



Universidad del
Rosario

Vicerrectoría

LINEAMIENTOS ACADÉMICOS



JULIO, 2018



Formación en ética y ciudadanía

1. MODELO DE ENSEÑANZA

La formación de profesionales responsables, capaces de dirimir sus conflictos de manera pacífica, de reconocer las necesidades del otro y de adoptar cursos de acción éticos, no depende, tan solo, de la acumulación de conocimientos teóricos acerca de la sociedad en la que vivimos o sobre lo que debemos hacer en determinados contextos, sino también de la manera en la que este conocimiento se operacionaliza y articula con otro tipo de habilidades, valores, actitudes, sentimientos, emociones y deseos. La formación ética es un proceso complejo que requiere ciertas directrices para poder alcanzar adecuados resultados. Por esa razón, a continuación se presentan algunos lineamientos curriculares que buscan orientar dicho proceso en términos epistémicos y pedagógicos. En consonancia con diversos trabajos e investigaciones adelantadas por los miembros de la comunidad académica, este texto busca exponer los rasgos esenciales de la comprensión desde la cual se encara la formación de ciudadanía en la Universidad del Rosario.

Este documento no constituye ni aspira a ser una respuesta última en el marco del debate. Antes bien, sus propósitos son plantear algunas preguntas e indicar el modo en que se las aborda en la Universidad. En ese sentido, no se busca limitar la autonomía de los procesos educativos realizados por diversas instancias, sino proveer una orientación que permita articular dichos procesos en objetivos comunes. Este documento es una invitación a la discusión crítica sobre nuestra realidad social, así como al desarrollo de propuestas de enseñanza e investigación sobre los fundamentos interdisciplinarios de la formulación ética: ¿Cuál es el sentido y función de la formación ética y ciudadana? ¿Qué enseñar y a través de qué herramientas pedagógicas? ¿Cómo evaluar dicho aprendizaje?

La formación ética busca el enriquecimiento de la experiencia de los sujetos a través del desarrollo de capacidades de distinto orden. En el marco de los paradigmas curriculares de ética, se la concibe como un proceso susceptible de ser desarrollado a través de actividades que se concentran en el fortalecimiento de las capacidades que conforman nuestra personalidad moral. Dicha formación busca, por un lado, aumentar la capacidad de juicio de los agentes para que estos puedan tomar decisiones razonables e informadas en contextos específicos; por otro lado, se apunta al desarrollo de hábitos que contribuyan a cumplir a cabalidad nuestros deberes morales para con los otros; lo cual supone un énfasis adicional en la parte afectiva y emocional de las personas.

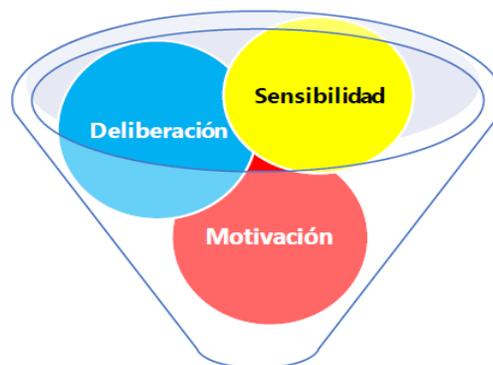
Hablamos de un trabajo que busca permear el corazón mismo de la acción y de las relaciones en términos deliberativos y sentimentales, para encaminar a los agentes a asumir compromisos morales fuertes que se expresen en el reconocimiento de la divergencia y las prácticas de justicia consigo mismos, con su círculo de afecto y con los otros al interior de las instituciones que habitan. Para ello, y buscando la formación de ciudadanos moralmente responsables, la Universidad del Rosario y su *Centro de formación en ética y ciudadanía*, promueve un modelo de enseñanza basado en la *sensibilización*, la



deliberación y la *motivación* como pilares desde los que se estructuran sus diferentes actividades.

La formación ética piensa el problema de *la motivación* que hay tras las decisiones de los agentes. En ese sentido se ocupa, por ejemplo, del estudio de los sentimientos morales que son móviles de la acción, con el propósito de desarrollar una *sensibilidad* adecuada para que las personas se sientan interpeladas por las demandas morales de los otros y apuesten por la construcción de instituciones y comunidades justas. No obstante, en tanto que la ética busca que, en las diferentes esferas de la vida y sobre todo en aquellas situaciones complejas en las que no tenemos claro qué camino seguir, las personas puedan escoger lo correcto, una parte fundamental de su trabajo está en el desarrollo de *capacidades deliberativas*. En ese sentido se busca que los agentes aprendan a considerar los problemas desde diferentes perspectivas, mientras se nutren de múltiples criterios normativos para evaluar medios, fines y consecuencias de la situación en cuestión.

Todo esto se hace con el propósito general de contribuir a formar sujetos que velen por el desarrollo de prácticas éticas en las distintas instancias de su vida. Se trata de un fin que permea el trabajo en las clases, en los espacios no curriculares e, incluso, en las instancias administrativas de la universidad. Son múltiples las estrategias que se utilizan en esta labor, no solo en términos de prácticas pedagógicas particulares, sino también de enfoques, espacios y alcances de la intervención. No obstante, todas estas iniciativas tienen una serie de características comunes en lo que refiere a sus objetos de preocupación, intervención y formación ética. A continuación, se presenta de manera general lo que significa cada uno de los tres pilares y las principales estrategias que se utilizan para su desarrollo. Por último, se expone el enfoque por competencias con el propósito de clarificar el modo general de orientar el uso de las herramientas pedagógicas de este tipo de formación.



**Triada modelo de enseñanza*



1.1 Sensibilización

Una de las principales dificultades para el desarrollo de acciones éticamente orientadas, tiene que ver con la falta de empatía en las sociedades contemporáneas; esto es la incapacidad para comprender o sentirse interpelado por el sufrimiento y las necesidades del otro. Diversos expertos rastrean el origen de este fenómeno moral en creencias y prácticas culturales, así como en determinadas formas de funcionamiento de las instituciones. Theodor Adorno señalaba que la frialdad de los sujetos en las sociedades occidentales contemporáneas se debe, en buena medida, a una colonización de los valores propios del mercado en otro tipo de relaciones no económicas; lo que genera, por ejemplo, que las personas no estén dispuestas a ayudar a otros si estos no les ofrecen algo a cambio. Por su parte, autores como Judith Butler explican que creencias ligadas a las construcciones hetero-patriarcales del género se encuentran a la base de prácticas violentas que pueden ir desde la humillación y la marginalización, hasta la agresión física y el asesinato de aquellos cuya construcción identitaria no corresponde con el ideal normativo que se ha impuesto. Otros intelectuales nos hablan, retomando las reflexiones de la sociología, de procesos de naturalización según los cuales las personas, al interior de sociedades violentas, se habitúan tanto al daño distorsionando su percepción de la realidad hasta el punto en que pierden la capacidad para ser interpeladas o sentir indignación frente al sufrimiento del prójimo. Así mismo, pensadores como Stanley Milgram o Phillip Zimbardo nos muestran que existen fuerzas situacionales al interior de las organizaciones que pueden llevar a que ciudadanos comunes realicen actos que, normalmente, pensamos que solo serían atribuibles a personalidades perversas; lo cual nos revela que el problema del mal, el daño y el sufrimiento es algo que está más cerca de lo que usualmente pensamos.

