

Una nueva perspectiva sobre la responsabilidad del docente universitario¹

A new perspective on responsibility of university teachers

Flavia Andrea Navés²

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo realizar un análisis sobre la responsabilidad que le compete al docente universitario, desde una perspectiva ética que involucra el deseo de quien enseña.

La universidad pública, como institución que el Estado instituye, es el ámbito por excelencia donde se produce el capital simbólico necesario para transmitir los valores sociales propios de la cultura hegemónica. El momento histórico en el que se desarrolla un marco socio-político determinado, promueve el surgimiento de distintas teorías que han sido las bases que dieron sustento al surgimiento de los diferentes modelos de enseñanza.

El abordaje de la responsabilidad del docente desde una perspectiva ética incluye en su horizonte la dimensión de un acto creador. El docente, en el acto mismo de la transmisión del conocimiento, tendrá la posibilidad de crear un estilo que le es propio y que le permite complementar los modelos de enseñanza pre-establecidos.

Palabras Clave: Estado, poder, responsabilidad, ética, rol docente.

Abstract

The goal of this work is to make an analysis of the responsibility the university teacher has from an ethical perspective, which involves the desire of the teacher.

The public university as an institution established by the State is the area par excellence in which there is the symbolic capital necessary to transmit the social values of the hegemonic culture. The historical moment in which a certain social-political framework is developed promotes the emergence of different theories which have been the basis that gave support to the emergence of the different teaching models.

The approach to the responsibility of the teacher from an ethical perspective includes the dimension of a creative act. The teacher in the very act of transmitting the knowledge will be able to create his own style allowing him to go beyond the predetermined teaching models.

Keywords: State, power, responsibility, ethics, teaching style.

1. El presente trabajo es parte del proyecto Ubacyt 2011-2014: Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires respecto de la ética profesional. Directora: Dra. Elizabeth B. Ormart. Integrantes del equipo de investigación: Juan Brunetti, Pablo Esteva, Karin Fleischer, Gabriela Levy Daniel, Daniela López, Julieta Loza, Flavia Navés, Ezequiel Pereira Zorraquin y Carolina Pesino.

2. Profesora de matemática y astronomía. Ayudante de segunda Ad-Honorem. Cátedra I. Psicología, Ética y Derechos Humanos. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de investigación Ubacyt 2011-2014 “*Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires respecto de la ética profesional*”, dirigido por la Dra. Elizabeth B. Ormart. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

flaviaandranaves@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Este escrito pretende realizar un análisis sobre la responsabilidad, que le compete al docente universitario, desde una perspectiva ética que involucra el deseo de quien enseña.

Involucrar el deseo del enseñante, en un abordaje de la responsabilidad docente, lleva implícita la necesidad de incluir la dimensión de un acto creador. Acto creador que se pone en juego en el acto mismo de enseñar y que hace del docente un sujeto comprometido éticamente con la realidad que lo rodea.

En primer lugar, se tratará de definir el doble movimiento de la ética contemporánea estableciendo su diferencia con la moral y su relación con la responsabilidad subjetiva.

En segundo término, se profundizará en la dimensión normativa de la ética con la finalidad de desarrollar la relación existente entre el momento histórico en el que se desarrolla un marco socio-político determinado, y la elección de los contenidos relevantes que deben transmitirse; así como también su relación con el nacimiento de las distintas teorías que sustentan el surgimiento de los diferentes modelos de enseñanza.

Finalmente, se intentará complementar el horizonte constituido por el marco socio-histórico-político que valida las teorías que determinan los modelos de enseñanza apropiados para la transmisión del conocimiento científico, centrando el enfoque en el acto mismo de la transmisión del conocimiento, ya que es en él donde el educador podrá crear su propio estilo de enseñanza, propiciando el advenimiento de la dimensión ética.

Marco teórico o conceptual Ética y moral

Es muy usual utilizar el vocablo 'ética' como sinónimo de 'moral'. Sin embargo, no significan lo mismo. La etimología enseña que el término 'ética' deriva del vocablo de origen griego *ethos*, y moral de la voz latina *mos*.

Existen dos versiones del *ethos* griego. Una versión significa 'modo de ser' o 'carácter' y alude a lo propio de una persona. La otra versión, simboliza 'hábito' o 'costumbre'. Aristóteles considera que ambos vocablos se relacionan; sostiene que el hombre desarrolla su

carácter o modo de ser sobre la base de los hábitos o costumbres que adquiere.

