



Ensayos

Ensayos

Bases para una formación ética universitaria en el área de Ciencias Económicas

ELIZABETH ORMART, SILVIA FERNÁNDEZ Y PABLO ESTEVA

BASES PARA UNA FORMACIÓN ÉTICA UNIVERSITARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS ECONÓMICAS*

Elizabeth Ormart**

Silvia Fernández***

Pablo Esteva****

* El presente trabajo es producto de la reflexión conjunta y el debate producido en términos de dos proyectos de investigación que abordan la relación entre ética y educación superior: Ubacyt P 404 y UNLAM 55 B- 125. Los integrantes de dichos proyectos son: UBACYT: Directora: Elizabeth B. Ormart. Integrantes: Juan Brunetti, Silvia Fernández, Giselle Sajanovich, Patricia Gorocito, Andrea Hellemeyer, Fernando Perez Ferreti, Gabriela Levy Daniel, Carolina Pesino y Pablo Esteva. UNLAM: Directora Elisa Basanta, Co directoras: Elizabeth Ormart y Maria Victoria Santorsola. Integrantes: Mariela Bavau, Carina Antón, Juan Brunetti, Osvaldo Galardo, Graciela Cruzado, Elba Robustelli, Mirta Santonocito.

** Dra. en Psicología. Institución de adscripción, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular de Psicología, Ética y Derechos Humanos. Directora de Proyecto de investigación UBACYT. Correo e: eormart@gmail.com

*** Lic. en Psicología. Institución de adscripción, Universidad de Buenos Aires.

**** Lic. en Psicología. institución de adscripción, Universidad de Buenos Aires.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN: 0185-2760

Vol. XLI (1), No. 161

Enero - Marzo de 2012, pp. 55-71

Ingreso: 24/10/11 • Aprobado: 29/02/12

Resumen

Intentamos visualizar diversas problemáticas del modelo universitario actual presentes en la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina, inconvenientes que se convierten en obstáculos a resolver si se les provee un avance en materia de formación ética a los futuros profesionales de la economía que promueva una mejor atención a las demandas sociales vigentes. Los profesionales que se forman en economía debieran tener este marco referencial y atañe a las universidades argentinas la responsabilidad de incluir la perspectiva ética que la economía debe tener en los pueblos oprimidos. El hecho de destacar puntualmente la región, no parte de suponer que en el resto del mundo no deba incluirse, se trata más bien de reconocer en nuestro país, y en particular en la UBA, una formación ligada a los países y sus necesidades, más que a las necesidades regionales.

Palabras clave:

- Ética
- Educación superior
- Economía
- Responsabilidad social
- Metodología de enseñanza.

Abstract

In an effort to identify some key constraints of the current university model, based on the case of the University of Buenos Aires (UBA), Argentina, we encounter several shortfalls which become obstacles that need to be bridged in advancing the ethical formation of future professionals in economics in order to promote addressing real social demands. Professionals trained in economics should develop this framework and Argentine universities should be responsible for including an ethical perspective of the economy that will benefit oppressed peoples. In highlighting this region, we shall not assume that the rest of the world should not follow suit, rather we acknowledge that in our own country, and particularly in the University of Buenos Aires, training should be tied to the country and its needs, rather than to regional needs.

Key words:

- Ethics
- Higher Education
- Economics
- Social Responsibility
- Education Methodology

Necesidad de la formación ética en la Universidad

Las demandas sociales que acompañaron el surgimiento de las universidades fueron cambiando, no así los diseños curriculares. Una larga tradición, sumada a la función de creación, vincula la Universidad a la formación específica en carreras bien definidas a modo de sectores herméticos. Este modelo disciplinario de formación académica en el que hunde sus raíces la universidad resulta inconciliable con las demandas sociales de la actualidad.

El crecimiento de problemáticas serias ligadas al aumento de la pobreza y el hambre o la terminalidad de los recursos naturales son, sin duda, problemas inherentes a toda la humanidad; pero los diseños curriculares universitarios, no toman una postura en común respecto del trabajo de la comunidad científica toda, en estos problemas de todos.

En tanto la selección de contenidos y el ejercicio de formación profesional continúen desarrollándose al margen de la problemática de su época, se seguirá fomentando la fragmentación existente entre la percepción de la realidad de los pueblos que tienen estos profesionales y la las problemáticas cotidianas que ellos padecen.