Todas estas dificultades, entre otras, hacen necesario un trabajo formativo que apunte al desarrollo de una sensibilidad que *reconozca el sufrimiento y las demandas éticas de los otros*, así como *el peso de las propias decisiones en la vida de los demás*. Frente a la frialdad que ha colonizado nuestras relaciones y la incapacidad para asumir deberes morales más allá de nuestro círculo de afecto, hace falta promover reflexiones profundas que, pensando en aquello que nos hace valiosos, permeen los sentimientos que se encuentran, junto a los juicios, a la base de nuestras acciones. En ese sentido, el modelo de enseñanza de la ética que se promueve en la Universidad busca sensibilizar a los estudiantes a dichas problemáticas con el uso de diferentes recursos educativos.

En el caso particular de las clases de ética, los profesores utilizan múltiples estrategias de sensibilización que pasan por la revisión de testimonios, el uso de pedagogías experienciales lúdico-artísticas, el uso de materiales como películas y literatura, el desarrollo de juegos de roles, el análisis de dilemas morales y el aprendizaje a través del servicio. Dichas actividades buscan que los estudiantes *comprendan las necesidades de los otros y las responsabilidades éticas que como ciudadanos y profesionales deben asumir*. Si bien en este caso las pedagogías de orden deliberativo pueden tener resultados, lo cierto es que, toda vez que el eje de la sensibilización tiene que ver con el desarrollo de sentimientos morales como la empatía o la solidaridad, son las pedagogías experienciales aplicadas a mediano y largo plazo las que mejores resultados tienen, toda vez que logran llevar al



estudiante a una situación que le muestra el carácter valioso de las relaciones mediadas por dicha afectividad.

Este proceso de sensibilización, no obstante, no solo se da al interior de las clases de ética, sino que tiene lugar en otro tipo de espacios. Tal es el caso, entre otros, de *la semana de la ética* o de los cursos ofertados por el Medio Universitario. La primera es una actividad que se viene adelantando en la alianza entre el Centro de formación en ética y ciudadanía, la decanatura del Medio universitario y varias unidades como la Escuela de medicina y ciencias de la salud, la Escuela de administración, la Facultad de economía y la Facultad de jurisprudencia. El propósito general de este evento, que se realiza cada año, es generar un espacio en que se discutan asuntos o problemas éticos que afectan a la sociedad colombiana. La idea es que durante la semana, estudiantes, profesores, directivos, funcionarios y egresados, discutan a través de distintos formatos, asuntos éticos y la responsabilidad que como ciudadanos tenemos frente a ellos. Por su parte, en el caso de los cursos ofertados por el Medio universitario, lo que se busca es que los estudiantes, a través de asignaturas en las que desarrollan habilidades físicas y artísticas, puedan hacerse partícipes de experiencias en las que vean el valor del trabajo cooperativo y la importancia de valores como la libertad, la solidaridad, la honestidad y la transparencia. Ello es lo que se promueve, por ejemplo, con la dinámica del juego limpio o las experiencias de creación que se valen de lenguajes artísticos para explorar las preocupaciones, los deseos y los conflictos que como individuos y sociedad nos aquejan.

1.2 Deliberación

Buena parte de las dificultades que enfrentamos como individuos y como sociedad, son resultado de una inadecuada manera de abordar las situaciones problemáticas. Así, por ejemplo, en muchos casos cuando las personas se enfrentan a un dilema no logran perfilar perspectivas divergentes que les brinden un panorama de comprensión más amplio sobre las posibles soluciones. Así mismo, cuando hablamos de conflictos con otros, una de las mayores dificultades es la creencia según la cual aquel que piensa diferente es mi enemigo y, por tanto, lo debo destruir bien sea en el discurso o en otros espacios. De igual manera, es común que aun cuando las personas abandonan la violencia como manera de resolver los conflictos y apuesten por el dialogo, no obstante, la manera en que lo hacen no respeta las condiciones mínimas de una situación de habla justa en la que se llegue a acuerdos en virtud de buenas razones; antes bien, utilizan medios que se valen del poder, o bien de argumentos falaces junto con artimañas retóricas para hacer prevalecer su posición sobre la de los otros. Hablamos, en general, de una serie de falencias comunicativas, cognitivas y emocionales que impiden la correcta deliberación.

Frente a estas dificultades y convencidos de la necesidad de resolver los conflictos de manera discursiva y no violenta, el modelo de enseñanza ve en la deliberación uno de los pilares fundamentales de la formación moral. Por tal motivo, se han desarrollado diferentes actividades y herramientas que, en conjunto con las iniciativas de otras dependencias y asignaturas, contribuyen al desarrollo de la capacidad de juicio de los



estudiantes la cual puede entenderse como una capacidad compleja que involucra diferentes habilidades, a saber: 1. Identificar una situación dilemática y plantearla como un problema. 2. Comprender las diferentes alternativas de solución y las razones que sustentan cada una de esas posturas. 3. Prever y evaluar las consecuencias de cada una de las opciones. 4. Identificar criterios de evaluación para tomar una decisión. 5. Ofrecer razones para defender una postura. 6. Estar dispuestos a evaluar la propia posición y considerar las razones ofrecidas por los otros. 7. Lidar en sentido emocional con la frustración y las posiciones divergentes (empatía, solidaridad, inteligencia emocional). 8. Asumir una actitud y compromisos comunicativos que garanticen una situación de habla justa. 9. Renunciar a la fuerza y las falacias como mecanismos deliberativos. 10. Perseguir el consenso. 11. En situaciones en las que es imposible el acuerdo, garantizar y promover el disenso no violento.

