción moral y conocimientos acerca de distintas alternativas de actuación y los efectos que de ella se deriven (Uhl, 1997, pp. 32-33).

En otras palabras, el aula de clases universitaria primeramente debe constituirse como espacio en el que se impartan conocimientos asociados a los saberes científicos y sociales pero incorporando las cogniciones que fundamentan la base de la acción moral. Todos estos conocimientos se constituirán en informaciones útiles para las personas, que le proveen criterios para estimar actuaciones posibles, control de las acciones y criterios para enjuiciarlas.

## 1. El aula como espacio de confrontación e interpelación

Pero toda discusión teórica o metateórica, sobre el complejo tema de la ética y sus relaciones con la moral pareciera perder la perspectiva cuando la referencia es el aula de clase. Es allí en donde se debe confrontar una realidad social actual de cara a una realidad educativa no menos importante y dramática, en especial, en América Latina.

El consenso apropiado giraría alrededor de la idea de modificar el esquema de enseñar solamente los grandes sistemas de pensamiento de la filosofía, e incluso, Psicología moral, dado que, si no se vislumbran formas particulares de acción docente que sirvan de eje transversal de la formación académica en la ecología del aula de clases, tal esfuerzo sería fallido en la promoción del cambio subjetivo. Entonces no se trata de un aula de clases en la que sólo se discuten los aspectos de obligado cumplimiento en un programa oficial de contenidos, sino que también se trata de un espacio de reflexión personal acerca del “qué somos”, “por qué lo somos” y “hacia dónde vamos”, en su vertiente ética y moral.

Desiato (1992) refiere que la acción de reflexionar no es exclusiva de personas dedicadas al quehacer de la filosofía. Ciertamente, la primera actividad de tales es “*la crítica, en el sentido constructivo del término*” (p. 10). Sin embargo, no es exclusiva de estas personas dado que reflexionar implica “*percibir abismos escondidos en la estructura de los conceptos*” (p. 10).

Por ende, se trata de una potencialidad inherente a toda persona en la medida en que reflexiona sobre sí misma y sobre el medio natural y humano que le rodea y en el que se desenvuelve. De acuerdo con esto, es precisamente el entorno del aula de clases el espacio apropiado para potenciar la posibilidad de resignificación del sujeto a partir de estas reflexiones. Esto cobra especial relevancia si se mira hacia los acontecimientos humanos regionales e incluso mundiales, matizados de violencia, miseria, injusticia y desigualdad que, en principio, hacen pensar en un fracaso de la institución educativa en la tarea de formar ciudadanos libres, pero responsables, con sentido de equidad y con sólidos principios de vida que guíen su moralidad.

En cuanto a esto último, y siguiendo a Milmaniene (1995), es conocido, y a diario se comprueba, que en la actualidad predominan en la vida social e individual, una serie de conductas que sugieren la exacerbación de los síntomas de un malestar cultural en ascenso en el que el “*actuar*” ha reemplazado al “*decir*” (Milmaniene, 1995, p. 13). En otras palabras, afirma Milmaniene, que la *neu-*



rosis en el sentido que le da el psicoanálisis como sistema de pensamiento –síntomas generados por la represión– ha perdido su relevancia en aras de las perversiones y de todas aquellas conductas, actuaciones y entidades en las cuales el “goce” excesivo, en el sentido lacaniano de aquello que solo sirve para sufrir y por tanto se goza dado que se repite una y otra vez (Lacan, 1981 [1964]), se expone en lo real.

La referencia a la orientación lacaniana en psicoanálisis es relevante en tanto permite dar cuenta de, al menos, cuatro características que en los tiempos actuales se identifican claramente en las culturas occidentales, a saber: (Milmaniene, 1995, p. 14):

- a. “Un hedonismo extremo donde “todo vale”. El *¿por qué no?* de la respuesta perversa reemplaza a la interrogación que plantea el sufrimiento de la <neurosis> de la vida cotidiana”.
- b. “Los modelos sociales tienden a ser capturados por políticas de consumo, más allá de los valores de orden simbólico, exagerando el individualismo egocéntrico pero minimizando la solidaridad y el altruismo”.
- c. “Una concepción perversa de la realidad en las que parecieran abolirse las jerarquías generacionales (y, por tanto, el respeto) y el reconocimiento de la alteridad”.
- d. “Resurgimiento de modos de fundamentalismos y sistemas ideológicos que dan cuenta del fracaso en la lucha por el predominio de logradas formas de organización social”.

