

## La dialéctica eticidad-moralidad-acción en la formación universitaria: el esfuerzo de la negación

Teresa Yurén Camarena

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México  

<https://dx.doi.org/10.5209/ritie.88802>

Recibido: mayo 2023 • Revisado: junio 2023 • Aceptado: julio 2023

**ES Resumen.** El objetivo de este artículo es aportar razones para sostener que hacer efectiva la formación socio-moral requiere considerar la dialéctica eticidad-moralidad-acción, en la que es indispensable el “esfuerzo de la negación”. Se clarifican los términos que incluye dicha tesis, construida con base en autores clásicos y actuales, y se ponen de manifiesto algunas implicaciones paradójicas de esa dialéctica, así como los aspectos en los que se requiere el esfuerzo de la negación. Se muestra la necesidad de hacer la crítica de la eticidad hegemónica en la que se entretajan valores y pseudo-valores; se discute la idea de que la incertidumbre brinde mayor libertad y se propone la superación de la conciencia caprichosa y la pretensión de la autonomía absoluta. Se sostiene que el sujeto moral, para ser tal, ha de salir al encuentro del otro(a), mediante el reconocimiento, y superar el presentismo, el antropocentrismo, el androcentrismo y el pensamiento colonial.

**Palabras clave:** ética; moral; actuación moral; valores; formación socio-moral.

### EN The dialectic ethnicity-morality-action in higher education: the effort of negation

**EN Abstract.** The aim of this article is to provide reasons to sustain that making socio-moral formation effective requires considering the dialectic ethnicity-morality-action, in which the “effort of negation” is indispensable. The terms included in this thesis, constructed on the basis of classical and current authors, are clarified and some paradoxical implications of this dialectic are shown, as well as the aspects in which the effort of negation is required. The need to make a critique of the hegemonic ethnicity in which values and pseudo-values are interwoven is shown; the idea that uncertainty provides greater freedom is discussed and the overcoming of capricious conscience and the pretension of absolute autonomy is proposed. It is argued that the moral subject, in order to be such, must go out to meet the other, through recognition, and overcome presentism, anthropocentrism, androcentrism and colonial thought.

**Keywords:** ethics; moral; higher education, values, socio-moral formation.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Eticidad, moralidad y acción: clarificaciones teóricas. 3. La crítica de las eticidades existentes. 4. La conciencia responsable: paradojas y negaciones. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Yurén Camarena, T. (2024). La dialéctica eticidad-moralidad-acción en la formación universitaria: el esfuerzo de la negación. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 2, e88802

## 1. Introducción

Desde hace por lo menos tres décadas, diversas instancias internacionales han insistido en que los centros de educación superior en el mundo entero debieran ocuparse de formar ciudadanos responsables que contribuyan a enfrentar los graves problemas que atraviesa la humanidad. Un ejemplo destacado de esta tendencia fue la *Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES)* celebrada por la UNESCO en 1998, que culminó con el compromiso de los estados participantes de contribuir a que las instituciones de educación superior (ES), no solo formen profesionales altamente cualificados, sino también “ciudadanos responsables [...] que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo [...] para contribuir a] la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz” (UNESCO, 1998, 101). Para lograr ese objetivo, se propuso “inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática” (UNESCO, 1998, 107), procurando que estén bien informados, profundamente motivados y sean capaces de analizar con sentido crítico los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.

La siguiente CMES, desarrollada en 2009, no emitió una declaración sino un comunicado final (UNESCO, 2010) donde se expresó la necesidad de que la ES favoreciera la interdisciplina, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. Se puso énfasis en las finalidades: el desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y la igualdad entre los sexos, y se insistió en que los ciudadanos estén dotados de principios éticos y comprometidos con la paz, los derechos humanos y la democracia.

El resultado de la tercera CMES, realizada en 2022, fue una hoja de ruta para cumplir los objetivos de la ONU en su *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, y establecer líneas de acción para llevar a cabo la iniciativa denominada *Futuros de la Educación con la mirada puesta en 2050* (UNESCO, 2022). Los principios clave propuestos para orientar los cambios son: inclusión y diversidad; protección de la libertad académica; integridad y ética, y compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social.

En otros foros destinados a discutir la educación para la ciudadanía mundial se introdujo el tema de la desigualdad y la pobreza (UNESCO, s. f.). La estrategia propuesta fue: “inculcar a los educandos los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable” (UNESCO, s.f.).

Puede apreciarse que las finalidades planteadas son complejas, pero la estrategia formativa es simple y parece insuficiente cuando se observa el mundo caracterizado por la desigualdad, la violencia y el sufrimiento de muchos(as) frente a la banalidad, el consumismo y la venalidad de una minoría cuya cultura se difunde en todos los rincones.

En suma, los documentos de instancias internacionales revelan que a los centros de ES se les demanda una contribución importante en la formación socio-moral, lo cual significa favorecer que en este nivel se adquieran y desarrollen capacidades morales (responsabilidad, sentido de justicia y equidad) y cognitivas para analizar y aportar soluciones a los problemas del mundo social.

El objetivo de este artículo es aportar razones que justifiquen la siguiente tesis: para hacer efectiva la formación socio-moral se requiere considerar la dialéctica eticidad-moralidad-acción, en la que es indispensable el esfuerzo de la negación. Este supuesto, de inspiración hegeliana, hace necesario clarificar los términos que incluye; a ello está dedicado el primer apartado de este trabajo. En los siguientes apartados, construidos en diálogo con investigadores(as) que se ocupan de la temática, muestro implicaciones paradójicas de esa dialéctica y los aspectos en los que se requiere mayormente el esfuerzo de la negación. El artículo se cierra con algunas conclusiones.

## 2. Eticidad, moralidad y acción: clarificaciones teóricas

### 2.1. Eticidad y moralidad: orígenes y significados actuales

El término “ética” viene del griego *ethos* (ἔθος - costumbre), *iké* (relativo a). Cuando se le añade el sufijo castellano -dad (cualidad), se alude a la cualidad que se atribuye a un grupo social por las costumbres que cultiva. Se asume que se trata de buenas costumbres, es decir, de prácticas que ese grupo social considera adecuadas para lograr una vida buena, valiosa, digna de vivirse.

Existe otro término en griego, distinto tanto en su escritura como en su pronunciación, aunque en español se expresa de manera idéntica al anterior. Me refiero a *éthos* (ἦθος - carácter). Haciendo una síntesis de esas dos palabras, Aristóteles (1961) se refiere a *hexis* (ἕξις -disposición que se adquiere por costumbre). El término “costumbre” puede significar simple rutina, o puede significar un hábito cuya adquisición se logra por la constancia o perseverancia de la voluntad; en este caso, se trata de la *areté* (ἀρετή - virtud), que resulta de la constancia en obedecer a la “recta razón” (de la que deriva el término “rectitud”), orientada por la justicia y, cuando esta falla “por simpleza”, recurre a la equidad.