El desarrollo de estas diferentes capacidades contribuye a la formación de sujetos que evalúan sus problemas y buscan la mejor solución en términos de razonabilidad a la luz de contextos históricos específicos. Se trata, en ese sentido, de una condición para la autonomía que apunta, a su vez, al desarrollo de un pensamiento crítico en tanto que promueve la discusión de los múltiples paradigmas que rigen nuestra comprensión del mundo y busca el actuar informado y razonado. Por otro lado, la deliberación constituye una herramienta fundamental para la consolidación y protección del pluralismo en tanto que lleva a las personas a descentrar sus propias perspectivas y considerar, más allá de los prejuicios, las pretensiones y demandas de los demás.

En el desarrollo de este pilar juegan un papel preponderante las clases de ética y los cursos de ética transversal; en estos espacios se busca que los estudiantes puedan deliberar, en clave moral, sobre las diferentes problemáticas de las instituciones, la profesión y la vida cotidiana. Con ello se busca que los participantes sean capaces de considerar los problemas desde múltiples criterios normativos que evalúan a la luz de situaciones concretas; todo esto con el propósito de buscar la mejor solución posible a una situación dilemática.

Para el caso particular de las clases de ética ello se realiza, fundamentalmente, a través del uso de dos estrategias pedagógicas: el análisis de casos y el trabajo por proyectos a propósito de un reto. Siguiendo las reflexiones de autores como Kohlberg, James Rest, Georg Lind, Nancy Narváez, entre otros, se ha diseñado una estrategia para el análisis de dilemas morales que se utiliza (con ciertas variaciones y haciendo mayor énfasis en ciertas partes dependiendo del caso) en los distintos cursos de ética. Esta se ha sintetizado en una guía (indicativa y no absoluta) para el análisis de dilemas morales que, a lo largo de los semestres, los profesores han enriquecido y evaluado.

El análisis de casos es un proceso que se desarrolla a lo largo del semestre, en el marco de un trabajo grupal, en el que los estudiantes fortalecen sus capacidades deliberativas y cooperativas. Mientras se avanza en el estudio de diferentes posturas éticas y sus criterios de evaluación de la acción, se pide a los estudiantes que identifiquen, formulen y evalúen una situación dilemática. La idea de ese primer acercamiento es que los estudiantes logren comprender lo que hace que un problema se convierta en un dilema moral e identifiquen sus partes. En ese sentido, la actividad busca que los estudiantes logren



construir el dilema a través de la identificación de los agentes, su situación y las posturas en conflicto. Se trata de un momento reconstructivo en el que se desarrolla y evalúa la capacidad para identificar diferentes posturas y criterios de evaluación moral. En tanto que el dilema también constituye una estrategia de sensibilización, este no se impone, sino que es formulado en virtud de los intereses particulares de los estudiantes. Los dilemas que estudian dependen de la facultad en la que se esté orientando el curso. Así, por ejemplo, en ciencias de la salud se privilegian casos de dilemas bioéticos, mientras que en administración se utilizan casos de responsabilidad empresarial, en derecho dilemas de naturaleza jurídico-moral, etc.

En un segundo momento, los estudiantes deben empezar a contrastar esas posturas y evaluarlas a la luz de la situación particular. Este es un trabajo que normalmente supone la toma de postura y la discusión al interior de los grupos. En algunos casos, con el propósito de reforzar habilidades deliberativas, se utiliza la metodología del debate al interior de las clases para discutir las posturas del dilema. Durante todo el proceso se hace énfasis a los estudiantes en que lo más importante del dilema no es hallar una solución fácil, sino comprender y discutir de manera rigurosa las diferentes posturas a fin de construir una posición realmente informada y lo más liberada de prejuicios como sea posible. Finalmente, se busca que los estudiantes logren plantear una posición respecto del dilema en el que muestren por qué privilegian una postura de solución sobre otras en virtud de buenas razones, o bien que expliquen, si es el caso, por qué el dilema resulta aporético y la solución imposible de absolutizar. Este último tipo de caso, en sentido general, es el más interesante y el que más se estudia ya que le permite comprender al estudiante que no hay respuestas únicas para las situaciones dilemáticas, sino que cada una exige la respectiva consideración en marcos de extrema prudencia.

En cuanto al trabajo por proyectos, se trata de una estrategia pedagógica que busca llevar a los estudiantes a la aplicación de los conceptos que trabajan en clase, a la vez que abona el terreno para el posterior desarrollo de aprendizajes a través del servicio. En sentido general, es un trabajo colaborativo que busca que los estudiantes deliberen sobre la manera de solucionar un reto particular. Tal reto, sin embargo, no es resultado de la invención del docente o de las conjeturas del estudiante; se trata de un problema que hace parte de las dificultades de la comunidad y cuya intervención es de vital importancia.

1.3 Motivación

La formación ética universitaria se ha centrado en el problema de la deliberación, los conceptos, los principios y los valores como criterios normativos para guiar la acción. Allí ha jugado un papel fundamental el conocimiento del deber; ello es particularmente visible en el caso de la enseñanza de la ética profesional que, usualmente, se desarrolla a la luz del estudio de códigos de ética que buscan guiar la acción de los profesionales en el marco de un *deber ser* que, la mayor parte de las veces, se expresa en términos de derechos y deberes. No obstante, una dificultad común que expresan las asociaciones profesionales y que es muy clara para los docentes de ética, tiene que ver con el hecho de que el



conocimiento sobre lo que se debe hacer no garantiza la acción y la deliberación en conformidad con los principios de acción.

Esto se explica por el hecho de que la capacidad de juicio no es la única condición para la acción ética; antes bien, hace falta prestar especial atención al territorio de los *móviles morales*. Convencionalmente asociamos la reflexión moral a una tradición filosófica basada en principios. Hablamos de criterios para la acción que se expresan en normas, valores y, en general, de todo un inventario de categorías que nos permiten subsumir la experiencia moral en conceptos. En esa medida, gran parte de la formación moral que ofrecemos se basa en la transmisión de contenidos disciplinares sobre diferentes doctrinas morales y sus respectivos criterios para guiar la acción a través del uso de nuestra racionalidad; con lo cual dejamos de lado consideraciones que nos hablan del tipo de sentimientos que entran en juego en muchas de nuestras decisiones éticas, a saber: la empatía, la culpa, la simpatía, la ira, el resentimiento, entre otros, así como los diferentes tipos de experiencias que generan estos sentires.