Esto, a su vez, conlleva el riesgo de la ingerencia que esta formación universitaria tiene sobre la elaboración de políticas públicas o diferentes formas de intervención directa que los diplomados tienen en nuestra sociedad en el ejercicio de su profesión. Al respecto, podemos recordar cómo Martín Unzué (2009), investigador del Instituto Gino Germani de la UBA, en su publicación *La Educación Superior en Latinoamérica hoy*, plantea que “ha existido una fuerte correlación positiva entre saber universitario y acceso al poder, incluso entre posesión de una credencial universitaria y acceso al poder, lo que supone que la universidad cumple un papel relevante en la constitución de una selección tendencial de los gobernantes.”

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

Si bien, este cambio curricular es necesario e inevitable, el modelo liberal desde el cual es conceptualizado provoca la exclusión y segregación de grandes masas humanas y en este sentido, es una continuación del modelo fundacional elitista que dio origen a las universidades. Las clases dominantes no solo ejercen su poder respecto de la distribución de las riquezas, sino también respecto del campo de la cultura y las ciencias. No se ha logrado

aún esa autonomía, que le permita a las instituciones universitarias formarse en pos de los Derechos Humanos, como parte de su formación específica en el área que sea. Este tipo de formación nos introduce de lleno en la temática de la presencia transversal de la ética en el diseño curricular. La transversalidad conlleva para su concreción, la formación interdisciplinar. Hace ya treinta años, Botkin et al. (1979) sostenían:

La capacidad de la universidad para ayudar a identificar y evaluar los problemas mundiales en su manifestación local se verá considerablemente potenciada cuando el chauvinismo, el nacionalismo y la soberanía de las disciplinas académicas den un paso a un enfoque interdisciplinar. Debería pensarse en algún tipo de reorganización de las estructuras académicas y administrativas en orden a agrupar los diversos departamentos de acuerdo con los problemas reales y no sólo, ni siempre, según las disciplinas.[...] Tal enfoque ayudaría a acercar la universidad a las preocupaciones básicas de la sociedad (1979: 135)

Luego de treinta años, y aunque el desarrollo tecnológico permite posibilidades no avizoradas en ese momento, la hegemonía del enfoque disciplinar sigue atrincherada en las unidades académicas.

En la Cumbre Mundial de Educación Superior, en junio de 2008, la UBA realiza planteos de revisionismo histórico inherente a la función universitaria: La secretaria académica de la institución, Edith Litwin (2008), propuso "que en Latinoamérica se incorpore "el estudio de las dictaduras" para "entender qué sucedió en estos últimos 20 años en los gobiernos de esas sedes, luego de la recuperación de la autonomía y la democracia en los países". En la misma conferencia, el secretario general de la Universidad de Buenos Aires Carlos Más Vélez (2008) aseguró que los rectores de las casas de altos estudios latinoamericanas "pelearán contra la Organización Mundial del Comercio que declaró a la educación superior como bien mercantil y transable y dijo que pedirán que la enseñanza universitaria se considere "un bien público y un derecho humano y universal".

El punto vuelve a ser el mismo: evaluar si las instituidas leyes del mercado y los grupos económicos beneficiados permitirán sostener semejantes postulados. Las instituciones universitarias se encuentran enclavadas en un momento crítico, por un lado se impone la necesidad de responder a las demandas sociales que legitiman su existencia, por otro, las instituciones universitarias pueden responder desde el modelo neoliberal que asimila la educación a un bien mercantil o dar una respuesta que garantice la educación como un bien de acceso público desde los derechos humanos.

Según un informe que presentó UNESCO en la reunión de Cartagena de Indias, Colombia Argentina cuenta con 604 instituciones de educación superior y es uno de los siete sistemas mayores de Latinoamérica, aunque sólo 100 son universidades. Además, si bien hubo una gran masificación en lo que antes era un sector elitista, Argentina registra el mayor índice de deserción universitaria en América Latina. Hay intentos fallidos de los nuevos sectores sociales que parecen acceder a estos estudios, pero quedan en el camino, es decir, no es real su acceso. Esto se refleja en una

masificación de los cursos de ingreso y primeros años y una notable reducción en los siguientes años de cursada. Adquieren el título, casi, los mismos de siempre, con honrosas excepciones. La deserción entonces se nos presenta como la máscara que encubre la segregación del acceso a la educación superior de las masas populares.