Con base en estas distinciones, utilizo el término “eticidad” para referirme a las ideas y costumbres que un grupo social considera buenas, mientras que utilizo el término “moralidad” para aludir a las disposiciones de una persona, que se orientan por principios de justicia y equidad, y se forjan con constancia.

El término “moralidad” viene del latín y tiene tres componentes léxicos: *mos*, *moris* (costumbre), *-alis* (relativo a), más el sufijo -dad (cualidad). Cicerón utilizó el término al referirse a lo relativo a las costumbres. Sin embargo, también lo utilizó para hablar de cualidades personales; así, se refirió a *decorum* (decoro), *probitas* (probidad) y *prudencia* (prudencia), como las “altas cualidades morales” del orador (Cicerón, cit. en Kapust, 2012: 264). También llegó a utilizar el término para aludir a aquello que distingue a los seres humanos de los animales. De esta manera, el término osciló entre ser una cualidad del grupo social, de un individuo o

del género humano. No le falta razón a Ortiz Millán (2016) cuando le atribuye a Cicerón el posible origen de la confusión al utilizar el término *moralitas*, sin clarificar si se trataba de costumbres o de virtudes.

El mismo Ortiz Millán (2016) muestra dos perspectivas en la historia de la ética, en la que a los términos se les asignan significados opuestos. Una proviene de G.W.F. Hegel, quien utilizó el término alemán *Sittlichkeit* (de *Sitten* - costumbre) -traducido como “eticidad”, “vida ética”, “mundo ético”-, que no alude a una costumbre individual y deliberadamente escogida, sino a las normas y prácticas sociales en el ámbito comunitario; en cambio el término “moralidad” empleado por Hegel se refiere al ámbito de la conciencia, la libertad y la acción individuales. La otra perspectiva es la de P. F. Strawson, filósofo inglés que designa “moralidad” a la esfera de reglas que hacen posible la existencia de una sociedad, y “ética” a la esfera de los ideales individuales de vida.

Puede apreciarse que en esos planteamientos se emplean los términos “ética” y “moral” en sentido inverso. Considerando que se trata de autores con fuerte influencia en la posteridad, cuando se utilizan esos términos es conveniente aclarar el significado que se les da, para evitar confusiones. A continuación, expongo mi propia posición.

## 2.2. Una posición en diálogo con otros autores

Desde una posición cercana a la hegeliana, utilizo el término “eticidad” para referirme al conjunto de ideas de la vida buena de una comunidad o un grupo social particular. La eticidad adopta distintas formas.

Una vieja distinción hegeliana me sirve de base para proponer algunas categorías. En *El sistema de la eticidad*, Hegel (1982) denomina “eticidad natural” a la vinculación armónica del mundo natural con la comunidad, donde la vida de las personas singulares está cohesionada por la solidaridad irreflexiva del grupo social. Desde esta perspectiva, la eticidad es el ámbito de los valores, de lo que se considera preferible y deseable, y se materializa en las costumbres de ese grupo contribuyendo a su cohesión.

A la eticidad natural se opone el ámbito de las necesidades, en el que el sentimiento natural cede paso a voluntades conscientes con intereses en conflicto y relaciones de antagonismo, que deben ser reguladas mediante el Derecho y las normas de las instituciones (Hegel, 1979). Mientras que la eticidad natural se materializa en sentimientos de pertenencia al grupo, la eticidad de las normas adquiere una forma abstracta, que se impone, desde la exterioridad, a los singulares. Se trata de dos formas de eticidad distintas, cuya interiorización se favorece mediante procesos de socialización también diferenciados. Finalmente, Hegel (1985a) se refiere a la eticidad concreta, que es la síntesis de la eticidad natural, la eticidad del derecho y la moralidad. En mi interpretación, se trata de una eticidad ideal cuya realización se ve posible y deseable.

Apoyándome, en parte, en esa distinción, considero tres tipos de eticidad: la eticidad de la comunidad o del grupo social al que se adscribe la persona; la eticidad de las normas sociales y las normas jurídicas y la eticidad ideal que suele operar como horizonte que guía la acción. Mientras que las dos primeras son de carácter fáctico y se comparten y transmiten en los espacios de socialización, la tercera es del orden del imaginario y puede o no ser compartida. Además, las eticidades fácticas distan mucho de ser perfectas; suelen incluir pseudo-valores y patrones de conducta inaceptables desde el punto de vista moral, pero legitimados por el uso y considerados como “buenas costumbres”. La eticidad es lo bueno para un grupo social y su validez es relativa.

A diferencia de la eticidad, que cualifica al grupo social que la genera, la moralidad cualifica a la conciencia individual cuando esta se ocupa de lo que se considera bueno o malo, justo o injusto, equitativo o inicuo. La conciencia moral es un conjunto de principios, procedimientos y disposiciones, que pone en ejecución una persona cuando la validez de los valores o normas de su modo de la vida se vuelven problemáticos o cuando debe tomar decisiones en torno a situaciones problemáticas en el ámbito de las relaciones interpersonales, los derechos humanos y/o la preservación de la vida en el Planeta. El ámbito de la moralidad es la interioridad de cada sujeto y su capacidad de elegir conforme a la recta razón, es decir, la razón que delibera y puede asumir principios con pretensión de universalidad para orientar su acción; es la razón que puede verse de manera reflexiva, hacer autocrítica y dialogar con ella misma para autorregular la conducta que deriva de sus decisiones. Esa razón, no exenta de lazos con las emociones, ejerce un juicio prudencial, procurando equidad cuando está frente a lo diferente, especialmente frente a quienes están en desventaja. La moralidad es concreción de la libertad, la autonomía y la individuación; se alimenta, en buena medida, de la imagen de la persona moral a la que se aspira y del horizonte axiológico (o eticidad ideal) en el que esa imagen se inscribe.

La moralidad es interdependiente de la acción; en ella se materializa y de ella aprende. Al respecto, resulta sugerente la distinción que hace Hegel (1966) en *Fenomenología del Espíritu*, donde describe cómo la conciencia singular, para alcanzar su libertad y autonomía como conciencia moral, debe superar tres actitudes: a) la de la conciencia escéptica, que se comporta caprichosamente, actuando de manera contingente, sin pensar más que en sí; b) la conciencia estoica o alma bella que juzga, pero elude actuar para evitar la culpa; c) la conciencia desgraciada, religiosa, que actúa esperando un más allá y su unidad con lo inmutable. Finalmente, la buena conciencia juzga, toma decisiones y actúa, haciéndose responsable de sus actos. Es autoconsciente y atenta al presente de la realidad que vive; sólo alcanza su satisfacción en el encuentro con otra autoconciencia, aunque este se vea atravesado por el conflicto y la lucha por el reconocimiento. Dicho en mis términos: la conciencia moral responsable no espera el futuro, sino que contribuye a construirlo, actúa y sale de sí al encuentro del otro(a).