Pareciera entonces que el actual es un tiempo cuyo espíritu es una suerte de cultura del “*acting*” en la que se disuelven las normas éticas necesarias para la constitución de la subjetividad y la responsabilidad social y por el que la ecología del aula de clases debiera ser interpelada. ¿Acaso ha fracasado el entorno del aula en proveer a sus participantes de la formación necesaria para construir una subjetividad que permita la convivencia humana en aras de esperar un mundo mejor que debe ser gestado por ellos/as mismos/as?

## 2. La esperanza moral y el aula de clases

Responder a la pregunta anterior sería de marcada dificultad y en sí mismo arriesgado dado que se estaría haciendo directa o indirectamente responsable a la institución educativa de los graves problemas sociales que actualmente aquejan a la humanidad. Eso sería una maniobra evasiva que dejaría de lado la complejidad de las relaciones causales en el mundo psicológico y social. Posiblemente no se trata de etiquetar con la expresión “fracaso” a la debilidad que se evidencia en los planes de formación académica en todas sus modalidades y sistemas; debilidad curricular que arrastra la concepción de la transmisión de la cultura, en tanto pareciera que la importancia al *ethos* quedó históricamente marginada, cediendo paso a una concepción de

la educación misma más funcionalista que verdaderamente orientada al desarrollo humano (Vallaey, 2004).

Por el contrario, de lo que se trata es de ver las debilidades actuales de la ecología del aula de clases y precisar los aspectos que requieran ser modificados desde el rol docente y desde el rol de cada participante. Una posible salida, más no la única. Entonces la pregunta verdaderamente asociada sería ¿cómo recuperar la esperanza moral en un espacio ecológico que debe estar destinado a la formación de ciudadanos con responsabilidad social?

La expresión “esperanza” pudiera tener dos acepciones parcialmente relacionadas. Por un lado, literalmente se refiere a una demora, en tanto debe esperarse por el advenimiento de algo; algo de importancia que pudiera tener consecuencias trascendentales para quien espera y por ello vale la pena esperar.

Por el otro lado, también está referido a una promesa; promesa de algo que se anhela, que con decisión se pretende aprehender y que, aun a costa del sacrificio, no se descarta que algún día pueda lograrse. Una tercera acepción la aporta la teología misma: *Virtus supernaturalis, qua speramus beatitudinem auxilio Dei consequendam*. Su objeto formal es Dios; y los demás bienes que de él se esperan son objetos secundarios. Es virtud teológica: pues mira a Dios, *ut nos beatificantem*, o *dantem auxilia ad consequendam beatitudinem*, y se distingue de la fe y de la caridad, por tener objeto formalmente diverso; pues la fe mira a Dios *ut testificatem verum*, la caridad, *ut in se bonum*, y la esperanza, *ut nobis bonum* (Marcos de Santa Teresa, 1805).

La segunda pregunta pareciera referirse a las dos primeras acepciones porque hablar de esperanza moral es, por una parte, esperar un cambio buscado en las formas para alcanzar el valor de lo bueno en el entorno ecológico del aula universitaria y que tendrá trascendencia para sus actores en su comunidad o nación; por la otra, la promesa que se deposita en la institución educativa como instrumento del cambio social, que se anhela derive hacia un mundo mejor. Lo anterior implica que recuperar la esperanza moral del entorno ecológico del aula universitaria supondría la resignificación del quehacer ético de quien ejerce la profesión docente y de los sujetos-objeto de su práctica. Tal resignificación ética es articulable a una resignificación misma del sujeto.