Tomemos el caso de la UBA, el Ciclo Básico Común postulado como una modalidad de ingreso irrestricto ha sido discutido en varias ocasiones argumentando el hecho de que aproximadamente el 50% de los inscriptos no aprueban esta instancia. Dentro este porcentaje se encuentra la problemática de la deserción y el fracaso en la empresa educativa. En “Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA”, Gabriela Plotno (2009) señala que la educación universitaria puede ser un canal de apertura a posibilidades de movilidad social o puede funcionar con un mecanismo de reproducción de las estructuras de clases. En el mismo escrito Plotno (2009) refiere a diversos investigadores (García de Fanelli 2005; Gessaghi & Llinás, 2005; Boulet, 2005) que “han concluido que la universidad argentina se compone principalmente de clases medias y altas, siendo la mayoría de los estudiantes de universidades nacionales pertenecientes a clases medias” e incluso “estudios previos respecto de esta temática plantean que el establecimiento del ingreso irrestricto a las universidades no parece haber resultado en la incorporación de jóvenes provenientes de sectores sociales mas diversos (Fernández Lamarra, 2003; Krostsh, 1998; Ormart, Fernández, 2009)”. En “¿Quiénes son los que llegan? ¿Quiénes son los que quedan? Acceso y permanencia en la universidad en relación a la estructura social”. Borrel *et al* (2009), concluyen que las condiciones formales para acceder a la educación superior no son suficientes para la permanencia y que existen diferencias en condiciones pedagógicas y condiciones sociales previas al ingreso funcionando no como determinantes pero sí como condicionantes en la empresa educativa.

Metodología

Muestra 1. Se trabajó con una muestra de 120 estudiantes y 10 docentes de la UBA de la carrera de Ciencias económicas en asignaturas que no 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 y se analizó el diseño curricular. El objetivo era identificar el currículum oculto.

Muestra 2. En otra investigación paralela (2008-2010) realizada en varias universidades argentinas se buscó observar la modalidad de enseñanza aprendizaje que implementaban los profesores específicamente de ética.

Muestra 1. Se trabajó con una muestra de estudiantes y docentes de nueve universidades estatales y privadas 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 volcaron las sensaciones del observador y sus hipótesis teórico situacionales en una grilla de observación, tratando de explicitar los factores subjetivos que influyeron en el proceso mismo de recolección de datos.

Muestra 2. Este estudio se focalizó en la enseñanza y el aprendizaje de la ética, en tanto contenido disciplinar y transversal, en la carrera de Psicología en la UBA.

Los resultados finales de los grupos observados arrojan información sobre las modalidades de enseñanza aprendizaje de la ética que se sostienen actualmente en las universidades. 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.

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 volcaron las sensaciones del observador y sus hipótesis teórico situacionales en una grilla de observación, tratando de explicitar los factores subjetivos que influyeron en el proceso mismo de recolección de datos.

Resultados

La universidad comienza a orientar sus recursos a la producción de profesionales acordes a las demandas del mercado laboral dejando de lado su función social. Esto se pudo observar en el diseño curricular.

Las políticas neoliberales vigentes en la década del noventa en Argentina se impusieron en la proliferación de universidades privadas que ofrecían carreras cortas con salida laboral rápida. La oferta se extendió también a las carreras clásicas con una tendencia acorde a las requeridas internacionalmente ante la globalización, en lo que atañe a la selección de contenidos y planes de estudios. (Fernández- Scardamaglia: 2008)

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. Las observaciones de las clases acompañaron los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos. 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 y en las encuestas a los alumnos vemos que el porcentaje de aplicación de esta metodología es escaso.

Hemos observado niveles escasos de indicadores de sensibilidad moral tanto en los docentes como en alumnos observados. Lo que resulta concomitante con otras investigaciones empíricas consultadas referidas a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Se observa un predominio de la metodología de trabajo con los alumnos expositiva. Desde esta investigación se promueven otras metodologías (análisis de películas, trabajo cooperativo, etc) Asimismo observamos una cultura institucional en la que predomina la comunicación vertical (del titular a los adjuntos, ЖП, АП, Alumnos) Escasas instancias de interacción entre pares (alumnos entre sí, docentes entre sí). Las modalidades de evaluación reproducen un modelo memorista y escasamente articulado con la *praxis* profesional. Existe una marcada diferencia entre la lógica que comanda el aula universitaria y la lógica de conocimiento en la que se mueven los alumnos. En los grupos observados, sólo dos docentes promovían otras vías de comunicación extra áulica y ésta consistía en el envío de *mails* a los alumnos. En ningún caso se observó una comunicación mediante los recursos que actualmente emplean los alumnos (comunidades virtuales, foros, blogs, páginas webs, etc.)