Retomando la interpretación que hace J. Habermas (1985) de la teoría del desarrollo del juicio moral de L. Kohlberg, con sus tres estadios, sostengo que la conciencia responsable supera el estadio pre-convencional,

cuyo juicio es egocéntrico, y el estadio convencional en el que la persona actúa conforme a roles, normas sociales y leyes. La conciencia responsable opera en el estadio posconvencional, donde las decisiones se toman en función de principios con pretensión de universalidad. En este estadio, lo que constituye la eticidad (valores, normas, roles, costumbres) se vuelve problemático y es sometido a juicio mediante procedimientos diversos, como el discurso práctico.

En otra obra, Habermas (1999) señala que los principios universales, al no considerar las particularidades, suelen servir de base a acciones que “confiscan la alteridad” de quienes están en desventaja; por ello, hace la crítica del universalismo que ignora la diferencia y apela a la sensibilidad hermenéutica.

Esta sensibilidad, con todo lo que implica, es un tema central en la obra de Ricoeur. En *Sí mismo como otro* (Ricoeur, 1996) utiliza el término “ética” para referirse a la intencionalidad de una vida buena realizada, por lo que puede entenderse como eticidad. En su obra, el término “moral” alude al deber ser, a la obligación. Sostiene que lo ético tiene primacía considerando que es anterior al sujeto moral, pero se subordina a lo moral cuando, para poner a prueba la validez del objetivo ético, este se hace pasar por el tamiz del criterio o norma de justicia con pretensión de universalidad (punto de vista moral). Reconociendo que la norma general suele conducir a atascos prácticos al enfrentarse a la diferencia, se hace necesario recurrir a la prudencia o juicio en situación para procurar equidad. De ahí el teorema en el que este autor sintetiza el proceso: la intencionalidad de la vida buena, en instituciones justas, con y para el otro (Ricoeur, 1995). Esta última parte requiere de la hermenéutica del sí, que demanda reflexividad e incluye la dialéctica del *idem* (¿qué soy?), el *ipse* (¿quién soy?) y el *alter* (el otro). En este proceso, la persona se narra, recupera su pasado (memoria), analiza su presente y se compromete en relación con el futuro (promesa) (Ricoeur, 2006).

En suma, considero que entre eticidad y moralidad hay una dialéctica: no hay moralidad sin los valores y normas que le dan sustancia a la deliberación, al juicio y a las decisiones; al mismo tiempo, no hay eticidad sin sujetos morales que van determinando, a lo largo del tiempo, aquello que ha de considerarse bueno, correcto o equitativo. Eticidad y moralidad operan como opuestos; por eso la dialéctica supone la interrelación de lo particular y lo universal, lo interior y lo exterior, lo igual y lo diferente, lo bueno y lo justo (o recto), lo material y lo formal, la libertad y la sujeción, la heteronomía y la autonomía, lo social y lo individual, la realidad fáctica y lo imaginario. A esta dialéctica hay que añadirle un nuevo elemento: la acción. La moralidad es interior, pero sólo tiene sentido en la acción que realiza. El juicio moral y el prudencial son el paso previo a la acción o actuación moral, que requiere de habilidades técnicas y de la utilización de diversos recursos.

### 2.3. La formación socio-moral y el esfuerzo de la negación

Desde una perspectiva dialéctica, la formación es un proceso que lleva a cabo cada persona, aunque no en soledad: se inicia con una necesidad, una duda, o un problema que demanda acciones e interacciones con miras a transformar algo en su entorno natural y/o sociocultural para resolver el problema o satisfacer la necesidad. Si en ese proceso la persona recupera críticamente su experiencia, entonces se transforma a sí misma. El proceso es educativo cuando contribuye a la formación de manera deliberada, siguiendo un plan y una estrategia, preparando un ambiente de aprendizaje adecuado, acompañando a la persona en formación para que recupere su experiencia y evalúe sus resultados.

Considerando que cada persona interioriza valores y normas que provienen de los distintos espacios de socialización en los que se mueve a lo largo de su vida (Lahire, 2012), la formación socio-moral contribuye a que: a) determine principios, pautas y procedimientos para juzgar la validez de los valores, normas e intencionalidades que se le brindan en esos espacios; b) desarrolle la capacidad de comprensión para ponderar las situaciones en las que personas o especies se encuentran en desventaja y buscar soluciones para que la remedien o compensen; c) adquiera la capacidad de hacer la crítica de las eticidades existentes, identificando pseudo-valores y patrones de conducta inaceptables desde el punto de vista moral, así como sacando a la luz la manera en la que ejercen violencia sobre la moralidad (Butler, 2009); d) desarrolle competencias para actuar individualmente y en colectivos para realizar proyectos y acciones en favor de las personas y seres vivos en desventaja; e) adquiera capacidades para conocer y gestionar las emociones involucradas en las decisiones y actuaciones morales, y f) realice un proceso reflexivo de las interrelaciones *idem/ipse/alter*, para asumirse como sujeto responsable de las consecuencias de sus actos. Esto último implica un proceso de conocimiento de sí que, aunque sea opaco, como señala Butler (2009), no exime a la persona de su responsabilidad. Esta última requiere del sentido de deuda que demanda restauración, precaución y compromiso (Yurén, 2023).

La formación socio-moral es un proceso en el que concurren diversas estrategias educativas que se desarrollan en los centros de ES: formación ciudadana, formación ética, educación en valores, formación deontológica, educación humanista, educación del carácter, entre otras. Todas ellas aportan a la formación socio-moral. No obstante, con frecuencia se trata de procesos que ignoran la dialéctica y eluden el esfuerzo de la negación, indispensables en la constitución del sujeto moral, toda vez que la transformación no es un cambio cuantitativo, aumento o crecimiento simple, menos aún desarrollo armónico.

Como bien apunta Hyppolite (1974), en la obra hegeliana tanto la cultura como la educación se caracterizan por la oposición, el extrañamiento, el esfuerzo de negación. Como dice el propio Hegel (1985b: 70-72), no se trata simplemente de incorporar a los individuos a la obra (la cultura) que les preexiste y en la cual llegan a adquirir el “hábito de vivir en el presente sin necesidades”. Cuando eso sucede, tanto los individuos como los pueblos “maduran, decaen y mueren”, en una especie de “hastío político”, de “costumbre”, de “actividad sin oposición”. En la *Fenomenología del Espíritu* (Hegel, 1966), se refiere a la formación como un proceso que llevan a cabo los individuos y los pueblos; consiste en superar los “pensamientos fijos y determinados”

mediante “la seriedad, el dolor, la paciencia y el trabajo de lo negativo” (pág. 16). Desde esta perspectiva, la formación no es mera transmisión, porque “la verdad no es una moneda acuñada que puede entregarse y recibirse sin más” (pág. 27), sino construcción de la relación sujeto-realidad, que se funda en la negación y que no se da en solitario, sino en interacción con otros(as).