En *El estilo y el acto* Ariel A. (1994), nos dice que la moral... es pertinente a la conducta social de un sujeto entre otros... es el sentimiento mismo del deber... es temática siempre se sitúa en algún tema; es temporal, es decir, es la moral de una época... es subsistencial, permite algún ordenamiento de la existencia de ese sujeto en lo social... La ética es la posición de un sujeto frente a su soledad... propone otro plano de existencia y, en ese sentido es atemporal, es atemática y es existencial... no se contrapone a la moral. La ética, la existencia del sujeto desorganiza la moral, no pretende suplantarla...

Para Ricardo Maliandi (1991) "la ética es una de las formas en que el hombre se autoobserva"

En la perspectiva de esta investigación, en comunión con el marco conceptual de estos autores y suplementada por la orientación psicoanalítica, se articula la ética con el deseo inconsciente del sujeto y la posición del mismo frente a su deseo.

Lacan, en su seminario *La ética del psicoanálisis* plantea la pregunta "¿has actuado conforme al deseo que te habita?"; esta pregunta hace una referencia directa al deseo inconsciente de un sujeto y a la posición del mismo frente a él. Es desde esta concepción de la ética que se desarrolló la investigación, la cual se opone a la ética tradicional, y que como tal, no tiene como finalidad la revisión de los hechos morales.

La moral soporta la posibilidad de transmitir el conocimiento científico como una mera acumulación de saberes. La ética ligada a la dimensión del acto creador, suplementa el orden preestablecido. La misma le permite al docente hacer de la transmisión de un conocimiento científico un acto creador, que lo responsabiliza como sujeto deseante y le consiente la posibilidad de crear su propio estilo al realizar el acto mismo de la transmisión del conocimiento científico.

La ética y su doble movimiento

En principio se define la ética a partir de un doble movimiento que se expresa en la dialéctica de lo particular y lo universal-singular. Un primer movimiento que da cuenta del corpus de conocimiento disponible es la dimensión normativa del campo de la ética profesional, y establece las regulaciones de la

práctica docente en sí misma. Las mismas se llevan a cabo en un tiempo histórico-político determinado e instituyen, entre otras cosas, la manera apropiada para transmitir el conocimiento científico. Por lo tanto, en la configuración creativa entre lo histórico y lo particular, se encuentran los distintos modelos de enseñanza que se definen dentro de este primer movimiento. Y un segundo movimiento de la ética que suplementa al anterior. Se trata de la dimensión del sujeto. Le abre paso al deseo del enseñante, le permite crear su propio estilo al realizar el acto de enseñar. Dimensión que admite la singularidad, no solo del docente, sino también del grupo de alumnos y de la relación que se establece entre ellos cuando se realiza el acto de transmitir un conocimiento. Según reseña Michel Fariña (2008), el segundo movimiento de la ética no da cuenta del “qué debería hacer”, sino del “qué hacer” allí donde la situación se revela a posteriori como desbordando el conocimiento que la antecede.

Este doble movimiento de la ética se sostiene en una tensión que favorece en el docente una mirada reflexiva acerca de sus actos. La ética, a diferencia de la moral, exige tomar distancia y volver sobre sí para reflexionar sobre los actos; propiciando, de esta manera, una toma de conciencia que obliga al docente a responder. De acuerdo con el modo en que el docente responda frente a este acto implicará una toma de posición que podrá sustentarse en los principios morales que le harán responder obedientemente desde las normativas vigentes, o desde una perspectiva ética que le permitirá involucrar, en el acto de enseñar, su propio deseo creando su propio estilo y abriéndose, de esta manera, a la dimensión ética.

Ética y responsabilidad

Según la etimología de la palabra, el término responsabilidad tiene su origen en el vocablo latino *respondere*; del latín proviene también el término *responso* que significa ‘dar respuesta’. Evidentemente el sentido común, en esta oportunidad, hace eco de la etimología de la palabra, al considerar que un sujeto es responsable cuando se hace cargo de sus actos, que se suponen siempre voluntarios y conscientes, aunque se hayan realizado de manera no intencional.

Para Aristóteles el hombre solo puede ser elogiado o culpado por los actos cometidos voluntariamente. Es por eso que sostiene que para poder determinar la responsabilidad de un sujeto frente a un suceso es

necesario demostrar que fue consciente de los hechos realizados.