Una aplicación concreta de esta investigación fue la creación de una comunidad virtual de aprendizaje en la cátedra de Psicología, ética y derechos humanos, Cátedra 1, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y el desarrollo de dos multimedias con material audiovisual para el trabajo con los alumnos. En la realización de esta tarea participa actualmente toda la Cátedra.

Discusión

Nuevos técnicos universitarios comienzan a egresar repitiendo la rueda espiral que en su momento recorrieron los técnicos egresados de las escuelas industriales con la variante de que estos, en los años 50, ocupaban puestos de trabajo de industrias nacionales ligadas al Estado Benefactor, en tanto hoy, empresas multinacionales los incluyen como mano de obra económica, comparada con la de sus países de origen. Esta situación nos lleva a dudar, con Vallaeys (2009) “de la real autonomía de la política universitaria en general” Ya que como lo señala este autor la mercantilización de la enseñanza provoca una transformación que transmuta la universidad académica en universidad mercancía.

De modo que:

- La formación humana es reemplazada por preparación para el éxito.
- El estudiante se convierte en un cliente invitado a comprar los servicios de la casa de estudios.
- El valor del conocimiento se vuelve totalmente heterónomo a la universidad, son las grandes empresas las que definen el valor de reconocimiento de todos.
- El docente se convierte en un empleado al servicio del cliente.

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

Propuestas: Diferentes sentidos de la formación ética universitaria

Desde 1995 hemos venido desarrollando un programa de investigación¹ desde el que proponemos introducir una mirada respecto de la ética, en la educación superior en tres sentidos diversos:

- Estudiar en profundidad el abordaje conceptual de la ética. La ética, bioética, ética aplicada a los diferentes campos en donde se desarrolla la *praxis* humana

¹ Los siguientes proyectos de investigación en los que hemos trabajado fueron reconocidos por el Ministerio de Educación dentro del Programa de incentivos y abordan la temática aquí desarrollada: La Ética como tema transversal (B020). La formación ética en las instituciones de Educación Superior (B 046). Ética, Ciencia y Tecnología en Educación Superior en Iberoamérica (B 073). La formación humanística en las Carreras de Ciencias Económicas (B 093). La Formación Humanística en las Carreras de Ciencias Económicas a través del análisis de Estatutos y de Planes de Estudio de las Universidades de gestión privada de la República Argentina (B 109). Ética y Derechos Humanos: su articulación ante los Nuevos Dilemas de la Práctica Profesional (UBACYT P005). Tratamiento de la ética en las cátedras destinadas a la enseñanza del conocimiento científico en las carreras de contador público de las universidades e institutos universitarios de las regiones bonaerense y metropolitana de la República Argentina (B125). Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación (UBACYT p404). Tratamiento de la Ética en las cátedras destinadas a la enseñanza del Conocimiento Científico, o asignaturas equivalentes, pertenecientes a la carrera de Contador Público de las universidades e institutos universitarios de las regiones centro oeste; centro este; noreste; noroeste y sur de la República Argentina. (B 140).

y deontología profesional constituye una materia presente en gran cantidad de carreras universitarias. En tanto disciplina académica posee un objeto de estudio y abordaje metodológico que le son propios.

- Entendemos que la ética y los derechos humanos atraviesan los diferentes contenidos en las ciencias humanas y deberían, por lo tanto, desarrollarse de forma explícita y analítica en los contenidos curriculares. Además de los contenidos presentes en la asignatura ética, las distintas asignaturas deberían dedicar un apartado a la vinculación con la ética. En un sentido amplio, esto no puede limitarse a la ética disciplinar, que en general encontramos en una materia específica dentro del currículo. Nuestro trabajo muestra claramente, que salvo honrosas excepciones, las materias no abordan la ética como problema. Según pudimos observar (Ormart, 2005) las materias psicoanalíticas de la carrera de psicología, por ejemplo, refieren a la ética de modo recortado y sin profundizar, a modo de mención. 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 curriculum universitario.
- Finalmente, proponemos pensar el quehacer ético de estudiantes y docentes. Esto se traduce en un atravesamiento a lo largo de la formación, más relacionado a la postura y el rol. Las posiciones que los docentes adopten en el dictado de la materia, la selección y organización de contenidos, el diseño de las evaluaciones, etc. forman parte de la formación ética del estudiante desde diferentes variables que no se limitan al contenido disciplinar y que se encuentran estrechamente ligadas a la ética del docente. La ética en este sentido apunta a la mirada crítica, analítica y comprometida sobre el ejercicio del propio rol, sea este, el de docente o alumno. Pensamos en este sentido a la ética como transversal al curriculum universitario.