En los apartados que siguen expongo algunos aspectos de la formación socio-moral que demandan del esfuerzo de la negación y que resultan paradójicos.

### 3. La crítica de las eticidades existentes

La vida de una persona se desarrolla en diferentes espacios de socialización (familia, escuela, iglesia, partido político, grupo de amigos(as), barrio, etc.), cada uno de los cuales incluye e impulsa sus propios valores y normas. Esto significa que distintas eticidades influyen en una persona. Las creencias y costumbres que se vinculan a esos valores se van poniendo en acto en función de las necesidades e intereses de esa persona. Su actualización depende en buena medida de lo arraigadas que estén las representaciones y motivaciones en su personalidad.

Los valores y normas interiorizados se traducen en esquemas mentales, es decir, en representaciones y convicciones que orientan prácticas, cuya recursividad contribuye a conformar estructuras sociales (Giddens, 2003). Se trata de representaciones que aluden a “lo normal”, “lo acostumbrado”, “lo que está bien”. Por su carácter estructural, las eticidades fácticas, una vez arraigadas, son difíciles de cambiar, aun cuando pudieran oponerse a la eticidad ideal.

Las diversas eticidades (local, global, comunitaria, familiar, laboral, religiosa, partidaria), que no pocas veces entran en conflicto, forman parte de las estructuras sociales y brindan la sustancia ética (valores y normas) que la persona interioriza, y a partir de la cual delibera, juzga y decide aplicando diversos procedimientos de juicio y regulación. Cambiar la eticidad hegemónica no es fácil porque, como ha mostrado Giddens (2003), las capacidades para transformar las estructuras han sido forjadas en ellas. Pese a ello, la conciencia moral responsable ha de hacer el esfuerzo de examinar los valores y normas de manera crítica, para afirmar, negar, rechazar, recusar (Foucault, 1995) lo que sea menester.

#### 3.1. Los valores y pseudo-valores de la eticidad global

Por efecto del globalismo (Beck, 1998) y de los rasgos culturales e ideológicos que este conlleva, hay una eticidad global que se caracteriza por la defensa de los derechos humanos y el ideal de sostenibilidad. Sin embargo, los valores que incluye se entretajan con tres pseudo-valores que, en los hechos, se imponen como si fueran los verdaderos valores; se trata de finalidades interdependientes, cada una de las cuales es a la vez medio de las otras dos. Pese a los graves daños colaterales (Bauman, 2011) que traen consigo, suelen ser percibidos como deseables.

El primero de esos pseudo-valores es la riqueza, cuya principal consecuencia es la desigualdad. En el último informe global sobre la desigualdad (Chancel et al. 2022) se indica que el 50% de la población mundial posee sólo el 2% de la riqueza, mientras que el 10% de la población posee el 76%. Cerca de 700 millones de personas están en pobreza extrema y más de 160 millones de niños(as) trabajan (Unicef, 2021). Pese a ello, los ricos sirven de pauta de conducta, se les admira e imita, sin considerar los usuales vínculos de la riqueza con la explotación y la corrupción. La ambición se considera legítima y conveniente, mientras que se acepta de manera tácita la injusticia. Ante el sufrimiento de la mayoría prevalece la ceguera moral (Bauman y Donskis, 2015).

El poder como dominio es el segundo pseudo-valor, muy apreciado. Para alcanzarlo y sostenerlo se suele recurrir a la violencia. Esta es normalizada y estimulada por una cultura que acepta la ley del más fuerte, estimula el éxito, la competencia y, por ende, la rivalidad, y se funda en esquemas sedimentados de corte androcéntrico y colonial. Además de la violencia estructural que provoca la pobreza, la humanidad entera vive la violencia brutal del narcotráfico, la violencia de género y la violencia contra los débiles [mayores, niños(as), grupos étnicos minoritarios, discapacitados(as)]. La violencia se despliega hoy día, de manera atroz, en 32 conflictos armados en el mundo (Universidad Autónoma de Barcelona, 2022), que provocan la destrucción de vidas, infraestructura y tejido social, y ponen en riesgo de violencia sexual a 72 millones de niños(as). Además, cerca de 84 millones de personas se han visto obligadas a migrar de sus países por la pobreza o las guerras (Naciones Unidas, 2021). La violencia de la guerra se suele revestir de razones legítimas (la libertad, la democracia, la verdadera religión, los derechos humanos, la lucha contra la maldad), que contrarrestan la diplomacia, la comunicación y la negociación.

El tercer pseudo-valor, que aparece como un imperativo individual y social, es el crecimiento o progreso constante. Este se ha visto acompañado del avance desorbitado de la tecnociencia y de la sobreexplotación de la naturaleza. Somos testigos de que el impulso de la racionalidad tecnocientífica de corte pragmático instrumental (Linares, 2008) constituye una amenaza a la condición humana. Constatamos también que los efectos del cambio climático se han visto agudizados por la actividad humana, cuyas consecuencias se observan en una tremenda contaminación, la pérdida de innumerables especies y la modificación de los ecosistemas. A pesar de que todo esto pone en peligro la vida en el Planeta, se sigue impulsando el crecimiento *per se* y ni los gobiernos, ni las empresas, ni los habitantes de la Tierra estamos haciendo lo necesario para revertir el proceso o mitigar los daños (Tamayo, 2017).

Es cierto que en las instancias internacionales se ha trabajado arduamente para defender principios universales, pero el resultado ha sido un saber que, como dice De Sousa Santos (2018), surge y circula de manera despersonalizada, bajo el signo del universalismo que homogeneiza, dejando de lado la diversidad

y la diferencia. Es un discurso que responde a una visión antro-po-centrada (en la que la naturaleza es un objeto utilizable) y defiende una forma de democracia que oculta las desiguales relaciones de poder. No toma en cuenta las necesidades, intereses y esperanzas de aquellos(as) cuyas voces y reivindicaciones no se escuchan porque sus lenguas y culturas han sido colocadas en situación de subalternidad.

Frente al panorama planteado cabe preguntar ¿Qué pueden hacer las universidades al respecto?

### 3.2. Las universidades y la crítica de la eticidad

Al iniciar el siglo XXI, Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) publicaron un artículo con el título “La universidad como espacio de aprendizaje ético” en el que señalaban la conveniencia de que los centros universitarios no se limitaran a la formación deontológica y contribuyeran a la mejora de la formación personal y ciudadana en sus dimensiones ética y moral. Proponían adaptar contenidos de aprendizaje, estilos docentes y formas de evaluación, con la finalidad de generar una conciencia individual y colectiva en torno a problemas y valores éticos, que se tradujera en compromiso con la sociedad y capacidad para denunciar contravalores. Con ese fin, se han referido a la necesidad de cultivar las dimensiones racional, afectiva y volitiva de las personas, sin descuidar el ámbito de las acciones para que el estudiante sea capaz de transformar su medio e implicarse en proyectos colectivos. Ven como condición de posibilidad una formación humanista que posibilite al alumnado el análisis de lo económico, lo científico y lo tecnológico, en sus contribuciones al desarrollo sostenible.