Muchos estudiantes conocen, por ejemplo, los momentos más importantes de la deontología kantiana y, sin embargo, utilizan a las otras personas como medios y no se preocupan por hacer de sus acciones máximas universalizables, lo que quiere decir que el conocimiento sobre un concepto no es suficiente para su operacionalización. En esa medida, hace falta el desarrollo de una visión más compleja sobre los asuntos morales que dé cuenta de las dimensiones descuidadas por las aproximaciones de carácter principialista. Señalando estas dificultades, varios autores como David Hume en la modernidad, Michael Slote, Nel Noddings y Jonathan Haidt en tiempos contemporáneos, han señalado que una parte fundamental y constitutiva de los fenómenos morales descansa en la articulación que existe entre nuestros afectos y el tipo de decisiones que tomamos. Esa tradición de pensamiento se ha nutrido de reflexiones provenientes de la antropología, la sociología y la psicología hasta constituir lo que se conoce como la doctrina de los *sentimientos morales* y la *ética del cuidado*. Este paradigma de comprensión pone su centro en el problema de la relación y en el modo en que cuidamos del otro sin caer en prácticas paternalistas.

Los comentaristas ubican en la obra de Carol Gilligan uno de los trabajos fundacionales de esta corriente. En particular, destacan aquellas hipótesis derivadas de una serie de estudios vinculados a la psicología del desarrollo moral iniciada por la figura de Lawrence Kohlberg, para quien el desarrollo moral de los sujetos no solo no es uniforme, sino que, además, se encuentra estrechamente relacionado con el uso de la razón. En esa medida, Kohlberg encuentra diferencias entre el razonamiento moral de hombres y mujeres y las interpreta como el resultado de un uso incompleto y deficiente de la razón de parte de estas últimas. Ante lo cual Gilligan, reinterpretando gran parte de los resultados del trabajo de Kohlberg, responde que el autor no ha percibido que el problema no remite al uso de la razón, sino que lo que se esconde a la base de esta diferencia es otro modo legítimo para enfrentarse a los asuntos morales que, dejando de lado los principios y las máximas, encuentra sus criterios de acción en una apertura hacia el uso de los sentimientos morales.

Desde esta perspectiva de la ética del cuidado, uno de los sentimientos morales más importantes que se encuentra a la base de las acciones morales es lo que se conoce como



empatía. Múltiples son los debates respecto de esta noción; sin embargo, existe un acuerdo más o menos unificado sobre cómo entenderla. A diferencia de la simpatía que tiene que ver con la identificación con el otro, en virtud de vínculos afectivos o la proyección de sí en el otro debido a similitudes identitarias, la empatía es una capacidad para comprender las necesidades y el sufrimiento del prójimo (sea el que sea), gracias a la capacidad de imaginar lo que uno sentiría si se encontrara en la situación de este. Se trata de un sentir que, siguiendo las reflexiones de Martín Hoffman, es susceptible de ser desarrollado en tanto que nuestro nivel cognitivo se vuelve más sofisticado, esto es en la medida en que enriquecemos nuestra experiencia y nuestro conocimiento sobre el mundo y los otros.

En ese sentido, hablamos de un sentimiento moral que, junto a otros, es móvil de la acción ética y que puede desarrollarse con cierto tipo de experiencias. Cuando se comprende que necesitamos de los otros porque somos vulnerables y deseamos evitar el sufrimiento, podemos comprender los llamados éticos que el otro nos hace y ser empáticos ante su dolor y necesidades. Lo que implica, en el aspecto más formal, que una formación moral que pretenda desarrollar la empatía tiene que mostrarles a las personas qué es lo que nos hermana en la diferencia y que las necesidades de los otros son tan urgentes como las propias, independientemente de qué tan lejos estén espacial o temporalmente.

Siguiendo la reflexión de Michael Slote, uno de los principales representantes de esta doctrina en la actualidad, podemos señalar que el desarrollo de la empatía requiere de un conocimiento cada vez más profundo sobre los otros y sus circunstancias, sobre las consecuencias de los actos, sobre la historia. En sentido general, hablamos de una experiencia enriquecida que permita comprender la importancia del pensamiento moral para superar el sufrimiento y comportamientos que pueden llevar al daño; de igual manera, implica una apertura de la sensibilidad que nos lleve a preguntarnos cómo nos sentiríamos en la situación del otro, particularmente en la situación del menos favorecido.

Para ello es importante exponer a los estudiantes a contenidos que les permitan realizar ejercicios intersubjetivos como lo es la revisión de literatura, documentales, testimonios, a la vez que llevarlos a tener experiencias que contribuyan a que imaginen la situación de los demás, mientras evalúan el peso de las propias acciones en la vida, no solo de los más cercanos, sino también de los diferentes actores de la comunidad y, poco a poco, en la vida de los más lejanos como las personas de otros países u otras épocas. En conformidad con esta lectura de la ética y complementando el enfoque deliberativo, *el Centro de formación en ética y ciudadanía (Phronimos)* tiene como uno de sus pilares de enseñanza, la reflexión sobre los móviles de la acción moral y el desarrollo de actividades que promuevan la formación de sentimientos morales ya que estos son, en muchos sentidos, la *motivación* que está a la base de la asunción de compromisos morales. Si bien la empatía tiene un rol preponderante, vale la pena aclarar que existen otros sentimientos morales que también son susceptibles de ser desarrollados y que contribuyen al desarrollo de la motivación necesaria para la asunción de un compromiso con las acciones moralmente responsables.

Una de las estrategias de enseñanza con la que se busca promover este enfoque al interior de las clases de ética, es lo que se conoce como el aprendizaje a través del servicio:



una pedagogía que busca juntar la reflexión académica, la aplicación práctica del conocimiento y el compromiso con las comunidades. Se trata de una experiencia educativa que permite a los estudiantes participar en una actividad de servicio organizada en la que se relacionan con los miembros de una comunidad, de forma que puedan avanzar en la comprensión de las necesidades de otros y aplicar sus conocimientos profesionales en el desarrollo de propuestas de intervención. Esto permite una evaluación de los alcances de la disciplina y el conocimiento, a la vez que promueve la asunción de compromisos de responsabilidad cívica. En cuanto a los principios pedagógicos de la actividad es importante tener en cuenta lo siguiente: 1. La calificación está determinada por el aprendizaje y no por el servicio. 2. No se puede comprometer el rigor académico de la asignatura. 3. Antes de ir a la comunidad se requiere un trabajo con el grupo para aclarar expectativas, dinámicas de trabajo y alcance de la intervención. 3. Es indispensable establecer objetivos de aprendizaje (más que del servicio) que sirvan de guía al inicio de las actividades. 4. Realizar un trabajo de reflexión previo en el que se aclare y piense el rol de la institución educativa en las comunidades. 5. Las comunidades no pueden convertirse en campo de experimentación de los profesores y estudiantes. 6. El diseño de proyectos y acciones de intervención se debe construir de manera horizontal con los miembros de la comunidad.

1.4 Enfoque por competencias éticas y ciudadanas

El concepto de competencia ética no debe ser entendido como una disputa entre cierto tipo de habilidades a fin de precisar cuál es la más adecuada y completa; antes bien, ha de verse como la capacidad para combinar conocimientos, sentimientos, emociones y prácticas, con miras a la configuración de cierto tipo de comportamientos en contextos específicos. En ese sentido, se trata de una forma de abordar la acción humana que involucra los diferentes aspectos de la acción moral (sensibilización, deliberación y motivación) y que, a través de su taxonomía, nos permite dirigir con mayor eficacia actividades de formación ética y ciudadana.

Las competencias están asociadas a una forma de comprender los diferentes elementos y herramientas que coinciden en el proceso de aprendizaje humano. Es común escuchar hablar de competencias en el contexto de la enseñanza de un nuevo idioma, en el proceso de enseñanza que se da cuando estamos aprendiendo a tocar un instrumento musical, o cuando se están evaluando nuestras habilidades lógico-matemáticas. En todos estos casos, la idea que se encuentra a la base del proceso de aprendizaje y de evaluación es que la competencia representa la asociación de una serie de capacidades racionales con miras a su aplicación en una situación particular.

En las discusiones recientes sobre la enseñanza de la ética es usual señalar que las capacidades centrales que una persona debe dominar para llegar a ser un agente moral maduro, son el enjuiciamiento moral, el manejo de las emociones y deseos y la interacción comunicativa. En un contexto como el colombiano, se destaca las apropiaciones y reflexiones de Enrique Chaux, quien divide las llamadas competencias ciudadanas necesarias para la convivencia en tres grupos: cognitivas, emocionales y comunicativas.



Ahora bien, es probable que una división tan radical de los componentes que intervienen en el aprendizaje pueda generar malentendidos como, por ejemplo, la tendencia a considerar al ser humano como un organismo escindido en diferentes procesos que se pueden abordar de manejar separada. Para el caso que aquí nos ocupa, consideramos que las competencias éticas y ciudadanas no pueden ser pensadas de manera aislada toda vez que los tres tipos constituyen una trama de relaciones interdependientes.

Tomar una decisión implica comprometerse con un determinado estado de cosas y articular un curso de acción como resultado de una consideración, no solo de las posibilidades instrumentales de solución, sino también de la identificación de los sentimientos y emociones ligadas a cada posibilidad, tanto para mí como para los demás. Esto es particularmente importante en las acciones morales. Cuando se ayuda auténticamente a alguien no lo hacemos, simplemente, por la utilidad que recibiremos (algo que, por lo demás, no siempre es posible prever), sino que lo hacemos porque tenemos una cierta disposición sentimental y afectiva hacia aquellas situaciones en las que somos vulnerables. El arrepentimiento que genera no ofrecer ayuda cuando alguien la necesitaba, o la indignación que produce el maltrato son ejemplos en los que se muestra al carácter emocional de nuestras decisiones. En esa misma línea de interpretación es importante señalar que el lenguaje, por su parte, no se puede leer como una herramienta a través de la cual se comunican una serie de procesos internos de los individuos. El lenguaje no es solamente un medio para explicitar el contenido de las decisiones o las creencias; se trata, más bien, de la condición sobre la cual es posible el relacionamiento intersubjetivo. En ese sentido, el desarrollo de capacidades vinculadas a la efectiva comunicación contribuye al enriquecimiento de las relaciones de comprensión con el otro, lo cual resulta fundamental para el éxito de los procesos de naturaleza democrática.

Un aspecto fundamental que atraviesa toda esta discusión, y que es indispensable aclarar, tiene que ver con el hecho de que las competencias no pueden ser vistas como una herramienta natural al ser humano; es decir, las competencias no son modelos de sentido preconfigurados. Antes bien, son posibilidades que necesitan de un determinado desarrollo y una orientación que les permita operar de forma articulada. Aquí yace el campo de trabajo de las competencias. La pregunta es: cuáles son y cómo desarrollar aquellas competencias que permiten el desarrollo de comportamientos autónomos y responsables. Vale la pena aclarar que no es posible ni deseable buscar una fórmula definitiva; no obstante, sí podemos caracterizar varias de las competencias involucradas en el actuar ciudadano e indagar en sus posibilidades de desarrollo.

1.4.1 COMPETENCIAS COGNITIVAS

Las competencias cognitivas son una serie de procesos ligados a la planeación y ejecución de ciertas actividades mentales. En este contexto, estamos hablando de aquellas capacidades de comprensión que permiten entender, valorar y hacer conciencia sobre las dinámicas democráticas y, de forma particular, sobre la importancia de la pluralidad y el reconocimiento de los puntos de vista de otros. Tradicionalmente, las aproximaciones



cognitivas tienden a poner un énfasis muy fuerte en el conjunto de procesos racionales internos de los individuos. No obstante, en este caso se intenta de poner de manifiesto que la comprensión del mundo y el adecuado desarrollo de los seres humanos está relacionada con la capacidad para dar cuenta de la forma en que nos relacionamos con el otro. Una competencia cognitiva, en esa línea, no trata de precisar la forma en la que el individuo construye la realidad, sino la forma en la que los procesos vinculados a la construcción de la realidad están atravesados por la presencia de otras personas. Siguiendo esta línea, en el contexto de la formación de ciudadanía, las competencias cognitivas son una serie de capacidades que le permiten a los individuos comprender al otro y articular estrategias para resolver sus diferencias. Veamos dos ejemplos:

A. Construcción y evaluación de alternativas

Un ciudadano debe estar en capacidad de imaginar o componer un escenario en el que sea posible identificar o construir diferentes rutas o modos de solucionar un conflicto. Un ciudadano que no ha sido entrenado en esta competencia tiende a agotar rápidamente alternativas morales, legales y racionales y termina escogiendo soluciones absolutas como forma de hacer frente a la diferencia; por ejemplo, a través del uso de la violencia. En términos generales, lo que persigue esta competencia es que los ciudadanos empleen su capacidad para pensar abstractamente, más allá de los datos que presenta la situación, y creen nuevas rutas o caminos que permitan tramitar de manera adecuada las necesidades y pretensiones de los involucrados.

B. Pensamiento crítico

Una competencia cognitiva central para la formación de ciudadanos autónomos y responsables es la evaluación crítica de las distintas opciones que se pueden presentar en una situación. La ponderación entre estas alternativas, como se sabe, puede tener efectos a corto, mediano o largo plazo tanto para el agente que las produce, como para personas cercanas, lejanas, o inclusive para el medio ambiente. Tal y como lo señalan algunas investigaciones, se considera que, con suficiente práctica, cualquier persona puede desarrollar esta competencia y aprender a utilizarla en cualquier situación de la vida, especialmente, cuando están frente a decisiones importantes. El pensamiento crítico, en esa medida, es una de las competencias cognitivas más relevantes para el ejercicio de la ciudadanía. Se trata, entonces, de fortalecer la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información, así como de las dinámicas y relaciones de poder presentes en la sociedad.

1.4.2 COMPETENCIAS EMOCIONALES

Las competencias emocionales son el conjunto de procesos a través de los cuales identificamos y tramitamos las emociones, afectos y sentimientos, tanto de los otros como de nosotros mismos. Se trata de la capacidad para responder de forma adecuada a dichas



afectividades. Su efectivo desarrollo contribuye a la razonabilidad en la toma de decisiones. Tal y como lo hemos destacado, diversas investigaciones que han privilegiado los aspectos puramente cognitivos dentro de la creación de estrategias para la formación de ciudadanía han encontrado una especie de ceguera o distorsión dentro de sus resultados. A su juicio, el factor emotivo que hace parte de las decisiones es una herramienta que permite complementar los procesos de distinción y ejecución entre diversos cursos de acción. Mientras que las competencias cognitivas destacan la forma en la que el individuo construye la realidad y, a través de ciertas prácticas, otorga sentido a determinados aspectos, las competencias emocionales permiten identificar otro tipo de aspectos que prefiguran gran parte de nuestras decisiones. Las emociones, los sentimientos y los afectos, desde esta perspectiva, son variables que permiten explicitar todo un contenido de juicios y valoraciones que se encuentra a la base de comportamientos mucho más estructurados. Veamos dos ejemplos:

A. Identificación y manejo de las propias emociones

Nuestras emociones no son una especie de cadena que doblega nuestra parte racional y, en consecuencia, nos llevan a tomar malas decisiones. Antes bien, juegan un rol preponderante en la resolución de nuestros conflictos y constituyen un importante signo sobre lo que podemos esperar de una situación. Para ello es necesario descifrar qué tipo de afectos y sentimientos intervienen en nuestra relación con los otros, o en nuestra forma de solucionar un asunto cualquiera. En términos generales, se trata de precisar qué es lo que sucede conmigo cuando estoy atravesando una situación que me produce, por ejemplo, miedo; cuáles son mis reacciones fisiológicas y cómo puedo manejar este tipo de cambios o alteraciones. De este modo, no se busca eliminar la emoción, sino aprender a orientarla de la mejor manera, identificar qué sucede y cómo puedo elaborarla a fin de responder a la situación que tengo en frente.

B. Identificación y respuesta empática ante las emociones

A diferencia de la simpatía, la empatía está relacionada con la capacidad para imaginar la situación o el estado de cosas que está atravesado el otro y, en consecuencia, articular una respuesta o un determinado curso de acción capaz de dar cuenta de la necesidad que el otro está atravesado. El contexto de las competencias emocionales, la empatía juega un papel fundamental dentro de la comprensión afectiva y emotiva de nuestros actos, ya que la empatía es la base de nuestras emociones morales. En esa medida, a diferencia de cierto tipo de competencias como el pensamiento crítico o la construcción y evaluación de alternativas, la identificación y respuesta empática ante las emociones del otro traslada la dimensión judicativa al plano de la praxis y la acción. La idea que se encuentra a la base, entonces, es que nuestra capacidad para juzgar e identificar un curso de acción está acompañada de nuestra capacidad para vernos interpelados y afectados emocionalmente por la situación del otro y, en consecuencia, adecuar cursos de acción que permitan resolver distintas problemáticas sociales.



1.4.3 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La competencia comunicativa se refiere a capacidad que tiene el agente para acceder a una realidad simbólica compartida; es decir, para actuar socialmente, así como para enfrentar y solucionar problemas interpersonales en el marco de una red de significado común. Estas competencias se forman en el terreno de la interacción intersubjetiva con otros. Ahora bien, dicho esto es importante señalar que el ámbito de la interacción no se restringe a la esfera de la intersubjetividad, sino que se expande en mayor medida a lo que se conoce como las dimensiones normativas de la acción humana, es decir, a la exigencia moral según la cual toda acción humana en el concierto de una sociedad debe respetar y proteger la dignidad del otro. A continuación, dos ejemplos:

A. Escucha activa

Una de las competencias comunicativas fundamentales para poder construir una sociedad incluyente y respetuosa del otro es la de saber escuchar a los demás. Escuchar de manera activa, según esta idea, implica no sólo estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir desde el punto de vista de los contenidos, sino también demostrarles que están siendo escuchados, es decir, que son un interlocutor válido para nosotros. Esto puede suceder de diversas maneras, por ejemplo, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpirlos mientras hablan. La escucha activa es una competencia que no sólo favorece la comprensión de las ideas de los otros, sino que también permite que se establezca un verdadero ambiente de diálogo ya que, en sentido general, cuando alguien se siente escuchado está más dispuesto a escuchar a los demás.

B. Asertividad

Otra competencia comunicativa fundamental en una sociedad que busca promover la participación democrática y la convivencia pacífica es el ser la asertividad; esto es, la capacidad para expresar necesidades, creencias, posturas de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás o ir en detrimento de las relaciones interpersonales. La asertividad es necesaria, por ejemplo, para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa, de tal forma que los demás no se sientan agredidos. Se trata, entonces, de una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa entre las personas, sino que contribuye a que se respeten tanto sus derechos como los de los demás.

2. ORIENTACIONES CURRICULARES

Como se señaló en la introducción de este documento, la educación moral tiene como propósito generar cambios en los educandos de tal manera que estos asuman como propios ciertos valores mínimos que constituyen el *ethos* de una sociedad democrática. Esto conlleva dos riesgos que es menester evitar: el primero de ellos, se refiere a considerar que



la educación en valores es una especie de adoctrinamiento, esto es, de inculcación acrítica de ciertos valores que minan la capacidad crítica de los estudiantes; el segundo riesgo es creer que con la aclaración de ciertos principios morales es suficiente para modificar el comportamiento de las personas.

Para hacer frente a estos problemas, el modelo que aquí se expone trabaja bajo dos premisas centrales expuestas en la sección precedente: en primer lugar, se parte de la idea de que los valores centrales de una sociedad democrática apuntan a un ciudadano crítico que siendo solidario con los otros y respetuoso de las diferencias tiene la capacidad de cuestionar sus propias creencias y valores y las de los otros. En este sentido, uno de los fines primordiales de la formación es que los estudiantes desarrollen su capacidad de ser autónomos. Autonomía que no debe entenderse en el sentido de que los únicos intereses que valen son los propios sin considerar las necesidades de los otros, ni tampoco, que somos seres completamente autosuficientes, sino como aquella capacidad que le permite al sujeto comprender y responder de manera apropiada a las necesidades e intereses de los otros. Al mismo tiempo, se asume que un ser autónomo también es un ser social, que es vulnerable, y que, por tanto, en la realización de su plan de vida depende de los otros. Para lo cual es necesario que aprenda a trabajar cooperativamente con otros, pues sólo así puede tener una vida floreciente.

En segundo lugar, en el modelo que aquí se propone tiene como reto central lograr que los valores y principios propios de una sociedad pluralista y democrática no se queden en el mero discurso, sino que se erijan como marco de referencia que les pueda servir de guía a los estudiantes en su vida como ciudadanos. En otras palabras, lo que se busca con este modelo, es que en los estudiantes se logre una coherencia entre el discurso que ellos consideran como válido a partir de argumentos razonables y el comportamiento que tienen en distintos ámbitos del mundo de la vida.

Para lograr estos propósitos, es necesario enfocarse en las competencias éticas y ciudadanas arriba señaladas. Pero como lo han señalado distintos autores como Kohlberg, o Narvaez, y en habla española, Joseph Puig, la intervención en el aula, en la clase, no es suficiente, también es necesario trabajar sobre el medio, sobre el clima moral que envuelve la institución educativa, en este caso la Universidad. De acuerdo con Puig, para desarrollar las capacidades morales en los estudiantes, una educación moral efectiva requiere la construcción de una cultura institucional que le permita a los estudiantes tener experiencias morales significativas.

Bajo este enfoque, nuestro modelo interviene sobre dos grandes ámbitos en la universidad, el curricular, que corresponde a los procesos de formación que se dan en las distintas unidades académicas, y el extracurricular, que se da en otros espacios como el gobierno estudiantil, las actividades culturales y deportivas y los proyectos de extensión universitaria. Aquí solamente hablaremos de los espacios curriculares de formación.

Como se ilustra en el cuadro que se presenta a continuación, en lo curricular, se tienen previstos tres espacios de intervención: las clases de ética, los cursos de ética transversal y las prácticas profesionales y los trabajos con comunidad.



2.1 Cursos de Ética del Núcleo de Formación Rosarista

Desde su fundación, la formación integral de los miembros de la comunidad rosarista, en particular aquella fundada en principios afines al desarrollo de los que actualmente se define como competencias éticas y ciudadanas, ha sido uno de los principios que ha guiado la labor de la Universidad del Rosario. El principal espacio curricular en el cual dicha formación se lleva a cabo lo constituyen las clases de ética del núcleo de formación rosarista, que se erigen como asignaturas que deben ser cursadas por todos los estudiantes de pregrado de la Universidad.

Los miembros del centro de formación en ética y ciudadanía – Phronimos, a cargo de quienes se encuentra la coordinación de los cursos de ética NFR, han venido reflexionando acerca de los contenidos y estrategias pedagógicas que dichos cursos deben contemplar con el fin de cumplir a cabalidad con los objetivos de formación integral propuestos por la Universidad.

En este sentido, respecto de los contenidos de los cursos, como se mencionó arriba, la formación se enfoca en una educación no adoctrinante en los valores promovidos por la



Universidad y en la reflexión acerca del ejercicio de dichos valores en los ámbitos profesional, personal y ciudadano.; de este modo, los cursos se centran especialmente en el desarrollo de todas las competencias éticas y ciudadanas, pero especialmente aquellas vinculadas con la cognición, la deliberación y la comunicación, privilegiando los componentes de sensibilización y deliberación moral del modelo educativo, ya enunciado anteriormente. Respecto de las estrategias pedagógicas y en concordancia con los contenidos definidos, en los cursos se privilegia el uso de estrategias pedagógicas de índole experiencial, tales como el análisis de dilemas morales, los retos morales y las pedagogías lúdicas basadas en el arte y los deportes, promoviendo tanto el desarrollo de un estilo de enseñanza aprendizaje integral, asertivo y democrático.

2.2 Cursos de ética transversal

Al analizar diferentes currículos y revisar su impacto en lo que a formación ética refiere, los expertos coinciden en que la manera tradicional de orientar la asignatura de ética al interior de los programas no garantiza la interiorización, por parte de los estudiantes, de las preocupaciones éticas y de un actuar moral en los profesionales. Esto se debe, fundamentalmente, a tres razones: en primer lugar, los programas contemplan un curso de ética general y, en algunos casos, otro de ética profesional que, lamentablemente, no logran cumplir su objetivo debido a la *falta de continuidad* en la formación ética a lo largo de una carrera; en segundo lugar, buena parte de los cursos se centran en la apropiación de los conceptos éticos y el desarrollo de capacidades deliberativas, que si bien contribuyen a la formación ética, descuidan una parte fundamental de la acción moral, esto es el desarrollo de *sentimientos morales* que se conviertan en el móvil de acciones en conformidad con los principios y valores éticos; en tercer lugar, otra de las dificultades que limita la consolidación de la formación ética tiene que ver con aquello que se ha dado en llamar el *currículo oculto*, hablamos de ese conjunto de prácticas, creencias y actitudes que se desarrollan a lo largo de una carrera en las dinámicas de clase, con las actitudes de los estudiantes, con los comentarios de los profesores y el funcionamiento de las instituciones que, en muchos casos, pueden no estar alineados con la formación ética, el desarrollo de un pensamiento crítico o el compromiso con la consolidación de capacidades ciudadanas que contribuyan a la consolidación de la paz y el ejercicio responsable de las profesiones.