En el primer caso hablamos de la ética como disciplina, en los otros dos sentidos nos referimos a la ética como transversal. En el segundo caso, hablamos de un atravesamiento conceptual que tendría que ser explicitado a nivel de la programación áulica. Finalmente, en el tercer sentido postulamos un atravesamiento oculto, que interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En éste último sentido, proponemos ubicar el debate sobre los estilos docentes, que deben dejar de ser reproductores para pasar a ser comprometidos con la realidad social. Se pone de relieve el sujeto del aprendizaje producto de la sociedad posmoderna, que se encuentra atravesado en su constitución por la primacía de las nuevas tecnologías, que se halla subjetivado en nuevas formas de contacto y comunicación. Planificar teniendo en cuenta al alumno actualmente, supone incluirlo como un sujeto inconmensurable al docente. Esto exige la entrada de lo complejo (Morín, 2009) y ciertas incertidumbres situacionales que pueden estar abiertas en la planificación. Se requiere para ello un cambio de cultura universitaria, que es sin duda, un cambio ético-político. (Duart Joseph, 2009)

Propuestas: La necesidad de formación ética del profesional universitario

¿Cuáles son los fundamentos teóricos desde los cuales pensar la enseñanza de la ética en la universidad? Existen en la actualidad diversos desarrollos teóricos que abordan nuestro tema de interés. Desde la filosofía, nos interesan los desarrollos de la ética dialógica, en particular de Habermas (1983, 2003), en torno al lugar que tienen el diálogo y el consenso en cuestiones éticas. En esta misma línea encontramos el concepto de *convergencia crítica* de Ricardo Maliandi (2006), que resulta central para pensar al estudiante como “co-operador del debate, partícipe en la construcción de soluciones para los problemas éticos compartidos”.

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

Uno de los aportes de la educación ética en las universidades es la formación ciudadana. La formación universitaria busca formar profesionales competentes y comprometidos con la ciudadanía. Este es un eje central en la formación del especialista en ciencias económicas, ya que el respeto por los derechos civiles, sociales y culturales va de la mano de los derechos económicos.

Los futuros profesionales en tanto ciudadanos que viven en una “democracia avanzada, iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social.” (Bolívar, 2005: 96)

Las competencias tienen dos componentes: uno mental de pensamiento representacional y otro conductual o de actuación. Con el objeto de homogeneizar las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior² se definieron competencias específicas y genéricas. Dentro de las primeras se encuentran las capacidades y habilidades requeridas en cada profesión. En el segundo grupo, encontramos las competencias comunes o transversales, allí es donde encontramos como competencia interpersonal el *compromiso ético*. Éste está conformado por tres niveles de formación: la deontología profesional, la ética profesional y la educación para la ciudadanía, en el sentido aludido anteriormente. Es fundamental, por consiguiente, precisar cuáles son los mínimos contenidos necesarios para que un estudiante universitario egrese con competencias éticas.

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

- Cognitiva: desarrollo de capacidad de análisis y diálogo. Desarrollo del juicio y razonamiento moral.

² Una información completa y detallada del proceso de convergencia europea de los estudios universitarios se puede ver en Eurydice: Red Europea de información en Educación. Organización de la Estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2003/2004. Bruselas: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

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

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

¿Cuál es la metodología adecuada para alcanzar ese perfil?

Un especialista de larga tradición en la defensa de los derechos humanos en Argentina, el Dr. Rabossi, propone desde la perspectiva de la formación universitaria una serie de metodologías de acceso a la ética que presentamos a continuación. Con ellas hemos venido trabajando en la Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la UBA, a fin de llevar a la práctica las conclusiones de nuestras indagaciones.

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

A este listado tenemos que agregarle:

- Trabajo con filmes³, que permite profundizar la sensibilidad moral y la acción.