En un artículo más actual, Ramos Serpa y López Falcón (2019) sostienen que la formación ética representa un elemento esencial de la integralidad y la calidad de un profesional efectivamente apto para enfrentar y resolver las demandas y los retos de la actualidad. Señalan también que la estructura fundamental de la actividad moral se encuentra constituida por la práctica y la conciencia morales. A la práctica moral la definen como el conjunto de acciones materiales que conducen a la transformación de la realidad y del propio sujeto. Desde su perspectiva, la formación ética contribuye a la elaboración y asimilación de las normas y patrones de conducta que regulan la convivencia y las relaciones de los sujetos en la sociedad, inculcando un sistema de principios humano-universales e histórico-concretos en el comportamiento social de la persona. Asumen que los códigos éticos profesionales muestran y recogen el compromiso de los profesionales de un campo determinado de realizar su labor de un modo moral y digno.

En ese artículo, como en muchos otros, se alude a procesos de inculcación e interiorización de valores y hábitos, que se suponen efectivos para enfrentar los problemas en el ámbito socio-moral. No obstante, algunos(as) investigadores(as) han mostrado que resulta insuficiente trabajar los códigos o conjuntos de principios que orientan la profesión, confiando en que las y los futuros profesionales se apropien de ellos. Se considera difícil dicha apropiación porque los principios suelen ser muy abstractos y generales (Hirsch, 2013) y se centran en procedimientos estándar, mientras que los dilemas éticos que enfrentan las y los profesionales en su campo de trabajo demandan una ética situada (Abad Miguélez, 2016). Alvear et al. (2008) afirman que, para enfrentar las situaciones éticamente sensibles, las y los profesionales echan mano de estrategias y recursos aprendidos en la práctica, en lugar de apegarse a normas o criterios deontológicos.

Frecuentemente, las prácticas que derivan de las políticas aplicadas en la Educación Superior en diversos países operan como contrapeso de la formación socio-moral porque obedecen a una racionalidad instrumental que se orienta al éxito y no a la justicia. En algunos artículos se reporta que el individualismo, la rivalidad, la cooperación interesada, la simulación y otras actitudes favorecidas por ese tipo de políticas constituyen un ambiente poco propicio para la formación ética (Yurén et al., 2015, 2018). Hirsch (2012) también se refiere a ambientes que favorecen prácticas no éticas y contribuyen a que estas se reproduzcan. Al respecto, resulta esclarecedor lo que planteó Harry R. Lewis (2007, cit. en Aranguren, 2019), exdecano de la Universidad de Harvard. Retomo aquí dos ideas: el ideal de formar personas integrales, con educación moral, entra en conflicto con lo que los padres esperan de una institución universitaria como Harvard; por su parte, la Universidad de Harvard se interesa poco en la educación moral, pues está ocupada en la búsqueda competitiva de la excelencia. Según Lewis, Harvard debía recuperar la voluntad de pensar críticamente y dejar de ver a las y los estudiantes como clientes.

Por lo que revelan los artículos especializados, tanto las prácticas como los ambientes organizados para promover la formación socio-moral favorecen más la interiorización de la eticidad que su crítica. Cuando se entretejen los valores con los pseudo-valores, se interiorizan tanto unos como otros y se constituyen como elementos estructurales. La pregunta es: ¿es posible transformar la eticidad estructural y los esquemas mentales arraigados que dan lugar a las prácticas que conforman la estructura? Giddens (2003) se refiere a la dificultad del cambio, pero admite que la acción es poder y que se requiere de una actitud transformadora. Desde mi perspectiva, esta actitud necesita tanto de la crítica (sólo se busca cambiar algo cuando no hay conformidad con ello) como del esfuerzo de la conciencia moral orientado a dejar de reproducir la estructura existente.

Al respecto, Sewell (2006) considera que para lograr el cambio se requiere reconocer los esquemas mentales que orientan las propias prácticas, para reinterpretarlos (lo cual conlleva autocrítica) y aplicarlos en nuevos contextos. También recomienda superar las inercias y tratar de ejercer algún control en las relaciones sociales. Asimismo, sugiere procurar pequeños cambios, en lugar de proponerse cambiar una estructura social forjada a lo largo de décadas, y participar en proyectos colectivos. Esto contribuye a modificar los propios esquemas y las propias prácticas y favorece la diseminación de estas últimas.

Por su parte, Ariztía (2017) sostiene que para el cambio social se requiere adquirir nuevas competencias y modificar el horizonte de sentido de las prácticas. Asimismo, señala que es necesario contar con

recursos materiales adecuados para realizar los cambios, lo cual depende en buena medida del trabajo con otros(as).

En otras palabras, si bien no es posible que una persona pueda cambiar las estructuras, lo que sí es posible es cambiar los propios esquemas, las propias prácticas e impulsar, junto con otros(as), proyectos orientados por un horizonte axiológico renovado. El esfuerzo de la negación es aquí un esfuerzo de crítica (y autocrítica) y de acción perseverante que, a la larga, puede resultar en cambio de estructuras.

Las instituciones de ES pueden ser un espacio de aprendizaje ético en este sentido, pero ello hace necesario modificar las estrategias formativas y acompañar a las y los estudiantes en el proceso de adquirir las capacidades para negar saberes y poderes que se han legitimado y sedimentado (Foucault, 1995), y actuar en consecuencia.

## 4. La conciencia responsable: paradojas y negaciones

### 4.1. Moralidad e incertidumbre

Vivimos, según el sociólogo Bauman (2022), en un mundo caracterizado por la incertidumbre. Según este autor, en la modernidad sólida, prevaleciente hasta los años ochenta del siglo XX, la sociedad estaba fuertemente estructurada por normas y el aparato estatal en cada país brindaba protección y seguridad a los individuos; en la modernidad líquida se debilitaron los aparatos de autoridad y las estructuras normativas para favorecer la libertad de movimiento a los capitales. Asimismo, se fueron desmantelando o privatizando las redes protectoras que brindaban seguridad y certidumbre a las personas en los ámbitos de la salud, la educación, los servicios y el trabajo. En estas condiciones, no se procura un bien común, pues cada individuo está preocupado por su propio bien. Más que buenos ciudadanos que pertenecen a un estado-nación, el mundo de consumo que se vive en las últimas décadas requiere de buenos consumidores.

Desde esa perspectiva, puede decirse que se vive una etapa en la que la eticidad de las instituciones, las normas y las autoridades se ha empequeñecido, en favor de la libertad y la búsqueda individual. Es una etapa que Bauman (2022) ve como una oportunidad de mejora de la humanidad porque “la incertidumbre es el hogar de la persona moral y el único suelo en el que la moralidad puede germinar y florecer” (p. 85).

Pese a ese optimismo manifestado en algunas de sus obras, el propio Bauman (2022) nos muestra la otra cara de la moneda. En este mundo incierto, cada individuo queda abandonado a sus fuerzas y astucia; los grandes y cohesionadores valores-fines de antaño desaparecen, pero eso no significa que no haya valores; lejos de eso, enfrentamos una sobresaturación de valores porque son muchos los objetos del deseo. En la vida cotidiana, lo valioso no es lo que se persigue, sino el desear permanente, la búsqueda constante y, puesto que eso que se desea es venal, entonces la búsqueda se traduce en compra.

Mientras que en la modernidad sólida el poder requería del control, dice Bauman (2003), en la modernidad líquida el control se sustituye por la seducción que ejercen las celebridades (cantantes, actores, deportistas, conductores de televisión, políticos, *influencers*, *socialités*, u otros). Aun cuando su fama sea efímera, mientras dura, cada celebridad es observada por muchos(as) y, desde el espacio electrónico, dicta no sólo cánones de la moda y de lo que es bello o feo, sino también de lo que es bueno o malo. El efecto que esto tiene es la privatización de la eticidad. Esta ya no es producto de la comunidad, del derecho, de las instituciones públicas o de algún aparato de autoridad, sino el resultado de ideas, opiniones, experiencias de los particulares convertidos en celebridades.

De lo dicho por Bauman, se puede concluir que en la modernidad sólida la esfera privada era invadida y colonizada por la esfera pública, pero en la modernidad líquida ocurre lo contrario: la vida privada invade la esfera pública. La eticidad se produce desde el ámbito privado, se difunde en los medios electrónicos y es congruente con las reglas del mundo-consumo. En consecuencia, lejos de que la eticidad deje un espacio más amplio a la libertad y, por ende, a la moralidad, en la modernidad líquida cada persona recibe el influjo de múltiples maneras de entender lo bueno y lo malo, que no tienen más asidero que el deseo de sobresalir y ejercer poder mientras dure la fama, y sirven de vía para difundir los pseudo-valores prevalecientes.

No es raro que la incertidumbre que se vive por la pérdida de un proyecto común o por el debilitamiento de las instituciones públicas se experimente como indeterminación y proporcione una sensación de libertad absoluta. Sin embargo, esa libertad es ilusoria, si no se tiene la oportunidad real para alcanzar aquello que se valora (Sen, 1999: 45). También puede ser que la ausencia del horizonte que da sentido a las elecciones se viva como libertad; en este caso, las decisiones son mera expresión de deseos, y la conciencia se asemeja a la figura hegeliana de la conciencia caprichosa.

Desde la perspectiva dialéctica que he sostenido, la persona moral tiene una autonomía relativa puesto que las elecciones y actuaciones que asume como suyas, o que le son imputables, no están exentas de condicionamientos y limitaciones. En el mismo tenor, López-Calva (2013) se refiere a la libertad como autodeterminación en un contexto de autonomía-dependencia. Su investigación reveló que es frecuente que personas adultas se representen la libertad como indeterminación; por ello, considera que las universidades tienen un papel importante que cumplir en el cambio de representación.

Naval y Fuentes (2023) sostiene que la moralidad es la dimensión humana que guarda relación con el libre comportamiento. Aunque la moralidad hace referencia a los ideales de una sociedad, a sus normas, costumbres y tradiciones, lo que la caracteriza es la posibilidad de deliberar sobre la bondad o maldad de las propias acciones; la moral pierde fuerza cuando hay coacción o imposibilidad de elección, pero las posibilidades de elección no son ilimitadas. Esto queda claro cuando estos autores apuestan por la educación del carácter en tanto que contribuye a la adquisición de “habilidades, competencias, virtudes

y un conocimiento de lo que es posible elegir, y valorar” (p. 14). También Brooks, Harrison y Villacís (2023), consideran que la educación del carácter conlleva el desarrollo de emociones maduras y virtuosas, el crecimiento en autoconciencia y juicio moral, y un compromiso sostenido para promover el bien común, más allá del bien individual.

Nos topamos aquí con una paradoja: la persona es moral por la libertad que ejerce, pero la libertad ilimitada haría imposible la moralidad. Considerando que la libertad tiene límites, el esfuerzo de la negación radica en superar tanto la conciencia caprichosa como la pretensión de una autonomía absoluta.

## 4.2. Sujeto moral y alteridad

En la posición dialéctica que he expuesto, el sujeto moral es un *ego* en relación necesaria con *alter*. Ver al otro(a) como persona moral es reconocerlo. El reconocimiento se realiza en tres esferas (Honneth, 2010): jurídica, personal y social. A cada esfera corresponde una actitud que se opone a la falta de reconocimiento. En la esfera jurídica, la actitud es el respeto, que se opone a la exclusión; en la esfera personal es la confianza, que se opone al desprecio, y en la social es la solidaridad, que se opone a la discriminación. Cuando no hay mutuo reconocimiento se lleva a cabo la lucha por el reconocimiento.

El reconocimiento requiere descentramiento: el sujeto deja de estar centrado en sus propios deseos y busca el bien del otro (Yurén et al., 2020). Las interacciones que conllevan reconocimiento intersubjetivo tienen una calidad moral que dignifica a las personas involucradas. Por ello conviene realizar estrategias formativas que lo estimulen. A continuación nos referimos a algunos hallazgos en este sentido.

Posicionados en la perspectiva del pragmatismo, Gozávez y Jover (2020) consideran que los principios y reglas no constituyen el núcleo de la ética, aunque brindan soporte a las decisiones morales cotidianas. Lo que importa es la dimensión de la experiencia vinculada a la acción real. Por ello, le apuestan al valor formativo de dos estrategias. En primer término, se refieren al aprendizaje servicio como un tipo de praxis que presupone libertad y acción con sentido; opera sobre el supuesto de igualdad y demanda el respeto activo. Esta estrategia genera un escenario pedagógico en el que se fusiona la ética de la justicia (personal y social) con la ética del cuidado (cuidado al otro concreto, al entorno social, cultural, ambiental). Una segunda estrategia es la aplicación del modelo de comunidad justa, la cual constituye un espacio de convivencia democrática dialógica que favorece la resolución de conflictos interpersonales y la búsqueda de normas para el bien común. Las interacciones en este espacio se caracterizan por el trato digno a la persona, que contribuye a la reconstrucción y reorganización de la experiencia.

El reconocimiento, entendido como inclusión, solidaridad y amistad, constituye la clave de la formación centrada en el aprendiente (Yurén et al., 2018). Por su parte, Patiño (2015) señala que la formación integral con un sentido humanista requiere de una forma de docencia que se vive como relación de apertura y donación con respecto al otro(a). No obstante, el reconocimiento no siempre encuentra concreción en la realidad. La investigación de Hernández y Rodríguez (2015) revela que las propuestas humanistas de aprender a vivir juntos, o procurar una sociedad justa y la formación con sentido de responsabilidad social, son cuestiones que el alumnado suele relegar a un segundo plano de prioridades; en el mismo sentido, López Zavala y Solís (2015) encontraron que una buena parte del alumnado del caso que estudiaron manifiesta indisposición para desarrollar comportamientos incluyentes.