Si la idea del aula universitaria como espacio de esperanza moral es válida, lo que se requiere de dicho entorno es lograr una ecología humana como lugar donde la educación verdaderamente contribuya a formar ciudadanos capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre los otros, más allá del contenido académico particular; pudiera esperarse así que tales ciudadanos serán capaces de enfrentar

los desafíos éticos que demanda el desarrollo de los países latinoamericanos: lucha contra la pobreza; disminución del desempleo; aumento de la calidad de los servicios de salud; preservación de la familia; equidad en la distribución de los recursos, entre otros (Kliksberg, 2002).

Para ello se requiere la formación de personas capaces de reconocerse como pertenecientes a un colectivo; personas que encuentren en la ecología del aula universitaria un espacio para la discusión de sus derechos civiles elementales; personas capaces de aprender a exigir de forma razonada a sus gobernantes solución a los desafíos que se identifican en la intercepción entre ética y desarrollo social; personas que vean en el semejante modelos de conducta moral útiles para el progreso social e individual. En otras palabras, y sobre la base de las orientaciones de Saguier (2002), el entorno ecológico del aula de clases de la actualidad debería recuperar la esperanza moral en tanto (pp. 19-20): 1) fomente el rescate de la conciencia de lo ético como una de las dimensiones irrenunciables de la condición humana; 2) ayude a valorar cada conducta de cada sujeto en función de su responsabilidad ética o de su significación moral; 3) preserve los principios que garantizan la vigencia de la democracia y el estado de derecho.

### 3. ¿Reflexionar sobre qué?

Es bien sabido por la mayoría de las personas que el “*geist der zeit*”<sup>2</sup> de la sociedad actual ha estado matizado de una suerte de “desesperanza” ante la imposibilidad de encontrar soluciones específicas a males que parecieran encontrarse siempre en continuo ascenso (desempleo, inflación, marginalidad, insalubridad, educación, inequidad, entre otros). La situación adquiere día a día tal magnitud que se ha hecho evidente el efecto que tiene sobre la estabilidad social y democrática de, particularmente, los países latinoamericanos; algo que sin duda alguna resulta tremendamente preocupante por sus implicaciones latentes: golpes de estado, injusticia, criminalidad, etcétera.

La realidad que se desprende de tales hechos invita a re-pensar en el papel que tiene el quehacer ético de las personas en el malestar de la vida cotidiana, que no solo se siente en lo particular, privado y subjetivo de cada sujeto individual, sino que su sumatoria genera sorprendentes síntomas sociales que ponen en juego los vínculos que posibilitan la convivencia humana. La ética entonces como reflexión sobre el comportamiento moral adquiere una dimensión de colosal importancia en estos momentos para recuperar el espacio de convivencia social y rehacer los vínculos que unen a las personas.

### Sobre la formación humana en las aulas de clase universitaria y el cambio curricular

De lo anterior se desprende la necesidad urgente de promover iniciativas que vinculen la reflexión ética con el mundo real social, concibiéndola como un ejercicio que no solo pertenece al marco de la especulación filosófica sino que también puede interceptar a otras variables de fundamental importancia para la promoción de la calidad de vida humana y la superación de los graves problemas que afectan a toda la región. Esto cobra relevancia crítica en los planes de formación de las universidades, por lo que conviene entonces ubicar a la ética en una intersección con otros dos campos, como lo son, el capital social y el desarrollo, a fin de lograr un efecto que, siguiendo a Vallaeys (2004) puede tener varias dimensiones, a saber:

- Deconstruir los fundamentos que constituyen las bases de la racionalidad de las ciencias y la tecnología.
- Fundamentar la necesidad de diseñar nuevas plataformas pedagógicas que permitan diagnosticar e intervenir los problemas éticos del desarrollo.
- Reconstruir marcos de referencia que permitan encontrar soluciones efectivas ante los desafíos éticos del desarrollo.

De lo que se trata entonces es de promover la formación de un nuevo perfil de egresado/a universitario/a que en su matriz curricular y en el espacio de reflexión que debe constituir el aula de clases, se exponga a experiencias significativas de aprendizaje que lo vinculen directamente con los problemas del desarrollo de su comunidad inmediata; además, que le muevan a pensar en la necesidad de hacer intervención desde una perspectiva ética universal a fin de que se comprometa en acciones concretas que, desde su marco profesional, atiendan a la solución de las complejas situaciones que caracterizan el actual *mal* desarrollo de los pueblos latinoamericanos.