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

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

³ La cátedra cuenta con una página web y una revista virtual en la que se presentan articulaciones entre el cine y la ética. www.eticaycine.org

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

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

Jan Helge Solbakk (2011) plantea que el *pathos* situacional es revivido en la presentación cinematográfica y por ello ésta se constituye en una vía privilegiada para el acceso a la ética. “El ejercicio con las películas y los libros es la manera contemporánea de enseñar ética al modo de las tragedias griegas. Sócrates, Platón y Aristóteles pensaban en esta dirección, por eso iban regularmente al cine. Solo que el cine de su época se llamaba teatro. Cuando estos gigantes de la filosofía querían observar conflictos morales y aprender de ellos, acudían a la tragedia.” Estas reflexiones resultan centrales, ya que no todo dilema moral presenta una solución totalmente satisfactoria para todas las partes. Darle un lugar a las distintas posiciones, mantener la tensión. Llegar a los límites de la deliberación y decidir, supone un compromiso afectivo que sólo puede ser otorgado a partir de esta activa participación que se logra con el cine.

- Trabajo en proyectos comunitarios⁴. Este punto es fundamental para salvar la distancia existente entre la formación académica tradicional y la propuesta transversal a toda la formación universitaria de virar sus objetivos hacia el bien común.

Una formación ética universitaria apuntará siempre a renovar en forma continua su inserción social a través de la investigación de los intereses y necesidades de las comunidades.

- Comunidad virtual de aprendizajes⁵. La experiencia realizada en el aula virtual (AV), consistió en este caso en la creación de una red cerrada dentro de la

⁴ Existen actualmente funcionando tres programas de extensión dependientes de la cátedra en los que los alumnos se pueden insertar para ponerse en contacto con determinadas problemáticas sociales.

⁵ El aula virtual se pudo implementar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y cuenta actualmente con 3000 usuarios, entre alumnos y ex alumnos vinculados a las actividades de la Cátedra.

plataforma proporcionada por NING, reuniendo principalmente a los alumnos y el equipo docente de la Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires. Una de las principales herramientas de trabajo serán los grupos. Estos representan una división interna en la misma red social y puede ser considerada una pequeña reproducción de aquella en una versión más reducida. Los mismos agrupan a cierta cantidad de usuarios dentro de los cuales se diferencia un creador, administrador/es y miembros participantes. Del mismo modo se dispone de una regulación en cada grupo sobre el nivel de restricción para su membresía y privacidad de su contenido. El criterio por el que son armados estos grupos es una de las principales herramientas que encausará el trabajo que se quiera realizar en la red social.

En este punto, es interesante considerar un nuevo giro que incluye un cambio en el punto de partida, diferente al que plantea el paradigma dominante. Este cambio consiste en reconocer en la comunidad un saber respecto de sus necesidades, intereses y proyecciones. Desde esta óptica, el profesional es una herramienta facilitadora para la realización de esos proyectos. La sociedad no es un objeto que el profesional va a modificar desde su saber hegemónico. Cuando pensamos la formación universitaria desde los derechos humanos, incluimos una dialéctica de transformación permanente entre crecimiento científico y social, a través del ejercicio profesional de los egresados. La ética como ejercicio y como paradigma de formación profesional apunta siempre al cambio social.

Las competencias éticas del profesional de ciencias económicas

Si siguiendo con el espíritu de la ética clásica, la política y la economía tienen que ser incluidas en el ámbito de la ética. Según lo señala Joaquín Guzmán Cuevas (2005) “El proceso de separación entre el ámbito de lo ético y de lo económico, desde la época de los inmediatos discípulos de Adam Smith, ha propiciado la configuración de una ciencia económica que ha obviado sus principios axiológicos. Sin embargo, ello no quiere decir que estos principios no estén presentes en todas las facetas de la elaboración económica. Tanto en la vertiente positiva como normativa de la economía como ciencia, existen unos *ethos* que el economista debe conocer en aras a perseguir una idea determinada de justicia” La escisión maquiavélica entre medios y fines, que se reedita en nuestros días bajo la forma de la economía y la ética, no puede ser propiciada en la educación universitaria.

La base ética del pensamiento económico liberal se fundamenta en preservar la dignidad de las personas por encima de cualquier decisión colectiva. Esa dignidad personal se materializa en una idea de libertad de elección que se fundamenta, a su vez, en el derecho de la libre disposición de la propiedad sobre los bienes y servicios, que mediante el libre comercio se puedan adquirir. Por otra parte, en aras al interés colectivo, se asume que la libertad individual termina cuando se lesionan los derechos de libertad y de propie-

dad de los demás. La principal crítica que se le podría oponer a la ética del liberalismo económico se sitúa quizás en este último aspecto del interés colectivo. Subrepticia o explícitamente, se asume de modo incuestionable que el mecanismo de mercado propiciará el bien general de la sociedad, lo que viene a sacralizar la vieja expresión de *laissez-faire* del Marqués de Argenson en 1751, y sobre todo la algo menos vieja de la smithiana “mano invisible”. Como señala Amartya Sen (1989): “es precisamente la reducción de la amplia visión smithiana de los seres humanos lo que se puede considerar como una de las mayores deficiencias de la teoría económica contemporánea”.

Siguiendo la propuesta de Sen, sostenemos la necesidad de reforzar el nexo entre ética y economía, ya que una economía sin ética es inhumana.

Conclusiones

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

Los profesionales que se forman en economía debieran tener este marco y atañe a las universidades la responsabilidad de incluir la perspectiva ética que la economía debe tener en los pueblos oprimidos. La colonización del conocimiento debe dar paso a la construcción de contenidos universales enmarcados en las necesidades de las poblaciones de nuestra región.

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

Es por esto que a lo largo de este escrito hemos intentado visibilizar diversas problemáticas del modelo universitario actual, tal como lo hemos observado en la UBA (Facultad de Ciencias Económicas y de Psicología) que se convierten en obstáculos a sortear teniendo como horizonte un avance en materia de formación ética de los futuros profesionales de la economía que devenga en una mejor atención de las demandas sociales vigentes al momento del ejercicio profesional. En resumidas cuentas se ha mencionado: 1) el **anacronismo de un modelo universitario** que no ha realizado una modificación del diseño curricular correlativa a la modificación real de las demandas sociales evidenciado en una **selección de contenidos** que deja a un lado las problemáticas de la actualidad; la presencia hegemónica de un modelo disciplinar que plantea las **estructuras académicas separadas por disciplinas**, sin puntos de contacto en relación a problemáticas de la actua-

lidad; y ausencia de **interdisciplinariedad** en la comunidad académica para tratar estas problemáticas que afectan al conjunto de la sociedad y a toda la humanidad (aumento de la pobreza y el hambre o la terminalidad de los recursos naturales); 2) la problemática de realizar una **modificación del diseño curricular correlativa a las modificaciones del mercado**, ubicando como orientadoras del diseño curricular universitario las demandas sociales locales ; 3) la problemática de la **concepción de educación superior como un bien mercantil**, generando segregación y exclusión (universidad mercantía) instituido en los noventa; 4) la **problemática de la deserción ligada a la segregación** del acceso a la educación superior de las **masas populares** (las cuales manifiestan una diferencias en las condiciones pedagógicas y sociales previas al ingreso); 5) la atención a la ética en la formación universitaria únicamente a partir de una asignatura específica, y por lo tanto el problema de la **desvinculación de la ética de las demás asignaturas de la currícula**; 6) y finalmente, dentro del campo específico de las ciencias económicas la **separación entre economía y ética, y economía y política**.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, sostenemos que es necesario una modificación en el modelo universitario que contemple: 1) la educación universitaria como un bien público y un derecho; 2) la presencia transversal de la ética en el diseño curricular; 3) la reorganización de las estructuras académicas y departamentos de acuerdo con las problemáticas de la actualidad; 4) una mirada crítica, analítica y comprometida sobre el ejercicio del propio rol, sea del docente o alumno; 5) al estudiante como “co-operador del debate, participe en la construcción de soluciones para los problemas éticos compartidos; 6) la educación en la competencia de “compromiso ético”, la cual incluye a la educación para la ciudadanía; 7) el desarrollo de la sensibilidad moral del futuro profesional; 8) la metodología de acceso a la ética propuesto por Rabossi, con el agregado de trabajo con films y el trabajo en proyectos comunitarios; 9) el reforzamiento entre ética, política y economía desde un ejercicio crítico de los postulados liberales.

Referencias

- Badiou, A. (2004). “El cine como experimentación filosófica”. En *Pensar el Cine*. Gomal, G. (Ed.). Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Bolívar, A. “El lugar de la ética en la formación universitaria”. En *Revista Mexicana de Investigación educativa* 10 (24): 93-123.
- Botkin, J. Elmandjra, Malitza. (1979). *Aprender, horizonte sin límites* (Informe al Club de Roma). Madrid, Santillana.
- Borrel, Perona y Sassaroli. (2009). “¿Quiénes son los que llegan? ¿Quiénes son los que quedan? Acceso y permanencia en la universidad en relación a la estructura social”. En xxvii Congreso ALAS. Latinoamérica Interrogada. UBA. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2009.
- Boatright, J. R. (1993). *Ethics and the Conduct of Business*. New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bowie, N. E. y R. F. Duska (1990). *Business Ethics*, Prentice Hall, 2ª edición, Englewood Cliffs, New Jersey.

- Castillo Clavero, A., (1996). "Aproximación metodológica al contenido de la responsabilidad social de la empresa", *ESIC-Market*, 93.
- Carroll, A.B. (1999). "Corporate Social Responsibility. Evolution of a Definitional Construct", *Business & Society*, 38 (3). Septiembre.
- Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona, Gedisa.
- Duart, J. (2003). Educar en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos. En línea: <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>
- Guzmán Cuevas, J. (2005). Ética y Economía. *Revista ICE*. Junio 2005.
- Fernández Lamarra, L. (1996) *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós
- Fernández S. y Scardamaglia V. (2008). *Del derecho y del revés: Escuelas y juventudes*, Buenos Aires, PEDEI Ediciones.
- Fernández, S. y Ormart, E. (2009). "Premisas éticas para pensar un cambio en la educación universitaria". En *Actas del II Congreso Argentino – Latinoamericano de Derechos Humanos: un Compromiso de la Universidad*. Organizado por la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2009
- García-Marza (2004). *Ética empresarial*. Madrid, Trotta.
- Habermas, J.(1983). *Desarrollo de la moral e identidad del yo*. En *La reconstrucción del materialismo histórico*, Barcelona, Taurus, pág. 57 – 83.
- Habermas, J.(2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Buenos Aires, Paidós.
- 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.
- Mas Velez, C. (2008). "Ejes para el debate". En *Conferencia en Cartagena de Indias, Cumbre Mundial de Educación Superior*. (CRES) organizada por UNESCO. Colombia, 6 de junio de 2008.
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos
- Metz C. (1979). "Psicoanálisis y Cine. El significante imaginario", Editorial Gustavo Gili, 1979, en Meo, G.: *Cine y Filosofía: un encuentro fecundo*. UBA, Buenos Aires, 2005.
- Michel Fariña y Ormart, E. (2009). "Los medios audiovisuales como "via regia" para el planteo de complejidades éticas". En *Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Método- Técnica y Teoría*. Actas de Congreso Año 1. Volumen 1. Incluir Asociación Civil.
- Mitroff, I. I. (1982). *Stakeholders of the organizational mind*. Ohio, Joey – Bass Publishers.,
- Mollis, M. (2003) "Un breve diagnóstico de las Universidades Argentinas: Identidades Alteradas". En *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financiero*, Buenos Aires, Ed. CLACSO.
- Morin, E (2009). "Sobre la reforma de la Universidad". En *Gazeta de Antropología* Nº 25. París. [En línea]
- Ormart, E. (2005). "El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior". En *Revista Iberoamericana de Educación*. (RIE número 35/3).
- Ormart, E. Brunetti, J. (2009). "Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético". En *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Plotno, G.S. (2009). "Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA". En XXVII Congreso ALAS. Latinoamérica Interrogada. UBA. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2009.
- Rabossi, E. (1996). "Los derechos Humanos". En *Jornadas de formación ética y ciudadana*. Salta, Secretaría académica Universidad Nacional de Salta.

- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M.J. y Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Sen, A. (1989). *Sobre ética y economía*, Madrid Alianza Editorial,.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta.
- Serrano Martínez, J.(1981). El balance social como medio para la información y gestión de la empresa, Tesis Doctoral, Madrid, Editorial de la ucm.
- Solbakk, J. (2006). "Catharsis and moral therapy II: an Aristotelian Account". *Medicine, Health Care and Philosophy*, 9:141-153.
- Unzué, M, (2009). "La educación superior en Latinoamérica hoy". En xxvii Congreso ALAS. Latinoamérica Interrogada. UBA. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2009.