Sobre la base de esta noción del término responsabilidad, se considera que un docente es responsable cuando, al realizar el acto de enseñar, simplemente transmite los conocimientos científicos como una mera acumulación de saberes. Acto que, sustentado en el universo moral, refleja del docente una respuesta obediente a las normativas vigentes y deja de lado su implicación como sujeto deseante. En este sentido su posibilidad de elegir queda reducida, y al enfrentarse a una situación dilemática de su práctica tiende a resolver el conflicto en términos morales.

Una perspectiva sobre la responsabilidad, soportada en el marco psicoanalítico, se configura sobre la base de un sujeto del inconsciente. Para el psicoanálisis existe “un determinismo inconsciente que hace al sujeto responsable por definición” (Salomone, 2008). Es decir, a pesar de haber situaciones en las que actuamos con cierta ignorancia, somos igualmente responsables.

Es por esta razón que más allá de la confrontación de los discursos que definen la responsabilidad desde distintos marcos conceptuales, es necesario señalar que cada una de estas concepciones sobre la responsabilidad alude a sujetos disímiles, y convocan al sujeto a responder desde perspectivas teóricas diferentes.

La concepción de sujeto que convoca la responsabilidad moral es la de un sujeto autónomo. El término autónomo proviene de los vocablos griegos *autos* que significa ‘mismo’, y de *nomos* que significa ‘regla’, ‘gobierno’, ‘ley’; por lo tanto, hace referencia a la capacidad de un sujeto para autogobernarse.

Así, el sujeto autónomo, concebido como tal en el marco de la responsabilidad moral, es el sujeto capaz de responder por sus actos voluntarios y conscientes.

Desde una perspectiva moral, la aceptación o el rechazo de las acciones cometidas tomarán como referencia los valores socialmente compartidos, y aquellas acciones que no condicen con los valores morales producirán incomodidad, incluso en el propio sujeto.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, en una situación dilemática donde se hace imperioso tomar una decisión, la misma se encuentra doblemente restringida ya que el sujeto se ve forzado a dar una respuesta (sin embargo, su elección no lo liberará de la culpa).

La responsabilidad subjetiva reposa sobre una concepción de sujeto del inconsciente. Interpela al

mismo más allá de las fronteras del yo. El sujeto del inconsciente es un sujeto no autónomo, es decir, es un sujeto que no es dueño de su voluntad y de su intensión. Pues bien ¿qué significa que un sujeto no sea dueño de su voluntad y de su intensión? Freud, S. (1901) en su texto *Psicopatología de la vida cotidiana* lo define de la siguiente manera:

...las acciones cumplidas de manera involuntaria han de convertirse inevitablemente en fuente de malentendidos en el trato entre los hombres. El actor, que nada sabe de un propósito que se les enlace, no se las imputa a sí mismo ni se considera responsable de ellas...

La lectura de la responsabilidad basada sobre una perspectiva ética no supone un cuestionamiento sobre la acción que el docente realiza cuando transmite el conocimiento; da cuenta de una interpelación que obliga al sujeto a dar una respuesta por aquello que aún perteneciéndole le es ajeno. Interpelación que implica la puesta en juego del deseo inconsciente del enseñante y le exige una respuesta como sujeto deseante.

El estado y sus relaciones de poder

A partir del siglo XVIII, se erigieron numerosos dispositivos institucionales y estrategias discursivas que permitieron consolidar un mega-dispositivo de poder sostenido por una estructura piramidal, cuya autoridad suprema es el Estado. Esta estructura piramidal se diseminó hacia otras esferas de organización –las instituciones–, cuyo objetivo es consolidar el ejercicio de la dominación legal.

Se crearon nuevas ciencias como la pedagogía, la psiquiatría y la medicina que permitieron suscitar los discursos necesarios para proliferar el paradigma que el Estado sostiene. “Tales discursos no se multiplicaron fuera o en contra del poder, sino en el lugar mismo donde se ejercía y como medio de su ejercicio” (Foucault, 1997).

Para Michel Foucault esto se debe a que el Estado occidental moderno integra una vieja técnica de poder que tiene su origen en las instituciones cristianas. A esta técnica de poder la denomina ‘poder pastoral’, y su objetivo ha ido modificándose desde sus orígenes en la época medieval, hasta la actualidad. Este dejó de representar la salvación del hombre en el más allá, para pasar a garantizar la salud, el bienestar relacionado con un buen nivel de vida, la seguridad, la protección, etc.

Ahora bien, el ejercicio del poder en las instituciones estatales dispone de un mecanismo que se sirve de las relaciones mismas entre los actores que las componen. Este tipo de poder se caracteriza por poner en juego las relaciones entre los distintos sujetos o grupos de sujetos, sosteniéndose mediante una forma de resistencia que tiene como objetivo el poder mismo.

Las relaciones de poder, los relacionamientos comunicacionales que transmiten información, las capacidades objetivas que son las técnicas perfeccionadas de trabajo y transformación de lo real, se usan mutuamente como medios para alcanzar un fin que es consolidar el ejercicio de la dominación legal. La institución educativa, como tantas otras instituciones estatales, es un ejemplo de ello. En ella, el ajuste de las habilidades, los recursos de comunicación y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concretos. Su disposición física, las funciones bien definidas de cada uno de los actores que la componen, las regulaciones que gobiernan su vida interna, construyen lo que Foucault denomina un entramado de capacidad-comunicación-poder que garantiza, por medio del aprendizaje y la adquisición de conductas determinadas, los procesos de poder propios de una estructura compuesta por una distribución jerárquica. Se preparan así las relaciones de poder y obediencia que permiten regular los discursos, facilitándole al Estado el ejercicio de su función.

La universidad estatal

Para organizar el funcionamiento de las distintas instituciones, entre ellas las que pertenecen al sistema educativo, el Estado se vale de diversas políticas públicas. No hay que olvidar, tal como Emile Durkheim (1975) postula, que “la educación es un objeto de valor social que merece ser regulado y resguardado por el Estado”.

La universidad pública, como institución que el Estado instituye, tiene una lógica interna que le es propia y exclusiva; sin embargo, mantiene la organización de poder piramidal en su estructura, facilitando las relaciones jerárquicas entre los distintos actores que la componen, tal como la sostiene el Estado. Aunque sus funciones y poderes sean menores, mantiene los mismos objetivos que este. Se nutre para llevar a cabo su objetivo de un dispositivo de poder complejo y de efectos diversos que no pueden agotarse en el vínculo único entre los integrantes de la tríada institución-docente-alumno que componen, entre otros actores, la comunidad educativa. Hace uso del discurso como

mecanismo de poder que permite reproducir, dentro de la Universidad, el paradigma que el Estado ensaya. Beatriz Sarló (2001), considera que la universidad argentina no ha sido indiferente a las tensiones propias de la vida política, produciéndose en ella diversos sucesos que no fueron ajenos a los avatares de la vida institucional de nuestro país. Esta autora propone diversos momentos de refundación de la universidad, y establece un paralelo entre ellos y los momentos históricos en que se produjeron.

El periodo que se extiende en nuestro país entre los años 1955 a 1970, por citar un ejemplo, es un buen prototipo de lo antes expresado. El movimiento de modernización y desarrollismo que se produjo en el campo de la política, se vio reflejado en el campo científico. Se introdujeron nuevos modelos de ciencia y nuevos conceptos para pensar la sociedad. Se produjo un cruce epistémico como punto de partida interdisciplinario característico de estos años, que permitió el surgimiento de nuevas carreras como psicología, sociología y ciencias de la educación.

Dentro del sistema educativo en el que se incluye la universidad, encontramos distintos actores sociales que cumplen diferentes funciones dentro del mismo. Estos actores sociales se interrelacionan, produciendo efectos subjetivantes unos sobre otros. El papel docente se ve afectado por diversas variables que se ponen en juego: la desvalorización salarial, condiciones laborales *part-time*, la escasa articulación entre las tareas docentes y de investigación, las políticas partidarias que afectan el desenvolvimiento de la tarea docente, las obligaciones emergentes de la práctica docente que muchas veces excede a su verdadera función, la realización de tareas administrativas, la carrera dentro del escalafón, los estilos de gestión que se modifican según las autoridades de turno, etc. Todo esto influye en la actividad docente generando mecanismos que producen una subjetividad alienada al aparato burocrático y, en consecuencia, intervienen en el buen cumplimiento de sus funciones. Sin embargo, esto no exime al docente de la responsabilidad social que le compete.

La función del docente universitario

La universidad pública es el ámbito por excelencia donde se produce el capital simbólico necesario para transmitir los valores sociales propios de la cultura hegemónica; esto permite al Estado sostener el

paradigma que promueve. Para tal fin hace uso de las llamadas tecnologías blandas, siendo estas el conjunto de teorías y técnicas que permiten transmitir el conocimiento científico.

El momento histórico en el que se desarrolla un marco socio-político determinado, interviene en la elección de los contenidos relevantes que deben transmitirse. Se promueve el nacimiento de las distintas teorías que han sustentado el surgimiento de los diferentes modelos de enseñanza. Incidiendo a su vez, en la subjetividad de cada uno de los actores que componen la comunidad educativa. Del mismo modo, se han desarrollado sistemas ideológicos de creencias que son socialmente compartidos por los actores sociales que son parte de esta comunidad. El conocimiento sociocultural compartido por esta comunidad epistémica conforma el espacio común de las representaciones sociales de todos sus integrantes, otorgándole una función determinada a cada uno de ellos dentro de la misma (Van Dijk, 2005).

En el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires puede observarse el lugar relevante que ocupa la especialización del docente en su disciplina, promoviendo planes de investigación, así como también distintas actividades que garantizan el desarrollo del conocimiento en la disciplina que le compete al docente. También se promueve el uso de estrategias didácticas que permiten la transmisión de dichos conocimientos de manera adecuada.

A modo de ejemplo se transcribe, a continuación, algunas referencias pertinentes del Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires:

“Título I, Capítulo II: “(...) la enseñanza es impartida por el personal docente (...)”; “(...) la enseñanza es teórica y práctica (...)”, “(...) desarrolla en los estudiantes la aptitud de observar, analizar y razonar, (...). “Título II, capítulo I: “Son tareas específicas del personal docente la enseñanza, la creación intelectual y, eventualmente, la extensión universitaria y la participación en el gobierno de la Universidad y de las Facultades. “En “Título II, capítulo II: “(...) Son causales de procesos conducentes a la cesantía de un profesor titular: el incumplimiento de las obligaciones docentes; la incompetencia científica o didáctica; la falta de honestidad intelectual; la participación en actos que afecten a la dignidad y a la ética universitarias; (...)”.

Puede observarse que la institución universitaria le otorga al docente, en la dupla que forma con el alumno, el lugar de poseedor del conocimiento erudito, centrando su función en la mera transmisión del mismo y facilitando la proliferación discursiva que permite la transmisión fidedigna de la cultura hegemónica. Sin embargo, la labor docente, que según el estatuto universitario debería ser la de promover la producción de conocimiento, permitiendo la formulación de problemas específicos o aportando categorías conceptuales y ámbitos y prácticas de investigación de diversas disciplinas, no siempre se acompaña con la práctica real. Con el fin de que en esos cruces disciplinares se produzcan y legitimen nuevos conocimientos sería deseable promover el trabajo en equipos de docentes y alumnos en la construcción de conocimiento, trabajo que choca con el modelo de docente erudito. Que el alumno sea partícipe del proceso de conocimiento, que realice micro experiencias de investigación, le otorga un papel más activo y acota los discursos hegemónicos, generando de esta manera una formación activa del estudiante universitario.

Para lograr una formación más activa del estudiante universitario y garantizar una distribución de saberes

más democrática, Fernández & Ormart (2009), en su texto *Premisas éticas para pensar un cambio en la educación universitaria*, nos proponen “como herramienta la construcción conjunta de la comunidad de aprendizaje, basada en la concreción áulica del respeto por las distintas generaciones de los derechos humanos”.

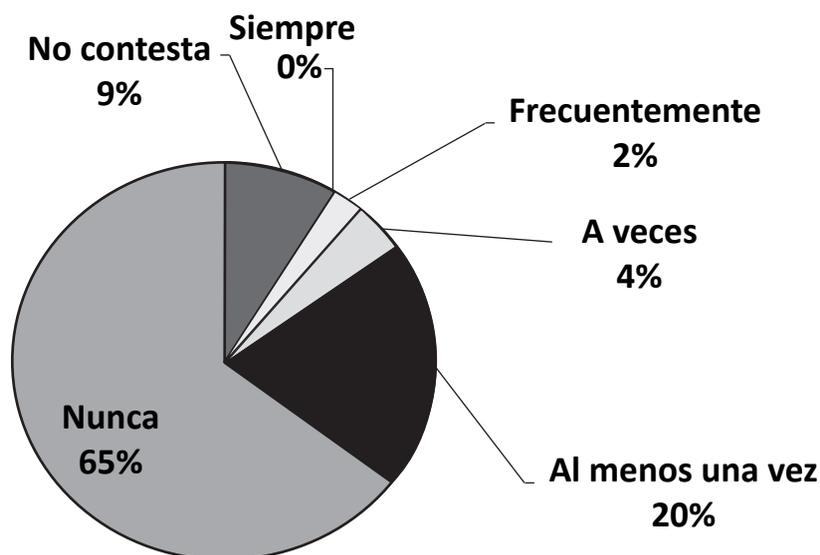
Distribuir los saberes de manera más democrática supone una superación de los modelos de enseñanza que ubican al docente en el lugar de poseedor de conocimiento y favorece el advenimiento de una posición ética, ya no solo en el docente, sino también en el alumno.

Recursos didácticos: resultados de un abordaje de campo

El claustro universitario es el lugar por excelencia donde cada docente lleva a cabo su función.

Los resultados,³ de las encuestas realizadas a alumnos y docentes de la Universidad de Buenos Aires, por integrantes del equipo de investigación (Ormart & al. 2010), corroboran que, a la hora de transmitir el conocimiento científico, hay un predominio del modelo expositivo que reduce al conocimiento a una mera acumulación de contenidos.

Proyección de fragmentos de films



Los recursos didácticos tradicionales son los más utilizados, y casi no se utilizan materiales audiovisuales cuando se transmite el conocimiento.

El uso de la tiza y el pizarrón monopolizan los recursos didácticos tradicionales: son preferidos por el 56% de los docentes; el 54% nunca realizó trabajos grupales entre los alumnos; el diálogo con la clase es una herramienta de la que se vale el 53% de los mismos, y en relación con el desarrollo de una clase expositiva solo lo hace frecuentemente el 14% y, al menos una vez el 17%.

Los recursos didácticos que podrían favorecer, por un lado, la superación de los modelos de enseñanza tradicionales permitiéndole al docente correrse del lugar de poseedor del conocimiento erudito, y por el otro, el desarrollo de una posición más activa de parte del alumno, parece que no son tenidos en cuenta por la mayor parte de los docentes.

Según los resultados arrojados por las encuestas realizadas, solo el 2% de los docentes usa, con frecuencia, la proyección de fragmentos de una película.

Sin embargo, los medios audiovisuales deberían representar un recurso didáctico privilegiado a la hora de transmitir un conocimiento. No debemos olvidar que el cine es por demás atractivo y desde su comienzo ha reflejado las grandes problemáticas de la existencia humana. Además, en los últimos años el uso de la tecnología digital se ha extendido de manera vertiginosa;

su uso colectivo representa un recurso escasamente explorado, pero, no por ello poco beneficioso.

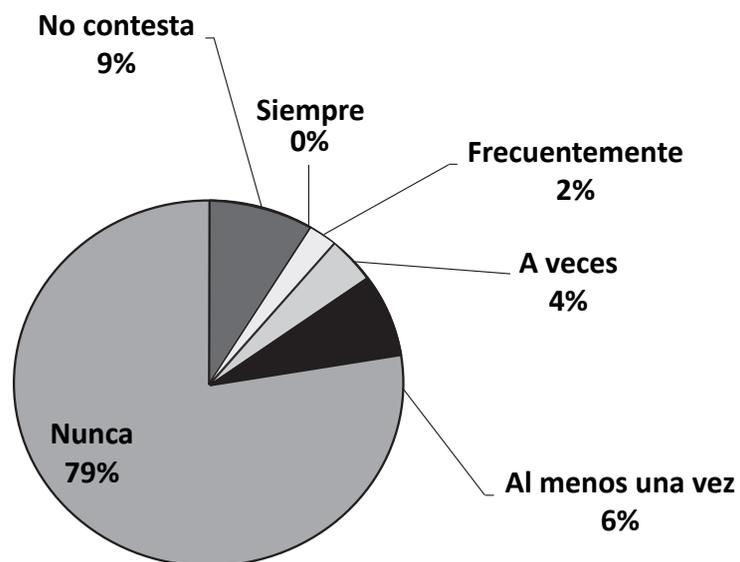
Ambos recursos permiten enseñar los contenidos de una manera más interesante, y facilitan la interpretación de los mismos. A estos nuevos recursos que los avances tecnológicos posibilitan, deberían sumársele la interacción virtual con los alumnos, ya que los efectos que producen en el proceso de enseñanza y aprendizaje son muy positivos (si bien es evidente que no se recurre con frecuencia a los mismos). Los resultados de las encuestas indican que el 81% de los docentes nunca han recurrido al uso de un retroproyector; el 80% nunca ha manejado un notebook y un cañón; el 78% nunca ha usado fotos; el 73% nunca ha recurrido a las obras de arte; el 65% nunca ha usado el televisor y el 64% nunca ha empleado láminas y afiches.

El escaso uso del cuerpo es otro gran indicador del dominio del modelo expositivo dentro del claustro universitario.

La dramatización de los contenidos no es un recurso elegido por la mayor parte de los docentes. Solo el 2% lo usa frecuentemente.

En las observaciones realizadas en campo se ha detectado que la postura corporal del docente tiende a marcar la distancia que mantiene con el alumno, separándose espacialmente del mismo. El 42% de los docentes permanece sentado frente a los alumnos y el 35% permanece parado frente a ellos. Solo el 19%

Dramatizaciones



camina por el aula. A partir de esta percepción llegamos a la conclusión de que el uso del cuerpo no es utilizado como un recurso para atraer la atención del alumnado; por el contrario parecería ser un buen recurso para afianzar la distribución jerárquica de los papeles que se le atribuyen a ambos actores de la comunidad educativa.

En relación con la evaluación, interpretada como una valoración de resultados, el 83% de los alumnos encuestados dice que el docente informa los criterios de evaluación; el 76% señala que la bibliografía necesaria a consultar para responder los parciales es clara; el 55% siente que pudo hablar con el docente acerca de las dudas que le presentó la corrección de los parciales y el 49% quedan satisfechos con la devolución de sus evaluaciones.

De los modelos de enseñanza a la realización de un acto creador

Es cierto que hay un predominio del modelo expositivo que requiere de ciertas habilidades docentes, siendo el examen escrito su método de evaluación, debido a que la misma es interpretada como una valoración de resultados donde el alumno reproduce su saber (Cargallo López y Otros: 2010).

Sin embargo, cada docente elige de qué manera transmitir los conocimientos de la disciplina en que se especializa y los valores de la sociedad a la que pertenece.

Cabe destacar que esta transmisión de los valores culturales no puede llevarse a cabo sin la transmisión de los valores individuales. Es por eso que cada docente, al comunicar los conocimientos técnicos de su disciplina, hace una lectura singular de la metodología que los especialistas desarrollan estableciendo las pautas necesarias para llevar a cabo una buena función docente. Partiendo de la enseñanza deontológica de la profesión, consigue acceder a una transmisión del conocimiento que conlleve a reflexiones propicias para la toma de decisiones.

Haciendo uso de los diversos recursos internos con los que cuenta, el docente, en el acto mismo de la transmisión del conocimiento, tendrá la posibilidad de crear un estilo que le es propio permitiéndole suplementar los modelos de enseñanza preestablecidos, así como también transmitir los valores que comparte con la sociedad de su pertenencia.

Asimismo, al transmitir explícita o implícitamente estos valores socialmente compartidos, se producen

conflictos valorativos que ameritan del docente una toma de posición, que implica la puesta en juego de su responsabilidad como sujeto deseante.

Un educador puede elegir mantenerse neutral o entrar en beligerancia frente a estas cuestiones socialmente controvertidas (Trilla Bernet, 1992). Sin embargo, hacerse responsable a la hora de transmitir los conocimientos, implica una posición subjetiva que hace de la neutralidad una herramienta privilegiada.

Se entiende por neutralidad una posición ética que supone no emitir juicios morales sobre las opiniones de los alumnos sino cuestionarlas con espíritu crítico, en tanto se problematizan las situaciones sin darlas por cerradas de antemano. Esto le permitiría al docente ir más allá de las perspectivas teóricas y encontrar el equilibrio entre el conocimiento moral de un objeto y una visión más pluralista condescendiente con el campo de la ética.

Es entonces la posición neutral del docente, frente a cuestiones socialmente controvertidas, sinónimo de responsabilidad; dado que promueve en el futuro profesional el desarrollo de un pensamiento crítico que le permita reconocer no solo sus propios valores sino también aquellos con los que otros están comprometidos, y promoviendo en el estudiante, de esta manera, una posición ética frente a la emergencia de nuevos conflictos valorativos que deberá enfrentar como futuro profesional.

Conclusión

La necesidad de formar profesionales especializados en una disciplina determinada y comprometidos éticamente con la realidad que los rodea, amerita del docente una toma de posición que va más allá de la responsabilidad social que su papel le otorga.

El papel docente, como vértice fundamental de la tríada articulada institución-docente-estudiante, se ve condicionado por las normativas institucionales, las representaciones sociales, los modelos didácticos que se imponen, el momento histórico en el que se desarrolla un marco socio-político que establece los contenidos relevantes a ser transmitidos, etc.

Sin embargo, en el acto mismo de la transmisión del conocimiento el educador podrá crear su propio estilo de enseñanza. Ampliando, de esta manera, el horizonte constituido por el marco socio-político que valida las teorías que determinan la manera apropiada de transmitir

el conocimiento científico. Responsabilizándose de sus propios actos propicia el advenimiento de la dimensión ética.

Referencias

Ariel, A. (1994). *El Estilo y el Acto*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Camps, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.

Carballo, R. C. (2007). "Estado, Poder y Subjetividad Docente" – una mirada socio-psicológica sobre la función subjetivante del docente- En *Claro/Oscuro* N° 1.

Cargallo López, Bernardo & Otros (2010) "Estilos Docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores" En *Revista Iberoamericana de Educación*. N0 51/4 10/02/10. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Davini, M. (1995). *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós Ediciones.

Estatuto de la Universidad De Buenos Aires.

Fernández, S. & 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*. Subsecretaría de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2009.

Foucault, M. (1976) Clase del 17 de marzo de 1976. "Defender la sociedad". Buenos Aires: FCE.

----- (1978) "La gubernamentalidad". En *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, volumen III. Barcelona: Paidós. En: www.elseminario.com.ar

----- "El sujeto y el poder". En: www.elseminario.com.ar

----- (1991) *Microfísica del poder*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Piqueta.

----- (1997) *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.

Freud, S. (1901). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Moscovici, S.* Psicología Social, Barcelona: Paidós Ediciones.

Lacan, J. (1988). *Seminario 7. La ética del psicoanálisis (1959-1960)*. Buenos Aires: Paidós Ediciones.

Levy Daniel, G. & Navés F. (2010). "La transmisión de la ética en el aula universitaria". En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Tomo I. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2010.

Maliandi, R. (1991) *Ética: Concepto y problemas*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Morín, E. (2009) "Sobre la reforma de la Universidad". En *Gazeta de Antropología* N0 25, 2009 Texto 25—00, CNRS, París.

Ormart, E. y Fernandez, S. "Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación" En *Revista de Investigación Dialéctica*. Fundación Universitaria Panamericana. Número 26 - 2010 ISSN 0123-2592.

Salomone, G. & Dominguez, M. E. (2008). *La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Volumen I. Fundamentos*. Buenos Aires: Letra Viva.

3. 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.

Este estudio se focalizó en la enseñanza y el aprendizaje de la ética, en tanto contenido disciplinar y transversal, en la carrera de psicología.

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

Santos Guerra, M. A. (1992). "Cultura y poder en la organización escolar." *En Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla, 1992.*

Sarló, B. (2001): *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Buenos Aires; Ariel.

Solbakk, J. H. (2011). "Ética y Responsabilidad: el pensamiento de la Grecia Clásica y sus lecciones sobre bioética contemporánea." *En Aesthethika. Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte. Vol. 6, (2), abril 2011, 34-44.* <http://www.aesthethika.org>.

Torres, J. (2001): *La educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata Ediciones.

Trilla Bernet, J (1992) "La actitud del profesor en el aula ante los conflicto de valor". *En Comunicación, Lenguaje y Educación. N° 15, pp. 32-38.*

----- (1993) 'Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas' *En Revista Iberoamericana de Educación. Número 7. En línea.*

Van Dijk, T. A. (2005). "Política, ideología y discurso". *En Quórum Académico. Vol. 2.*