Previo a cualquier propuesta de intervención, se hace necesario nombrar al menos algunos de los tópicos que desde el rol docente (y hacia el sujeto pedagógico) cobran relevancia como elementos directrices de una nueva praxis que integre la formación ética con el desarrollo.

- *Potenciación personal y de la dignidad de las individualidades*: el valor de la dignidad como uno de los más importantes a tener en cuenta en la relación docente-estudiante.
- *Autonomía*: desarrollo de un pensamiento de moral post-convencional en el que el estudiante sea capaz de abordar situaciones morales a través de un juicio autónomo y universalizable.
- *Ciudadanía, cooperación y democracia*: aspecto que permitiría ver la escansión existente entre intencionalidad (motivación moral) y acciones específicas para orientar estas intencionalidades (acción moral). Permi-



tiría también evidenciar una ruptura pedagógica entre la enseñanza de una Ética predominantemente de carácter teórico, con aquella que presume una teoría derivada de la acción y para la acción.

- *Solidaridad*: Aumentar la atención y el interés en la formulación de acciones que trasciendan las actividades académicas comunes efectuadas en las aulas de clase realizándose un trabajo orientado a temas coyunturales e, incluso, urgentes del entorno social y cultural.
- *Equidad*. Involucrar relaciones de trato igualitario y no discriminatorio en toda actividad de intercambio social: esto incluye la responsabilidad, el respeto y la tolerancia ante las diferencias individuales y culturales.
- *Modelamiento*. Implicaría reflexionar sobre la praxis pedagógica haciendo evidente el impacto que la acción docente tiene frente a los estudiantes o la institución misma dado que no es conveniente mantener la creencia de una supuesta independencia entre las acciones propias de la vida cotidiana y lo que se pretende transmitir en las aulas de clase.
- *Participación para la generación de medios plurales y democráticos*. Implicaría esto modificar cierta tendencia a la relación unidireccional docente-estudiante que persiste en los ambientes educativos para dar paso a discusiones y debates en los que se haga crítica de la realidad y se generen soluciones desde el marco particular de la especialidad que cursan los/las estudiantes.
- *Interdisciplinarietà*. La época que se vive actualmente impone una urgente necesidad de hacer integración entre diferentes campos del saber, favoreciendo una perspectiva de la realidad que se asuma desde diferentes enfoques.

Como se desprende de lo anterior, una serie de campos de intereses en ese sentido pueden orientarse dentro del proceso educativo como vía para la implementación de una enseñanza de contenidos académicos de corte científico, técnico y social pero sustentada por valores como la equidad, la libertad, el respeto y la cooperación, reconstruyendo de ese modo el espacio de responsabilidad ética de las mismas disciplinas. La ética no puede convertirse en un mero espacio de transmisión de unos conocimientos absolutamente teóricos. Resulta entonces conveniente hacer del ejercicio docente en el aula de clase universitaria una praxis que trascienda las mismas aulas, integrando la ética como marco de referencia general en todas las actividades académicas, lo que permitiría recuperar la esperanza moral de dicho entorno humano.

## 4. Conclusiones

La reflexión anterior conduce a formular dos categorías de conclusiones posibles en el contexto de la temática tratada:

En primer lugar, a lo que se llega: el problema que se identifica y que se atisba en la discusión anterior inclina a pensar que la cuestión ética ha sido siempre vista como fenómeno colectivo. En otras palabras, los distintos sistemas éticos conocidos enfatizan en la argumentación sobre un fenómeno ético de alcance general. Posiblemente lo que se deja de lado es la necesidad de identificar esa ética particular, articulable a la esencia misma del sujeto, que es la que se trae al entorno del aula en la universidad y sobre la que frecuentemente el sistema educativo no genera las estrategias apropiadas para intervenir y posibilitar su resignificación. Esto equivaldría a la resignificación misma del sujeto, la cual es por sí sola una tarea tremendamente compleja.