Las estrategias que involucran el reconocimiento revelan otra paradoja: la moralidad surge en la interioridad, pero el sujeto moral no es tal, si no sale de sí mismo, al encuentro y reconocimiento del otro(a). El esfuerzo de negación radica en la autocrítica que hace el sujeto moral, al tiempo que reconoce al otro(a) y demanda ser reconocido.

## 4.3. Certeza del riesgo y conciencia responsable

Los efectos de la tecnología sin control (Linares, 2008) y de la crisis socioambiental (Tamayo, 2017) permiten afirmar que, en la actualidad, más que vivir en la incertidumbre vivimos en la certidumbre del riesgo. Beck (1998) coincide con Bauman en señalar que la modernidad que vivimos en el siglo XXI socava y transforma la forma de modernidad anterior, pero sus conclusiones son otras. En la sociedad industrial, dice Beck, la lógica de la producción de riqueza dominaba a la lógica de producción de riesgos; en la sociedad del riesgo, que vivimos actualmente, se invierte la relación. Los riesgos no son sólo personales o locales, sino globales y la connotación actual del riesgo es la posible destrucción de las formas actuales de la vida en la Tierra.

Pese a ello, en las partes del mundo habitadas por quienes no están en la pobreza, prevalece la vida de consumo, diversión, desperdicio, descompromiso y ceguera moral (Bauman y Donskis, 2015), que se traduce en irresponsabilidad en relación con el futuro. En los espacios habitados por quienes están en condición de pobreza, la libertad es tan limitada como las oportunidades reales de obtener lo que se valora.

La moralidad no es solo libertad. Es fundamentalmente responsabilidad, que como advierte Jonas (1998), consiste en hacernos cargo de las consecuencias de nuestros actos. Si tenemos el poder de actuar, tenemos el deber de maximizar el conocimiento de esas consecuencias, considerando también a quienes serán ulteriormente afectados por nuestras acciones.

Respecto del *alter* futuro (Yurén 2023), corresponde una forma de reconocimiento que consiste en la preocupación (hacer de manera anticipada lo que evita daños previsibles) y la precaución (como forma de prudencia, frente a daños no previsibles pero sí probables, de carácter transgeneracional y global), cuyos opuestos son la indiferencia y la negligencia; para ello se requiere una relación de compromiso que, además de ser de carácter moral, es de carácter político porque demanda la lucha, bajo la forma de prácticas que subvierten el orden estructural.

Al respecto, resulta muy esclarecedor el artículo de Escámez Sánchez, Peris Cancio y Escámez Marsilla (2017), quienes sostienen que las universidades deben formar a sus estudiantes en los valores de la sostenibilidad y en las actitudes que permitan la permanencia y gestión de tales valores, considerando que se requieren cambios profundos en las sociedades y no simples correctivos cosméticos; aluden a cambios que afectan al propio corazón del sistema económico actual, a los principios y valores que han regido mayoritariamente a las sociedades productivistas y consumistas. Se trata, dicen, de un cambio de rumbo, un viraje que exige transformaciones radicales, y que demanda una ética de la responsabilidad. Siguiendo a Jonas, afirman que hemos de responder de las consecuencias de la acción humana considerando que se está ejerciendo poder sobre la biosfera del Planeta; señalan que los valores de la sostenibilidad (respeto a la vida y a la dignidad humana, igualdad de derechos y justicia social, diversidad cultural y social, solidaridad humana, y responsabilidad compartida de un futuro común para vivir en paz) requieren del pensamiento crítico, el juicio independiente, la capacidad de resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación.

En adición a ese artículo, Escámez-Sánchez y Peris-Cancio (2021) en colaboración con otros autores, presentan algunos temas sociales (como la democracia, los derechos humanos, la interculturalidad y la equidad de género) interpelando a las universidades del siglo XXI para que cumplan con su función formadora, de manera que quienes estudian y egresan de esas instituciones contribuyan no sólo a la conservación de los recursos naturales del planeta Tierra, sino también a la sostenibilidad social que, por encima del desarrollo económico, busca favorecer el florecimiento de las capacidades de los individuos, pueblos y culturas, y el afrontamiento de las desigualdades sociales que generan violencia, guerras y muerte entre los países, entre los Estados y entre los ciudadanos de un mismo Estado.

Estas consideraciones nos conducen a otra paradoja: la formación socio-moral para el futuro requiere aceptar la posibilidad de que no hubiera futuro. El esfuerzo de la negación se orienta aquí a subvertir la eticidad que entreteje valores y pseudo-valores, pero también a superar el presentismo (visión centrada en el presente) (Bindé, 2004), así como la visión antro-po-centrada, androcéntrica y colonial (De Sousa Santos, 2018).

## 5. Conclusiones

De lo expuesto en este artículo se siguen tres consecuencias. La primera consiste en la necesidad de que la formación sociomoral involucre la dialéctica eticidad-moralidad-acción. Centrarse sólo en procurar la interiorización de los valores existentes, corre el riesgo de que lo interiorizado sean los pseudo-valores que se presentan sofisticadamente como los grandes valores que hay que perseguir a pesar de los daños colaterales que involucran. Centrarse sólo en estrategias que favorecen el juicio moral considerando que el presente de incertidumbre en el que vivimos favorece la libertad y estimula la moralidad, es cerrar los ojos al fenómeno de la privatización, banalización y venalización de la eticidad, y caer en la ilusión de la libertad como indeterminación.

La segunda consecuencia consiste en aceptar las paradojas que involucra esa dialéctica y realizar los esfuerzos de negación para enfrentar los graves problemas del mundo actual de cara al futuro. Si bien es cierto que una eticidad con demasiada fuerza ejerce violencia ética sobre la moralidad, también lo es que se requiere tener conciencia de los riesgos globales actuales, para construir, a partir de los esfuerzos de negación, una moralidad que los enfrente dignificando la vida y preservando la condición humana y la vida en el Planeta.

Una tercera consecuencia radica en reconocer que la moralidad no se reduce a la deliberación, las decisiones y las elecciones; requiere de las acciones orientadas por principios con pretensiones de universalidad y mediadas por la actitud prudente que procura equidad. Se trata de encontrar y realizar el tipo de acciones y prácticas que, con base en la crítica, contribuyen a revertir, o al menos mitigar, los efectos de los factores que están actuando contra la dignidad humana y la vida en el Planeta.

En suma, develar y hacer la crítica de los pseudo-valores y maximizar el conocimiento de los riesgos derivados de su prevalencia, de la tecnociencia desenfrenada y de la crisis socioambiental, y determinar las posibles acciones y prácticas que conviene realizar frente a esos riesgos, son tareas en las que las universidades pueden jugar un papel fundamental, siempre que consideren la dialéctica eticidad-moralidad-acción atravesada por el paciente y necesario esfuerzo de lo negativo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34),101-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297145846004>
- Alvear P. K.; Pasmanik V. D.; Winkler M. M. I. & Olivares E, B. (2008). ¿Códigos en la Posmodernidad?: Opiniones de Psicólogos/as Acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.). *Terapia psicológica*, 26(2), 215-228. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200008>
- Aranguren, J. (2019). Harvard, excelencia sin alma. Antología de textos del professor de Gates y Zuckerberg, Harry R. Lewis. *Nueva Revista*, 170, 128-143.
- Aristóteles (1961). *Ética nicomaquea*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aritzía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta moebio*, 59, 221-234. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-554X2017000200221](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2017000200221)
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2022). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Bindé, J. (2004). La mondialisation, la paix et la cosmopolitique. En J. Bindé (Coord.). *Où vont les valeurs ? Entretiens du XXI siècle*, II (pp. 475-480). UNESCO.
- Brooks, E., Harrison, T. & Villacís, J. L. (2023). Cultivando el carácter en la universidad: un estudio de caso preliminar de la Educación Superior en Reino Unido. En C. Naval, J. L. Fuentes & L. D. Rojas (Coords.). *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI* (pp. 374-392). Dykinson.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Chancel, L.; Piketty, T.; Saez, E. & Zucman, G. (2022). *Informe sobre la desigualdad global*. [https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/WorldInequalityReport2022\\_Full\\_Report.pdf](https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/WorldInequalityReport2022_Full_Report.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses & K. Bidaseca (Coords.). *Epistemologías del Sur* (pp. 25-62). CLACSO.
- Escámez Sánchez, J.; Peris Cancio, J. A. & Escámez Marsilla, J. I. (2017). Educación de los estudiantes universitarios y gestión de la sostenibilidad. *Perfiles educativos*, 39(156), 174-190. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200174&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200174&lng=es&tlng=es).
- Escámez-Sánchez, J. & Peris-Cancio J. A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant Humanidades y Universidad Católica de Valencia
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Revista de Filosofía*, 11, 5-25.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gozálvez, V. & Jover, G. (2020) Actualidad del pragmatismo a partir de dos enfoques educativos: el aprendizaje servicio y las comunidades justas. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover & J. L. Fuentes (Coords.) *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 225-240). Dykinson.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós.
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1979). *Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural*. Biblioteca Aguilar de Iniciación jurídica.
- Hegel, G. W. F. (1982). *El sistema de la eticidad*. Editora Nacional.
- Hegel, G. W. F. (1985a). *Filosofía del Derecho*. UNAM.
- Hegel, G. W. F. (1985b). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Alianza.
- Hernández, J. M. & Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 33-51.
- Hirsch Adler, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, XXXIV, n.spe, 142-152. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000500013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500013&lng=es&nrm=iso).
- Hirsch Adler, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 43, 97-111.
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- Hyppolite, J. (1974). *Génesis y Estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Península.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Rivages poche, Petite Bibliothèque.
- Kapust, D. (2012). Cicerón: el Decorum y la moralidad de la retórica. *Praxis Filosófica Nueva serie*, 35, 257-282.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del *habitus* a una sociología psicológica. *CPUE Revista de Investigación Educativa*, (14) 75-105. [http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire\\_teor%C3%ADa\\_habitus.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teor%C3%ADa_habitus.html).
- Linares, J. E. (2008). *Ética y mundo tecnológico*. Fondo de Cultura Económica.
- López Calva, J. M. (2013). La visión humanista compleja de la libertad como fundamento para la formación y el ejercicio ético de la docencia. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 43, 133-146. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/220/188>
- López Calva, J. M. (2015). Socioética y antipoética profesional para una educación universitaria contra la desigualdad. *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 47, 17-38. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/62/54>
- López Zavala, R. & Solís Aragón, M. L. (2015). La formación de los profesionales ante la inequidad. Desafío ético de la educación universitaria. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, (47), 177-191. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/71>
- Martínez, M.; Buxarrais, M. R. & Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-42.
- Naciones Unidas (2021). Migración en 2021: Aumenta el número de refugiados y migrantes pese a las restricciones de viaje. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2021/12/1501972>
- Naval, C. & Fuentes J.L (2023). En el corazón pedagógico: pensar y educar el carácter de la persona que se puede llegar a ser. En C. Naval, J. L. Fuentes & L. D. Rojas *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI* (pp. 9-20). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/desarrollo-de-la-identidad-y-el-buen-caracter-en-el-siglo-xxi/9788411226615>
- Ortiz Millán, G. (2016). Sobre la Distinción entre Ética y Moral. *Isonomía*, 45, 113-139.
- Patiño Domínguez, H. (2015). ¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad. Universidad Iberoamericana.

- Ramos Serpa, G., & López Falcón, A. (2019). Professional's ethical formation and professional ethics of the professor. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste*, vol. I. Esprit.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sewell, W. H. (2006). Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación. *Arxius*, 14, 145-176. <https://www.uv.es/~sociolog/arxius/arxius14.pdf>
- Tamayo Pérez, L. (2017). *Aprender a decrecer 2.0*. El Colegio de Morelos-Universidad Lasalle.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. En *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO (2010). Comunicado, 8 de julio de 2009. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)
- UNESCO (2022). *Conferencia Mundial de Educación superior 2022 de la UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/2022-world-conference>
- UNESCO (s.f.). *Educación para la ciudadanía mundial*. <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- UNICEF (2021). Los casos de trabajo infantil se elevan a 160 millones, al alza por primera vez desde hace dos decenios. *Comunicados de prensa*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/trabajo-infantil-elevan-160-millones-al-alza-primera-vez-dos-decenios>
- Universidad Autónoma de Barcelona (2022). *¡Alerta 2022! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz (Resumen Ejecutivo)*. <https://escolapau.uab.cat/img/programas/alerta/alerta/22/resumene.pdf>
- Yurén, T. (2023). El *alter* futuro en la construcción presente del *ethos* justo. En C. Naval, J. L. Fuentes & L. D. Rojas (Coords.). *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI* (pp.257-273). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/development-de-la-identidad-y-el-buen-caracter-en-el-siglo-xxi/9788411226615>
- Yurén, T., García-García, F., Escalante Ferrer, A. E., González-Barrera, Z. & Velázquez Albavera, D. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 239-265. [http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/05/RMIE\\_85.pdf](http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/05/RMIE_85.pdf)
- Yurén, T., García, L. E., Moctezuma, E., Briseño, S. & Escalante, A. E. (2018). La construcción del *ethos* del investigador en educación: La perspectiva de estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(67). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3362>
- Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A. & López Frances, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 73-99. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.05.003>