Estas dificultades, entre otras, han llevado a los expertos en ética a la conclusión de que la formación moral al interior de las instituciones universitarias, requiere el desarrollo de una estrategia de intervención que permee el currículo de los programas de manera profunda, valiéndose de múltiples estrategias pedagógicas que contribuyan, en diferentes espacios y a través múltiples asignaturas, a la formación de estudiantes para los que la ética constituya una parte fundamental de sus acciones como ciudadanos y profesionales. Esta estrategia ha cristalizado en lo que se conoce como los *programas de ética transversal* que, en sentido general, buscan que la ética no se aisle al espacio particular de ciertas asignaturas, sino que se convierta en uno de los principales problemas para abordar a lo largo de toda la formación profesional. Se trata de un propósito al que debemos tender si deseamos



comprometernos de manera profunda con la formación de ciudadanos pluralistas que dejen de lado la violencia para resolver sus conflictos y le apuesten, más bien, al diálogo, a la vez que ejercen sus profesiones teniendo en mente la manera en que afectan a los otros y al medio ambiente, para propender, de tal modo, por la responsabilidad, la honestidad y la sostenibilidad.

El desarrollo de un programa de ética transversal es una de las apuestas de formación más importantes de la Universidad del Rosario y, en particular, del *Centro de formación en ética y ciudadanía (Phronimos)*, en su compromiso conjunto por el desarrollo de una sociedad pacífica, responsable y sostenible. Se trata de un objetivo a mediano y largo plazo que supone una serie de pasos previos para su éxito. El primero de ellos tiene que ver con la capacitación de los docentes de la universidad en lo que a la ética y su enseñanza refiere, de forma tal que estos puedan abordar tales preguntas y cuestionamientos al interior de sus asignaturas, valiéndose de las estrategias pedagógicas que les resulten más adecuadas. Con ello se busca que los profesores y estudiantes de los diferentes programas, logren comprender en el marco de sus disciplinas, los diferentes problemas y preguntas éticas que se les presentan, con el propósito de desarrollar estrategias y criterios para enfrentarlos en el ejercicio profesional. Para ello se ha desarrollado el *Curso de desarrollo profesoral en ética transversal*, dirigido a profesores universitarios cuyo objetivo es brindar herramientas conceptuales y metodológicas que los docentes puedan incluir en sus cursos, para enfrentarse a problemas y asuntos propios de la reflexión moral. Se espera que el curso contribuya a brindar claridad sobre los problemas éticos y sobre las maneras efectivas y provechosas de lidiar con ellos.

Los espacios curriculares de los cursos de ética transversal tienen como característica principal estar conformados por el personal académico de cada una de las áreas disciplinares y administrativas que conforman la Universidad, de forma tal que ellos puedan jugar un papel mucho más importante en el desarrollo moral de los estudiantes y el fortalecimiento de la Universidad del Rosario entendida como una comunidad justa. Para ello, se hacen uso de estrategias pedagógicas experienciales que pretende que los participantes fomenten el desarrollo de todas las competencias éticas y ciudadanas en los estudiantes, pero especialmente las relacionadas con la cognición, la deliberación y la comunicación. Por ello, este tipo de cursos busca en mayor medida el desarrollo de los componentes de sensibilización y de deliberación y en menor medida el de motivación, a partir de didácticas como el análisis de casos y dilemas morales, los retos morales, y el uso de pedagogías lúdicas basadas en el arte y los deportes.

2.3 Prácticas profesionales y trabajo con comunidades

El objetivo primordial del modelo educativo esbozado es la formación de un sujeto moral integral; así, la formación para la excelencia que se promueve en la Universidad no es una en la que se busca que los miembros de la comunidad rosarista sean más diestros en su saber sino, más importante aún, que sean buenos ciudadanos. Sin embargo, no nos es



desconocido que la acción moral no deviene del conocimiento de lo que es bueno y justo, sino que es resultado de un esfuerzo intencional del ser humano por adquirir el hábito de actuar de manera moralmente correcta; para ello, se hace necesario que la sensibilización y la deliberación morales se traduzcan efectivamente en la acción moral. Precisamente, como se señaló anteriormente, este es el reto de la motivación moral.

Las prácticas profesionales y el trabajo con comunidades son los espacios curriculares donde la motivación moral tiene mayor preponderancia; ello por dos razones: en primer lugar, el trabajo con comunidades y la atención a usuarios permite que la situación de los agentes morales envueltos en el conflicto sea entendidas en mejor forma por los sujetos que tienen a su cargo su cuidado o la resolución de sus problemas ya que posibilita un mayor grado de interacción entre los participantes; aunado a esto, el espacio estrecho de interacción permite la búsqueda conjunta de opciones y el encontrar la solución más viable a los problemas que se plantean. En segundo lugar, en la medida en que las comunidades y usuarios tienen unas necesidades concretas que requieren atención, exige de parte de los estudiantes que trabajan en estos proyectos hacer uso de sus capacidades para responder adecuadamente a las demandas que la comunidad hace. En otras palabras, el enfrentamiento directo con el reclamo y exigencia no satisfecha de la comunidad impulsa al estudiante a una acción que responda apropiadamente. Así, por ejemplo, si un usuario acude al consultorio jurídico para obtener orientación legal para la resolución de un problema específico, el estudiante de consultorio jurídico, quien posee el conocimiento necesario para facilitar la resolución del problema, se ve exigido a actuar con el fin de obtener dicha resolución. Así, siendo espacios curriculares privilegiados de acción, se busca potenciar dicha oportunidad para ampliarla a la acción moral.

Sin embargo, los espacios de prácticas profesionales y de trabajo en comunidades son también aquellos donde hay lugar a actitudes de desprecio y humillación. Para evitar este peligro, que necesariamente incide en la formación moral de los sujetos, debe reflexionarse cuidadosamente acerca de la adecuada estructuración de las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en estos espacios. Por este motivo, la puesta en marcha de estrategias pedagógicas relacionadas con los componentes de sensibilización y motivación morales son de la mayor importancia. Las estrategias didácticas más apropiadas para estos propósitos son: Aprendizaje cooperativo y colaborativo, trabajo por grupos, y trabajo por retos o por proyectos. Estas estrategias desarrollan especialmente las competencias emocionales y comunicativas y pueden ser fácilmente adelantadas, siempre y cuando se haga conciencia de las implicaciones éticas que la actividad pedagógica conlleva.