De allí la necesidad de potenciar y redefinir la labor docente, en tanto el rol que demandan los tiempos actuales asigna crucial importancia al ejercicio de la docencia como herramienta clave en la formación de personas con elevado nivel de conciencia y conducta ética y moral; y a la vez, potenciar y redefinir el rol de estudiante, en tanto se requiere de personas autónomas tanto en el sentido moral como en cuanto a su potencial de aprendizaje, de cara al necesario enfrentamiento con los desafíos del desarrollo social que el sistema económico y político adeuda a los pueblos latinoamericanos.

En segundo lugar, a donde se debe ir: a consecuencia de lo anterior, se requiere de un modelo pedagógico de intervención sobre la ética personal ecológicamente válido, integrativo, adaptado a las realidades sociales y culturales de América Latina y organizado desde el espacio mismo de las diferentes disciplinas del saber que se enseñan en las universidades, en el que la intersección entre ética y desarrollo se constituya en eje transversal del acto de enseñanza-aprendizaje para alcanzar objetivos concretos como el autoconocimiento de sí mismo, el desarrollo de la sensibilidad moral empática, destrezas de juicio moral y el reconocimiento de la realidad social como objeto de la praxis docente y del campo profesional, que permita la asimilación de valores para la creación y mantenimiento de sociedades plurales y democráticas. ©

\* Psicólogo. Especialización y maestría en Psicología Cognitiva, mención Desarrollo de Habilidades Cognitivas. Diplomado en Enseñanza de la Ética, Capital Social y Desarrollo. Profesor de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela.



## Notas

<sup>1</sup> Expresión de uso en la psicología clínica para referir conductas impulsivas graves.

<sup>2</sup> Expresión empleada por Wilhelm Dilthey para referirse al carácter histórico de una época. Dilthey, W. (1944). *La esencia de la filosofía*. Buenos Aires: Losada.

## Bibliografía

- Aristóteles (1954). *Ética Nicomaquea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Desiato, M. (1992). Introducción al estudio del hombre: dimensiones fundamentales de la existencia humana. *Cuadernos docentes, 2*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello-Centro de Estudios Religiosos.
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Escobar, G. (1992). *Ética: introducción a su problemática y su historia*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Kant, I. (1973). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Losada.
- Kliksberg, B. (2002). Desafíos éticos del desarrollo: conclusiones. Encuentro internacional "Los desafíos éticos del desarrollo". Buenos Aires, Argentina; 5 y 6 de septiembre. [En Línea]: <http://www.iadb.org/etica>. (Recuperado el 15 de Junio de 2004).
- Lacan, J. (1981). *El seminario, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (Enero-Junio 1964). Buenos Aires: Paidós.
- Marcos de Santa Teresa (1805). Compendio moral salmaticense. Tratado VIII: De la esperanza y el temor. [En Línea]. <http://www.filosofia.org/mor/cms/cms1195a.htm>. (Recuperado el 2 de Agosto de 2004).
- Milmaniene, J. E. (1995). *El goce y la ley*. Buenos Aires: Paidós.
- Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-bass, Inc., Publishers.
- Saguier, J. C. (2002). Conciencia ética y valores humanos. En B. Kliksberg (comp.). *Ética y desarrollo, la relación marginada*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sánchez, A. (1969). *Ética*. México: Grijalbo.
- Sánchez, A. M. (1995). *Introducción a la ética y a la crítica de la moral*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.
- Vallaes, F. (2004). El desafío de la responsabilidad social universitaria. Mimeografiado. INEAM-OEA.
- Vallota, A. (2002). Reflexiones éticas en torno a la tecno-ciencia. *Revista de la Facultad de Ingeniería, 17* (2), 5-12.
- Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.

**educere**  
la revista venezolana de educación

**PREMIO NACIONAL DEL LIBRO, 2006 Y 2007**

como la mejor revista académica de Ciencias Sociales y Humanas

C E N A L  
  
Instituto Autónomo  
Centro Nacional  
del Libro

Premio  
Nacional  
del  
**Libro**  
de  
Venezuela  
LO MEJOR  
SIN EXCLUSIONES

consúltala en [www.actualizaciondocente.ula.ve/educere](http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere)